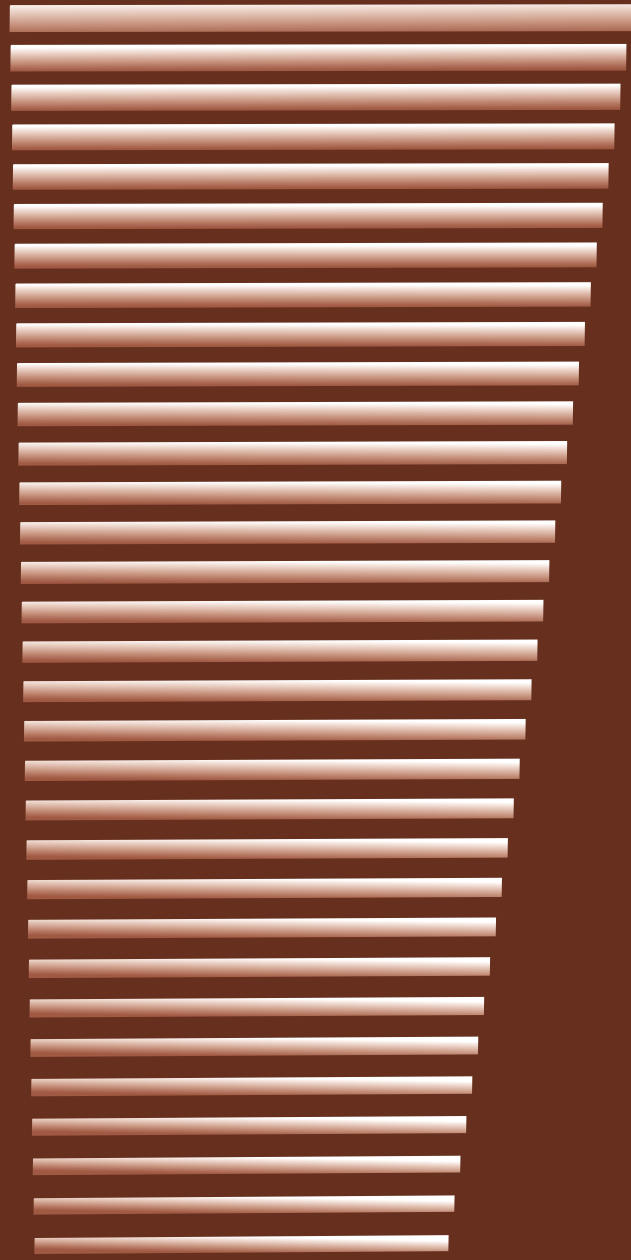


Bezpečnosť školského prostredia

sociálno-emocionálna pohoda a wellbeing žiakov a zamestnancov



Ingrid Emmerová - Tomáš Jablonský

**BEZPEČNOST ŠKOLSKÉHO PROSTREDIA
– SOCIÁLNO-EMOCIONÁLNA POHODA
A WELLBEING ŽIAKOV A ZAMESTNANCOV**

Publikácia vyšla s príspevím Katolíckej univerzity v Ružomberku,
Pedagogickej fakulty, Katedry pedagogiky a psychológie

Ingrid Emmerová (ed.)

Tomáš Jablonský (ed.)

**BEZPEČNOST ŠKOLSKÉHO PROSTREDIA
– SOCIÁLNO-EMOCIONÁLNA POHODA
A WELLBEING ŽIAKOV A ZAMESTNANCOV**



Ružomberok 2025

©prof. PhDr. Ingrid Emmerová, PhD. (ed.)

©prof. PaedDr. Tomáš Jablonský, PhD. (ed.)

© VERBUM – vydavateľstvo KU

Všetky práva vyhradené. Toto dielo ani žiadnu jeho časť v tlačenej alebo elektronickej podobe nemožno reprodukovať, ukladať do informačných systémov alebo inak rozširovať bez súhlasu majiteľov práv.

Recenzenti

prof. PaedDr. Ján Danek, CSc.,

Pedagogická fakulta UK Bratislava

dr hab. doc. PhDr. Václav Bělík, Ph.D.,

Pedagogická fakulta UHK Hradec Králové

Grafická úprava

Ing. Miloslav Korba

Rok vydania: 2025

Obálka

Mgr. Milan Pudiš, PhD.

Za obsahovú a jazykovú stránku zodpovedajú autori.

Vydavateľstvo

VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku
Hrabovská cesta 5512/1A, 034 01 Ružomberok

Forma publikácie: online

ISBN 978-80-561-1217-5

OBSAH

ÚVOD.....	7
PREVENTÍVNA A SOCIÁLNO-VÝCHOVNÁ PRÁCA V ŠKOLÁCH AKO PODPORA SOCIÁLNO-EMOCIONÁLNEJ POHODY A WELLBEINGU ŽIAKOV Ingrid Emmerová.....	8
AGRESIA A ŠIKANOVANIE V ŠKOLÁCH: IMPLIKÁCIE PRE ROZVOJ A PODPORU WELLBEINGU ŽIAKOV Miriam Niklová	20
THE SCHOOL ENVIRONMENT IN THE CONTEXT OF CHANGES IN CONTEMPORARY SOCIETY Lenka Pasternáková.....	32
PRIJATIE V ŠKOLE A SPOKOJNOSŤ V ŽIVOTE: SKÚSENOSŤ RÓMSKÝCH DETÍ Z MARGINALIZOVANÉHO PROSTREDIA Angela Almašiová, Juraj Holdoš, Pavel Izrael	42
ŠKOLSKÉ PROSTREDIE Z HĽADISKA BEZPEČNOSTI AKO KONTEXTOVÝ FAKTOR FORMOVANIA WELLBEINGU UČITEĽOV PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA Mária Belešová.....	50
DOPADY ŠIKANOVANIA NA SOCIÁLNO-EMOCIONÁLNU POHODU ŽIAKOV Mário Dulovics.....	62
BEZPEČNÉ EDUKAČNÉ PROSTREDIE A PRAVIDLÁ V ŠKOLE Z POHLADU ŽIAKOV STREDNÝCH ŠKÔL Jana Hanuliaková, Dáša Porubčanová.....	70
VÝZNAM PSYCHOLOGICKÉHO BEZPEČIA PRE DOSPIEVANIE Ingrid Hupková.....	80
WELLBEING AKO FAKTOR OVPLYVŇUJÚCI BEZPEČNOSŤ UNIVERZITNÉHO PROSTREDIA Mariana Sirotová	89

BUDOVANIE BEZPEČNÉHO ŠKOLSKÉHO PROSTREDIA CEZ ROZVOJ EMOCIONÁLNEJ INTELIGENCIE A VZŤAHOV Slavomíra Bellová	102
SEBAPOŠKODZOVANIE V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ A POTREBA SYSTÉMOVEJ PREVENČIE Simona Dulovics Sámelová.....	111
BEZPEČNÉ PSYCHICKÉ PROSTREDIE V ŠKOLÁCH V KONTEXTE PCA PRÍSTUPU Ľubica Ďurajdová, Mária Pisoňová	123
ŠIKANOVANIE A KYBERŠIKANOVANIE V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ Ľudmila Húsková	131
DĚTSKÉ TRAUMA A JEHO DOPADY NA RIZIKOVÉ CHOVÁNÍ: ROLE ŠKOLY V PREVENCI A PODPOŘE Stanislava Svoboda Hoferková, Denisa Chaloupková	142
VERBÁLNA KOMUNIKÁCIA V EDUKAČNOM PROCESSE AKO SPÔSOB PODPORY SOCIÁLNO-EMOCIONÁLNEJ POHODY ŽIAKOV A ŽIAČOK Veronika Michvociková, Nina Malichová Oríšková.....	152
PREVENTÍVNA PRÁCA SOCIÁLNEHO PEDAGÓGA AKO NÁSTROJ BUDOVANIA BEZPEČIA V ŠKOLÁCH PRI RIEŠENÍ PROBLÉMOVÉHO SPRÁVANIA Gabriela Siváková	162
CEZ PRIENIK PILIEROV SEL A PRIEREZOVÝCH GRAMOTNOSTÍ KU SOCIÁLNO-EMOCIONÁLNEJ POHODE V ŠKOLE Katarína Tišťanová.....	173
AKO POROZUMIEŤ SPRÁVANIU ŽIAKOV-ANALÝZA MOTÍVOV RUŠIVÉHO SPRÁVANIA ŽIAKOV VO VYUČOVANÍ A EFEKTÍVNE STRATÉGIE UČITEĽA Zdenka Zastková	185
ROLA TRIEDNEHO UČITEĽA V USMERŇOVANÍ SOCIÁLNYCH VZŤAHOV ŽIAKOV INKLUZÍVNEJ TRIEDY Vladimíra Zemančíková, Adriana Nagyová	195

ÚVOD

Predložený nekonferenčný zborník vedeckých príspevkov ***Bezpečnosť školského prostredia – sociálno-emocionálna pohoda a wellbeing žiakov a zamestnancov*** obsahuje 19 príspevkov. Zborník vedeckých štúdií sa možno stane tradíciou, nakoľko ide o druhý zborník na Katedre pedagogiky a psychológie Pedagogickej fakulty KU so zameraním na problematiku bezpečnosti školského prostredia.

Uvedená problematika predstavuje v súčasnosti naliehavú výzvu pre pedagogických a odborných zamestnancov škôl. Príspevky akcentujú aktuálne problémy bezpečnosti školského prostredia s osobitným zreteľom na sociálno-emocionálnu pohodu a wellbeing žiakov a zamestnancov. Autori sa zameriavajú na rôzne oblasti predmetnej problematiky a prispeli teoretickými, ale aj empirickými príspevkami k jej riešeniu.

Dúfame, že rozmanitosť a originalnosť prezentovaných príspevkov sa pre čitateľov stane zdrojom inšpirácie a napomôže k hlbšiemu uvažovaniu nad realitou a možnosťami tvorby bezpečného školského prostredia. Našou ambíciou je otvoriť priestor na dialóg a zdieľanie inšpiratívnych prístupov a empirických zistení, ktoré môžu podnietiť ďalšie otázky v teórii, výskume i školskej praxi. Zborník vychádza v elektronickej podobe a veríme, že bude vnímaný ako otvorená platforma a prispeje k riešeniu problematiky tvorby bezpečného školského prostredia.

Úprimné poďakovanie patrí váženým recenzentom, renomovaným odborníkom, prof. PaedDr. Jánovi Danekovi, CSc. a doc. PhDr. Václavovi Bělíkovi, PhD. za čas, ktorý venovali jeho posudzovaniu a najmä cenné rady a odporúčania, ktoré prispeli k zvýšeniu kvality predkladaných príspevkov.

Ingrid Emmerová, Tomáš Jablonský
editori

PREVENTÍVNA A SOCIÁLNO-VÝCHOVNÁ PRÁCA V ŠKOLÁCH AKO PODPORA SOCIÁLNO-EMOCIONÁLNEJ POHODY A WELLBEINGU ŽIAKOV

PREVENTIVE AND SOCIAL-EDUCATIONAL WORK IN SCHOOLS AS SUPPORT FOR THE SOCIAL-EMOTIONAL COMFORT AND WELLBEING OF PUPILS

Ingrid Emmerová

Abstrakt: Príspevok poukazuje na nevyhnutnosť tvorby bezpečného školského prostredia. Charakterizuje vybrané riziká, ktoré ohrozujú bezpečnosť školského prostredia. Autorka približuje možnosti preventívnej a sociálno-výchovnej práce v školách a ich pozitívneho vplyvu na podporu sociálno-emocionálnej pohody a wellbeingu žiakov. Zdôrazňuje potrebu vytvárania pozitívnej sociálnej a psychickej klímy v škole a v triede, ako aj realizovania aktivít na podporu sociálnych vzťahov žiakov. Prevencia a sociálno-výchovná práca v škole výrazne prispievajú k podpore sociálno-emocionálnej pohody a wellbeingu žiakov, ako aj k bezpečnosti školského prostredia.

Abstract: The article highlights the necessity of creating a safe school environment. It characterizes selected risks that threaten the safety of the school environment. The author describes the possibilities of preventive and socio-educational work in schools and their positive impact on promoting the social-emotional well-being of students. She emphasizes the need to create a positive social and psychological climate in schools and classrooms, as well as to implement activities that support students' social relationships. Prevention and social-educational work in schools contribute significantly to the social-emotional well-being of students, as well as to the safety of the school environment.

Kľúčové slová: prevencia v škole, sociálno-výchovná práca v škole, sociálno-emocionálna pohoda žiakov, wellbeing žiakov, bezpečnosť školského prostredia

Key Words: prevention at school, social and educational work at school, social and emotional comfort of pupils, pupil wellbeing, safety of the school environment

Úvod

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

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

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

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

Ako uvádza Tišťanová (2025a), wellbeing zahŕňa nielen schopnosť žiakov 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.

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

Hrozby a riziká bezpečnosti školského prostredia

Bezpečnosť školského prostredia ohrozujú viaceré skutočnosti. Problémové správanie žiakov sa spája s rôzne závažnými bezpečnostnými rizikami pre žiakov i zamestnancov školy.

Závažným problémom sa v súčasnosti stáva nárast agresívneho správania žiakov a jeho výskyt u stále mladších žiakov (Kováčová, Dudek, Hladush, 2025). Agresívne správanie žiakov základných

a stredných škôl môže vyústiť až do páchania trestnej činnosti. Takéto konanie žiakov je stále odvážnejšie a aj brutálnejšie. Extrémnou formou agresívneho správania je **šikanovanie**. Podstata spočíva v tom, že ide o dlhodobé, opakované a úmyselné ubližovanie s cieľom získať prevahu. Charakteristickým znakom je nepomer síl. Obet' je z nejakého dôvodu bezbranná. V niektorých prípadoch môže ísť aj o kombináciu klasického šikanovania a kyberšikanovania: fyzické šikanovanie je natočené a následne zverejnené na internete, čo obeť ešte viac zraňuje a ponižuje.

Vojtášová Berová a Hanuliaková (2025) približujú hrozby v súčasnom školskom prostredí nasledovne: 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, psychické a emocionálne hrozby (šikanovanie, kyberšikanovanie, 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), 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), psychické poruchy a sebahrozenie (sebapoškodzovanie alebo pokusy o samovraždu v dôsledku psychických problémov, tlaku alebo šikany, zanedbanie mentálneho zdravia), nezdravé vzťahy a tlak rovesníkov, 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 poradenských služieb), krízové situácie a núdzové stavy, prírodné katastrofy (extrémne počasie, ktoré môže ohroziť bezpečnosť školy, epidémie a zdravotné krízy), závislosti a rizikové správanie, nedostatočná bezpečnosť budovy a školského prostredia, chýbajúce bezpečnostné mechanizmy.

Bezpečnosť školského prostredia môže byť narušená rôznymi skutočnosťami. K vážnym a mimoriadne nebezpečným zaraďujeme

ozbrojené útoky v školách. Strel'ba v školách je zriedkavý fenomén, ale nie výnimočný (o tejto skutočnosti svedčia mnohé medializované útoky zo zahraničia). Za presnejšie považujeme označenie ozbrojený útok v škole, keďže veľké škody môžu spôsobiť aj tzv. chladné zbrane.

Kovaříková (2020) rozdeľuje mimoriadne udalosti, s ktorými sa môže učiteľ pri výkone svojej profesie stretnúť do troch skupín:

1. mimoriadne udalosti spôsobené vplyvmi prírody,
 2. havárie (napr. chemické),
 3. antropogénne mimoriadne udalosti (teroristické činy, podpaľáčstvo).
- K mimoriadnym udalostiam antropogénneho charakteru zaraďuje aj aktívneho strelca v škole.

Ozbrojený útok v škole je nebezpečný jav, ktorý sa môže vyskytnúť v ktorejkoľvek škole. Jeho následné riešenie je nevyhnutné a participujú na ňom rôzni odborníci. Zamestnanci škôl si musia uvedomiť svoju profesionálnu i ľudskú zodpovednosť v tejto oblasti, všímať si rizikové prejavy u svojich žiakov a snažiť sa vytvárať pozitívnu klímu a bezpečné školské prostredie.

Zarážajúce je, keď útočí súčasný alebo bývalý žiak školy. V tragických prípadoch, ku ktorým došlo na Slovensku, išlo práve o žiaka školy (Spišská Stará Ves, 2025) a o bývalého žiaka (Vrútky, 2020). Etiológia problémového správania osôb je vždy multifaktoriálne determinovaná a je výsledkom interakcie viacerých faktorov: biologických, osobnostných a sociálnych. Je však možné uviesť určité spoločné znaky, ako napr. predchádzajúce problémy v správaní, aktér šikanovania, sklon obviňovať okolie za svoje neúspechy, znížená schopnosť ľútosti a i. Varovné signály (pozorovateľné zmeny v komunikácii a správaní), pokiaľ sú včas a správne rozpoznané, pomôžu identifikovať, znížiť alebo eliminovať hrozbu.

Ozbrojený útok v škole predstavuje vážny problém s dopadom na množstvo ľudí – žiakov, zamestnancov školy, príbuzných žiakov, pracovníkov školy i samotného útočníka, komunitu. Je povinnosťou škôl snažiť sa im predchádzať, tak nastavením funkčných bezpečnostných pravidiel, ako aj intenzívnou preventívnou a sociálno-výchovnou prácou so žiakmi.

Preventívna a sociálno-výchovná práca v školách

Bezpečnosť školského prostredia je komplexným problémom, ktorý vyžaduje komplexné riešenia a úzku spoluprácu medzi školami, komunitami, samosprávami a ďalšími zainteresovanými stranami.

Je potrebné odstrániť nedostatky a realizovať odporúčania, na ktoré opakovane poukazujú zistenia Štátnej školskej inšpekcie (www.ssi.sk):

- nevytvorenie podmienok na bezpečnosť školského prostredia,
- neriešenie šikanovania a agresívneho správania žiakov,
- nevykonávanie pravidelného monitoringu zameraného na prevenciu a odhaľovanie negatívnych javov,
- cielenejšie využívanie preventívnych aktivít,
- zameriavanie sa na rozvíjanie pozitívnej klímy školy.

V súvislosti s prevenciou útokov v školskom prostredí Kovaříková (2020) zdôrazňuje potrebu zvyšovania bezpečnostného povedomia všetkých, oboznámenie učiteľov s problematikou (Deň bezpečnosti, zapojenie rodičov). Dôležité je zaviesť bezpečnostný režim v škole (autorizácia vstupu, označenie oprávnenosti pohybu osôb) a vypracovať krízové plány. Ďalej systematická práca na pozitívnych vzťahoch v škole, etická, hodnotová a mediálna výchova (negatívny vplyv médií „páchateľ ako mediálna hviezda“), veriť inštinktom, príprava na záťažové situácie a nebyť ľahostajným.

Pedagogicko-organizačné pokyny na školský rok 2025/2026 uvádzajú, že prevencia je vo výchovno-vzdelávacom procese kľúčová pre ochranu duševného zdravia detí a mládeže. Univerzálne preventívne aktivity majú byť vykonávané už na úrovni triedneho učiteľa, realizáciou preventívnych programov možno naplňať aj štátny vzdelávací program. V súvislosti s prevenciou vymedzujú nasledujúce priority a odporúčania:

- Pri realizácii preventívnych činností spolupracovať so zariadeniami poradenstva a prevencie a s Policajným zborom.
- Uprednostnenie dlhodobých a overených preventívnych programov a strategický výkon prevencie.
- Posilnenie preventívnych aktivít zameraných na posilňovanie vzťahov, prijímanie inakosti a toleranciu a psychickú odolnosť.
- Aktívna spolupráca s centrami poradenstva a prevencie, sociálnou kuratelou a Policajným zborom v prípade žiakov, u ktorých sa vyskytli pretrvávajúce alebo kritické prejavy násillia, ktorí sa stali obeťami násillia alebo prejavujú suicidálne tendencie, alebo majú iný problém.

Ako uvádza Oster (2025), dôležité je zamerať sa viac na príčinu než na následok, efektívnym riešením je investícia do zvyšovania bezpečnostného povedomia, ktoré má primárne preventívny zámer.

V škole je potrebné okrem **špecifickej prevencie**, zameranej na jednotlivé druhy problémového správania (napr. agresívneho správania

a šikanovania a i.), realizovať aj **nešpecifickú prevenciu**. V rámci nej je nutné u žiakov rozvíjať sociálne spôsobilosti, podporovať efektívne riešenie problémov a konfliktov, rozvíjať sociálnu komunikáciu, empatiu i asertívne správanie. V prevencii je prioritou hodnoty žiakov a normy ich správania zmeniť tak, aby rizikové resp. problémové správanie neprípádalo ako žiaduce či „in“, ale ani ako neutrálna sociálna norma. Pre efektívnu prevenciu je nutné prepojenie kognitívnej, afektívnej a konatívnej zložky osobnosti u žiakov, čiže prepojenie preventívneho pôsobenia na „vedomosti – postoje – sociálne zručnosti“. To znamená, že okrem sprostredkovania objektívnych vedomostí o sociálnopatologických javoch, je nutné svoje úsilie zameriavať aj na rozvíjanie negatívnych postojov k takýmto javom. Zároveň však škola musí pripraviť žiakov rozvíjaním sociálnych zručností zameraných na odmietanie rizikového či problémového správania, za predpokladu, že budú žiaci k nemu motivovaní vonkajším prostredím. K tomuto intenzívne prispieva **práca v skupine a so skupinou žiakov**.

Preventívna práca so skupinou žiakov sa prioritne javí ako efektívna z hľadiska počtu účastníkov: jeden realizátor prevencie - pedagogický či odborný zamestnanec školy, pracovník poradenského zariadenia či iný aktér prevencie, preventívne a výchovne pôsobí na celú triedu žiakov (v tejto súvislosti je potrebné upozorniť, že hromadné akcie napriek vysokému počtu účastníkov nemožno považovať za efektívnu prevenciu). K ďalším výhodám preventívnej práce so skupinou žiakov zaraďujeme využitie skupinovej dynamiky, socializáciu členov skupiny, sociálne učenie a podporu sociálneho rozvoja žiakov. Skupinové vzťahy pôsobia na jednotlivca a ovplyvňovaním skupinových vzťahov sa zlepšuje školská klíma i výchovno-vzdelávací proces. Preventívna práca so skupinou žiakov zvyšuje pochopenie a porozumenie pre pocity spolužiakov, žiaci sa môžu presvedčiť, že vyjadrovanie pocitov má komunikačnú hodnotu, trénujú si otvorenú a funkčnú komunikáciu, pochopia, že ľudia môžu mať na veci odlišné názory. Podporuje spoluprácu a vzájomné učenie, prispieva k celkovému sociálnemu a emocionálnemu rozvoju žiakov.

Za efektívnu nešpecifickú prevenciu a výrazný socializačný efekt možno považovať **vytváranie pozitívnej sociálnej a psychickej klímy** v škole a v triede. Charakter vzťahov v škole vytvára tzv. školskú psychickú klímu, ktorá ovplyvňuje výkonnosť žiakov, ale aj učiteľov, buď v pozitívnom alebo negatívnom zmysle. Primárna prevencia má prispievať k vytvoreniu takej sociálnej klímy, ktorá nie je priaznivá

k podpore a rozvoju rizikového správania. Medzi základné podmienky prevencie patrí vytváranie pozitívnej sociálnej klímy v škole, s otvorenými a priateľskými vzťahmi. Pozitívna klíma dáva žiakom pocit bezpečia. Klíma triedy je súčasťou klímy školy, sociálna klíma triedy a sociálna klíma školy sa navzájom ovplyvňujú. Pozitívnu klímu vytvárajú otvorené a pozitívne vzťahy, kvalita vzťahov sa odráža na spôsobe komunikácie a spôsobe riešenia konfliktov a problémov. Rozhodujúcu úlohu pri tvorbe pozitívnej klímy triedy má triedny učiteľ, ovplyvňuje to, ako sa budú vzťahy v triede vyvíjať. Všetci učitelia školy však vplývajú na klímu triedy a školy. Klímu vhodne ovplyvní aj pôsobenie odborných zamestnancov v škole. Pozitívna klíma pre žiakov predstavuje bezpečné školské prostredie a účinnú prevenciu problémového správania. Pedagogickí a odborní zamestnanci, ako aj vedenie školy, musia aktívne pracovať na vytváraní pozitívnej klímy. Daněk et al. (2024) zdôrazňujú význam pedagogizácie školského prostredia, dôležitú úlohu zohrávajú bezpečnosť, vzťahy medzi aktérmi, miera podpory, prístup a správanie učiteľov, miera inkluzivity a tolerancie, priestor pre rast a úspech.

Pozitívne možno hodnotiť, keď sa adekvátna pozornosť venuje prosociálnej výchove. Prosociálna výchova podľa Daneka (2018) znamená nielen utváranie a formovanie, či tvorbu pozitívneho vzťahu k iným ľuďom, spoločnosti, k práci a pod., ale rozvíja aj vlastnú dôstojnosť a asertivitu človeka. V prosociálnej výchove je vhodné využívať aktivizujúce metódy, ktoré zvyšujú angažovanosť žiakov (napr. inscenačné metódy, diskusné metódy, metódy riešenia problémov a pod.). Prosociálna výchova je súčasťou výchovno-vzdelávacieho procesu a okrem pedagogických zamestnancov je to aj úloha odborných zamestnancov, osobitne sociálneho pedagóga. Rozvojom komunikácie, empatie, tolerancie, asertivity, pozitívnych medziľudských vzťahov a sebaúcty sa podporuje rozvoj komplexnej osobnosti a pozitívnej triednej klímy.

Bellová (2025b) kladie dôraz na sociálnu a psycho-emocionálnu bezpečnosť ako neoddeliteľnú súčasť vytvárania podmienok pre úspešné vzdelávanie a celkový rozvoj žiakov, kvalitu medziľudských vzťahov, prevenciu šikanovania, podporu učiteľov, emocionálnu inteligenciu a inkluzívne prostredie.

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. Bellová (2025a) v tejto súvislosti poukazuje na tímovú prácu, efektívnu komunikáciu, riešenie problémov a sociálnu inteligenciu. Škola nemá pripravovať žiakov len na zvládanie faktických poznatkov, ale aj na aktívnu, zodpovednú a kooperatívnu účasť v spoločnosti. Spolupráca v triede dnes už nie je len doplnkovou zručnosťou, ale stáva sa kľúčovou kompetenciou, ktorú by si mali žiaci osvojiť už od raného veku.

Zemančíková (2024) upozorňuje, že jednou z efektívnych možností ako podporovať spoločenstvo triedy a súčasne čiastočne predchádzať problémovému správaniu žiakov sú univerzálne preventívno-výchovne programy sociálno-emocionálneho učenia. Ide o programy, ktoré môžu významne prispievať k rozvoju týchto oslabených kompetencií.

Vzdelávanie už dávno nie je podľa Tišťanovej (2025b) len o tom, aby sa žiaci naučili iba faktické vedomosti. Rovnako dôležité je, aby si osvojili zručnosti, postoje a hodnoty, ktoré im pomôžu v živote, ktorý sa stále mení.

Na nevyhnutnosť profesionálnej pripravenosti učiteľov na interakciu so žiakmi s deviantným správaním poukazujú Mukhtarova, Michvocíková, Baimukanova a Barikova (2025). Za významného tvorca bezpečného školského prostredia v triede považujú Jablonský a Hrobková (2024) triedneho učiteľa.

V súvislosti s preventívnou a sociálno-výchovnou činnosťou v škole je mimoriadne prínosné pôsobenie **sociálneho pedagóga** v škole. Sociálny pedagóg ako pomáhajúci profesionál – neučiteľ – je nápomocný v škole v mnohých oblastiach, tak žiakom, ako i učiteľom a rodičom. Pôsobenie sociálneho pedagóga v škole je osobitne prínosné pri realizovaní prevencie, ďalej pre žiakov s problémovým správaním a žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, pretože prostredníctvom sociálno-výchovnej činnosti im uľahčia proces socializácie. Podľa odborníkov (Bělík, 2022; Dulovics, 2022; Liberčanová a Kurtek, 2021; Niklová, 2021) svoje nezastupiteľné miesto nachádzajú školskí sociálni pedagógovia najmä v oblasti prevencie. Ako uvádzajú Procházka, Paroubková a Počtová (2021) sociálny pedagóg predstavuje reálnu „pracovnú silu“, ktorá môže výrazne prispieť k uskutočňovaniu naplánovaných preventívnych aktivít. Riaditelia by mali mať možnosť vybrať si a zamestnať odborného zamestnanca, ktorého potrebujú – sociálneho pedagóga, školského psychológa, špeciálneho pedagóga,

liečebného pedagóga a iných v zmysle platnej legislatívy. Pôsobenie odborného zamestnanca v škole je prínosné pre žiakov, ich rodičov aj všetkých zamestnancov školy. V oblasti prevencie a sociálno-výchovnej práce je to predovšetkým sociálny pedagóg.

Niklová (2020, s. 31 – 32) vhodne konštatuje, „keď škola nebude investovať financie, čas a priestor do odborných zamestnancov, bude musieť financovať poradenstvo, intervenciu, resocializáciu a reedukáciu, čo bude oveľa finančne náročnejšie“.

Záver

V súvislosti s tvorbou bezpečného školského prostredia je potrebné venovať pozornosť preventívnej a sociálno-výchovnej práci. Výrazne prispievajú k podpore sociálno-emocionálnej pohody a wellbeingu žiakov.

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. Je preto nevyhnutné **realizovať monitoring výskytu rizikového či problémového správania**.

Okrem cielenej špecifickej prevencie nezabúdať na nešpecifickú prevenciu, ktorá sa zameriava na podporu zdravého životného štýlu, osvojovanie si žiadúcich hodnôt a noriem správania, budovanie a rozvíjanie sociálnych zručností.

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. V zhode s Valentíkovou (2025) konštatujeme, že včasné rozpoznanie problémového správania a jeho odborné uchopenie predstavuje významný preventívny faktor. Podľa Zastkovej a Genskej (2025) je potrebné venovať individuálnu pozornosť nielen prejavom, ale aj príčinám a motívom daného správania.

Okrem efektívnej preventívnej a dôslednej sociálno-výchovnej práce je vhodné prediskutovať so zamestnancami školy postup v prípade ozbrojeného útoku, informovanosť v tejto oblasti je súčasťou tvorby bezpečnostného povedomia. Vysvetliť žiakom, ako v prípade ozbrojeného útoku reagovať, čiže: útek – úkryt – útok. Zavádzať efektívne pravidlá a postupy, spracovať plán krízových intervencií.

Vytváranie bezpečného prostredia na školách a zlepšovania vzťahov v triednych kolektívoch, poskytovať žiakom pociť psychického

bezpečia a istoty, eliminovať nežiadúce prejavy, vrátane rizikového a problémového správania žiakov, je aktuálnou úlohou škôl.

Alfou a omegou je záujem o žiaka a jeho problémy, so žiakmi je nutné neustále komunikovať. Žiaci musia vedieť, že ak im niekto ublíži alebo majú akýkoľvek vážny problém, môžu sa v škole obrátiť na triedneho učiteľa, iného učiteľa, sociálneho pedagóga či iného odborného zamestnanca. Musia vedieť, že to má význam.

Príspevok je výstupom projektu Nanovic Institute, University of Notre dame (USA) - Education for Democracy: Strategies to promote civic literacy and youth engagement.

Zoznam použitej literatúry:

BĚLÍK, V.: Aktuální témata sociální pedagogiky a sociální patologie ve školním prostředí z pohledu zkoumaných pedagogů. In: *Świat na trajektorii cierpienia*. Dabrowa Górnicza: WSB, 2022, s. 36 – 44. ISBN 978-83-66794-75-7.

BELLOVÁ, S.: Efektívna spolupráca v triede: skupinové procesy ako základ kooperatívneho učenia. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*. 2025a, č. 3, s. 47 – 53. ISSN 1336-2232. DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2025.24.3.47-53>

BELLOVÁ, S.: Kľúčové faktory ovplyvňujúce sociálnu a psycho-emocionálnu bezpečnosť v školskom prostredí. In: *Škola pre život – Bezpečné a podporujúce edukačné prostredie*. Dubnica nad Váhom: VŠ DTI, 2025b, s. 9 – 16. ISBN 978-80-8222-066-0.

DANEK, J.: *Osobnosť, spoločnosť, výchova*. Nadlak: Vydavateľstvo Ivan Krasko, 2018, 211 s. ISBN 978-973-107-127-5.

DANĚK, J. et al.: *Metodika práce pro sociální pedagogy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2024, 228 s. ISBN 978-80-244-6535-7.

DULOVICS, M.: Nové výzvy profesie „sociálny pedagóg“ v nadväznosti na aktuálne ohrozenia žiakov vo virtuálnom priestore. In: *Retrospektívy, súčasnosť a perspektívy sociálnej pedagogiky*. Trnava: Pedagogická fakulta, 2022, s. 14 – 25. ISBN 978-80-568-0522-0.

HANESOVÁ, D.: Well-being ako jedno zo základných východísk sociálnej pedagogiky. In: *Socialia 2022*. Banská Bystrica: Belianum, 2022, s. 17-26. ISBN 978-80-557-2012-8.

JABLONSKÝ, T. – HROBKOVÁ, M.: Manažment triedneho učiteľa ako faktor tvorby bezpečného prostredia v triede. In: *Bezpečnosť školského*

prostredia. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie. Ružomberok: Verbum, 2024, s. 19 – 32. ISBN 978-80-561-1108-6.

KOVÁČOVÁ, B. – DUDEK, M. – HLADUSH, V.: Identifikácia a analýza expresivity foriem agresie v sociálnych vzťahoch. In: *Expresivita vo výchove VII.* Ružomberok: Verbum, 2025, s. 45 – 57. ISBN 978-80-561-1182-6.

KOVAŘÍKOVÁ, M.: *Krizové situace ve škole. Bezpečnostní problematika ve školní praxi.* Praha: Grada, 2020, 128 s. ISBN 978-80-247-2731-8.

LIBERČANOVÁ, K. – KURTEK, L.: Profesionálna dráha školských sociálnych pedagógov na Slovensku. In: *Pedagogika.sk.* 2021, č. 3, s. 184 – 205. ISSN 1338 – 0982

MUKHTAROVA, S. – MICHVOCÍKOVÁ, V. – BAIMUKANOVA, M. – BARIKOVA, A.: Model of Formation of Deviantological Competence of the Teacher. In: *Pedagogy and Psychology.* 2025, č. 3, s. 155 – 169. DOI: 10.51889/2960-1649.2025.64.3.015

NIKLOVÁ, M.: *Sociálny pedagóg v školách a školských zariadeniach.* Bratislava: Wolters Kluwer SR, 2020, 160 s. ISBN 978-80-571-0304-2.

NIKLOVÁ, M.: Prevention and intervention of risky online behaviour of generation Z. In: *Socialia 2020: Multidisciplinárni souvislosti pomáhání.* Hradec Králové: Gaudeamus, 2021, s. 186 - 193. ISBN 978-80-7435-824-1.

PROCHÁZKA, M. – PAROUBKOVÁ, A. – POČTOVÁ, N. (2021). Činnosti sociálneho pedagoga na základní škole. Zkušenost z České republiky. In: *Pedagogika a andragogika I.* Bratislava: Univerzita Komenského, 2021, s. 166 – 173. ISBN 978-80-223-5146-1

OSTER, J.: Kybernetická bezpečnosť a bezpečnostné povedomie. Zvyšovanie bezpečnostného povedomia v školách. In: *Manažment školy v praxi.* 2025, č. 7-8, s. 18 – 22. ISSN 1336-9849.

TIŠŤANOVÁ, K.: Ako podporiť wellbeing žiaka a učiteľa vo vyučovaní. In: *Škola pre život – Bezpečné a podporujúce edukačné prostredie.* Dubnica nad Váhom: VŠ DTI, 2025a, s. 221 – 230. ISBN 978-80-8222-066-0.

TIŠŤANOVÁ, K.: Komunikácia a kooperácia ako významné predpoklady naplnenia prierezových gramotností. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok.* 2025b, č. 3, s. 19 – 27. ISSN 1336-2232. DOI: [10.54937/ssf.2025.24.3.19-27](https://doi.org/10.54937/ssf.2025.24.3.19-27)

VALENTÍKOVÁ, T.: Agresivita u detí. Význam včasnej intervencie a porozumenia príčinám správania. In: *Manažment školy v praxi.* 2025,

č. 7-8, s. 36 – 37. ISSN 1336-9849.

VOJTÁŠOVÁ BEROVÁ, S. – HANULIAKOVÁ, J.: Bezpečné edukačné prostredie – trendy a výzvy. In: *Škola pre život – Bezpečné a podporujúce edukačné prostredie*. Dubnica nad Váhom: VŠ DTI, 2025, s. 354 – 366. ISBN 978-80-8222-066-0.

ZASTKOVÁ, Z. – GENSKÁ, M.: Komunikovanie medzi učiteľom a žiakmi v procese zvládania disciplíny: reflexia pedagogickej skúsenosti. In: *Médiá – Umenie – Komunikácia*. Bratislava: Paneurópska vysoká škola, 2025, s. 166 – 176. ISBN 978-80-8275-026-6.

ZEMANČÍKOVÁ, V.: Pripravenosť učiteľov zvládať problémové správanie žiakov v inkluzívnom prostredí školy. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*. 2024, č. 3, s. 124 – 133. DOI: 10.54937/ssf.2024.23.3.124-133

www.ssi.sk

Kontaktné údaje:

prof. PhDr. Ingrid Emmerová, PhD.

Pedagogická fakulta KU

Katedra pedagogiky a psychológie

Hrabovská cesta 1, Ružomberok

E-mail: ingrid.emmerova@ku.sk

ORCID [0000-0003-1407-1849](https://orcid.org/0000-0003-1407-1849)

AGRESIA A ŠIKANOVANIE V ŠKOLÁCH: IMPLIKÁCIE PRE ROZVOJ A PODPORU WELLBEINGU ŽIAKOV

AGGRESSION AND BULLYING IN SCHOOLS: IMPLICATIONS FOR THE DEVELOPMENT AND SUPPORT OF STUDENTS' WELLBEING

Miriam Niklová

Abstrakt: Príspevok analyzuje agresiu a šikanovanie ako významné rizikové faktory wellbeingu žiakov v školskom prostredí. Fenomén šikanovania je prezentovaný ako komplexný sociálno-patologický jav, ktorý narúša psychickú pohodu, medziľudské vzťahy a školskú úspešnosť detí a mládeže. Na základe domácich a zahraničných empirických zistení sú identifikované formy a prejavy šikanovania, ich prevalencia a psychosociálne dôsledky. Osobitná pozornosť je venovaná profylaktickým aspektom prevencie, ktoré zahŕňajú rozvoj sociálno-emocionálnych kompetencií, digitálnej gramotnosti a psychohygieny. V závere sú formulované pedagogické implikácie zdôrazňujúce význam systematickej prevencie, spolupráce školy s rodinou a odborníkmi a budovania pozitívnej školskej klímy ako ochranných faktorov podporujúcich wellbeing žiakov.

Abstract: The paper analyzes aggression and bullying as significant risk factors affecting students' wellbeing in the school environment. Bullying is presented as a complex socio-pathological phenomenon that disrupts psychological wellbeing, interpersonal relationships, and academic achievement of children and adolescents. Drawing on national and international empirical findings, the study identifies forms and manifestations of bullying, its prevalence, and psychosocial consequences. Special attention is paid to prophylactic aspects of prevention, including the development of socio-emotional competencies, digital literacy, and mental hygiene. The conclusion formulates pedagogical implications emphasizing the importance of systematic prevention, cooperation between schools, families, and professionals, and the creation of a positive school climate as protective factors that promote students' wellbeing.

Kľúčové slová: šikanovanie, wellbeing žiakov, školské prostredie, prevencia, pozitívna klíma školy, pedagogické implikácie

Keywords: bullying, students' wellbeing, school environment, prevention, positive school climate, pedagogical implications

Wellbeing a šikanovanie predstavujú v súčasnom pedagogickom a sociálno-pedagogickom diskurze dve komplementárne oblasti, ktorých význam neustále narastá. Rýchly rozvoj digitálnych technológií a ich masívna implementácia do života detí a mládeže so sebou prinášajú nielen nové možnosti vzdelávania a socializácie, ale aj zvýšené riziká v podobe agresívneho a šikanózneho správania, ktoré sa presúva do online prostredia. Metodické materiály pripravené Výskumným ústavom detskej psychológie a patopsychológie a ďalšími odbornými inštitúciami poukazujú na potrebu komplexnej prevencie, ktorá presahuje rámec izolovaných intervencií a smeruje k budovaniu bezpečného a podporujúceho prostredia pre všetkých žiakov.

Agresivita predstavuje v súčasnosti mimoriadne aktuálny spoločenský aj odborný problém. Štatistické údaje potvrdzujú každoročný nárast počtu mladistvých páchatel'ov trestnej činnosti na globálnej úrovni, pričom rastúci trend badať aj v jednotlivých regiónoch Slovenskej republiky (Mihályová, 2022). Výskum realizovaný v roku 2022 ukázal, že až 45 % slovenských adolescentov malo skúsenosť so šikanovaním, pričom viac ako štvrtina z nich sa stala priamou obeťou fyzického alebo verbálneho násilia vrátane kyberšikany. V súvislosti s narastajúcim významom digitálnych technológií a intenzívnym využívaním sociálnych sietí dochádza k postupnému presunu a prehlbovaniu šikanovania do online priestoru, čím sa tento fenomén stáva ešte komplexnejším a náročnejším na prevenciu aj intervenciu (Božík, Kopányiová, Smiková, 2022).

Podľa Svobodu (2014) je možné rozlíšiť tri základné formy agresie:

- a) Individuálna agresia – typická pre jednotlivca, ktorý opakovane provokuje, vyvoláva konflikty a vstupuje do verbálnych či fyzických konfrontácií. Ostatní členovia skupiny na tieto prejavy spravidla nereagujú, čím sa vytvára tolerovaný stereotyp správania.
- b) Skupinová agresia – prejavuje sa, keď celá skupina namieri svoje agresívne správanie voči jednému alebo viacerým jednotlivcom. Cieľ útokov sa obvykle mení po určitom čase (približne tri mesiace).
- c) Šikanovanie – špecifická forma agresie, ktorú charakterizuje systematické, opakované a asymetrické správanie jednotlivca alebo skupiny voči obeti. Vyznačuje sa nerovnováhou moci a prvkami manipulácie, zastrašovania či fyzického a psychického nátlaku. Šikanovanie môže byť verbálne, fyzické, psychické alebo emocionálne.

Ak agresor využíva na tento účel elektronické médiá (e-mail, SMS, sociálne siete), hovoríme o kyberšikanovaní.

Problematika šikanovania bola na Slovensku systematicky skúmaná viacerými autormi. Postoje koordinátorov prevencie a žiakov k šikanovaniu a kyberšikanovaniu analyzovala Janková (2020, 2023), skúsenosti žiakov základných a stredných škôl skúmala Pétiová (2021). Holdoš, Izrael, Almašiová a Kohútová (2022) sa zamerali na prežívanie detí počas pandémie, zatiaľ čo Sejčová (2019) poukázala na násilie v školách. Pašková, Stehlíková a Valihorová (2018) sa sústredili na maladaptívne správanie u žiakov mladšieho školského veku.

Výskumné zistenia poukazujú na alarmujúci výskyt agresívneho správania u žiakov základných a stredných škôl. Podľa prieskumu uskutočneného v období od októbra 2022 do marca 2023 na vzorke 384 učiteľov sa ukázalo, že agresívne správanie sa v školách objavuje pravidelne – týždenne ho pozoruje 23,7 % respondentov, mesačne 26 % a raz ročne až 38,3 %. Iba 12 % učiteľov uviedlo, že sa s agresívnym správaním nikdy nestretli (Emmerová, 2024).

Novšie výskumy (Dulovics, Niklová, Zošáková, 2023), spolu s empirickými zisteniami Emmerovej (2023), zdôrazňujú, že tradičné formy šikanovania sa čoraz viac prelínajú s prejavmi kyberšikanovania. Tento posun potvrdzuje potrebu integrovaných preventívnych programov, ktoré spájajú digitálnu gramotnosť, rozvoj sociálno-emocionálnych kompetencií a systematickú podporu wellbeingu žiakov.

Výskum realizovaný v roku 2023 Centrom vedecko-technických informácií SR (Janková, 2023) pod názvom Šikanovanie a kyberšikanovanie v základných a stredných školách analyzoval prevalenciu šikanovania a kyberšikanovania na školách a porovnával situáciu so susednými štátmi. Výsledky naznačili, že Slovensko spolu s Českou republikou patrí k krajinám s najvyššou mierou týchto negatívnych javov. Dotazníková štúdia ukázala, že 55 % respondentov mali skúsenosť so šikanovaním. Prevalencia sa líšila podľa rodinného zázemia – najviac častými boli prípady, keď žiaci vyrastali bez kompletných rodičovských štruktúr (napr. so starými rodičmi alebo v centrách pre rodiny). Medzi najčastejšie formy patrili verbálny útok: vulgárne nadávky (44 %) a výsmech či ironické poznámky (36 %). Menej často sa objavovalo ignorovanie (17 %) a fyzické útoky (12 %). Zaznamenané boli aj extrémnejšie prejavy: ničenie vecí, vyhrážky, vymáhanie či sexuálne obťažovanie.

Problematika šikanovania bola na Slovensku systematicky skúmaná viacerými autormi. Postoje koordinátorov prevencie a žiakov k šikanovaniu a kyberšikanovaniu analyzovala Janková (2020, 2023), skúsenosti žiakov základných a stredných škôl skúmala Pétiová (2021). Holdoš, Izrael, Almašiová a Kohútová (2022) sa zamerali na prežívanie detí počas pandémie, zatiaľ čo Sejčová (2019) poukázala na násilie v školách. Pašková, Stehlíková a Valihorová (2018) sa sústredili na maladaptívne správanie u žiakov mladšieho školského veku.

Výskumné zistenia zároveň poukazujú na nevyhnutnosť systematického a odborne garantovaného preventívneho pôsobenia. Prevencia agresívneho správania žiakov by mala byť súčasťou komplexného preventívneho systému školy, ktorý presahuje rámec individuálnych pedagogických intervencií. Efektívna prevencia predpokladá úzku spoluprácu interných zamestnancov školy s externými odborníkmi – predovšetkým školskými psychológmi, sociálnymi pedagógmi či pediatriami. Ich odborné kompetencie v oblasti diagnostiky, intervencie a edukačnej činnosti významne prispievajú k včasnej identifikácii rizikového správania a k implementácii adekvátnych opatrení na jeho elimináciu (Emmerová, 2024; Tichý a kol., 2023 a i.).

Podľa odporúčaní Svetovej zdravotníckej organizácie (WHO, 2023) nemožno agresívne správanie žiakov vnímať výlučne ako problém jednotlivca, ale ako komplexný fenomén podmienený interakciou viacerých systémov – školy, rodiny a širšej komunity. WHO zdôrazňuje potrebu implementácie systematických preventívnych stratégií, ktoré sú založené na podpore duševného zdravia, cieľenej kultivácii sociálno-emocionálnych kompetencií a budovaní pozitívnej školskej klímy.

Vyššie uvedené odporúčania úzko súvisia s konceptom wellbeingu, ktorý je v súčasnom vzdelávaní vnímaný ako kľúčový predpoklad úspešného učenia, sociálnej adaptácie a celkového osobnostného rozvoja žiakov. Wellbeing zahŕňa nielen subjektívne prežívanie spokojnosti a pohody, ale aj objektívne podmienky prostredia, ktoré umožňujú naplno rozvíjať fyzický, kognitívny, emocionálny a sociálny potenciál jednotlivca. V tomto zmysle možno povedať, že prevencia agresívneho správania je neoddeliteľne spätá s podporou wellbeingu, keďže vytváranie bezpečného, podnetného a partnerského prostredia predstavuje základný pilier zdravého vývinu detí a mládeže.

Wellbeing ako východisko vzdelávacej politiky a pedagogickej praxe

Štátna školská inšpekcia (2023) v rámci implementácie koncepcie *Partnerství pro vzdělávání 2030+*, ktorá je založená na odporúčaniach OECD, reflektuje wellbeing ako komplexný a viacdimenzionálny fenomén. V dokumente je tento pojem operacionalizovaný prostredníctvom indikátorov telesnej, psychickej a sociálnej pohody, pričom jeho didaktická podstata sa v edukačnom prostredí zjednodušene vyjadruje prostredníctvom hesla „cítiť sa dobre a dobre sa učiť“. V širšom chápaní wellbeing predstavuje stav, v ktorom môže jednotlivec v podpornom a stimulujúcom prostredí cielene rozvíjať fyzický, kognitívny, emocionálny, sociálny i spirituálny potenciál a vďaka tomu viesť plnohodnotný život v aktívnej interakcii s okolím.

Uvedený koncept je vhodné interpretovať ako interdisciplinárnu kategóriu, ktorej teoretické východiská a aplikačné presahy možno nájsť vo filozofii, sociológii, pedagogike, psychológii i medicíne. Ryan a Deci (2001) rozlišujú dve kľúčové tradície výkladu wellbeingu: hedonistickú, zameranú na šťastie a subjektívnu spokojnosť so životom (subjektívny wellbeing), a eudaimonickú, ktorá akcentuje zmysluplnosť života, sebarealizáciu a osobný rast (psychologický wellbeing). Súčasné modely pozitívnej psychológie tieto prístupy integrujú a vytvárajú komplexnejšie koncepčné rámce (Gajdošová a kol., 2021).

Reprezentatívnym príkladom je model sociálno-emocionálneho zdravia Furlonga (2014), ktorý identifikuje štyri základné dimenzie: dôveru v seba, dôveru v iných, emocionálne kompetencie a životnú angažovanosť. Každá z týchto dimenzií je konkretizovaná prostredníctvom indikátorov, ako sú sebavedomie, sebaúčinnosť a vytrvalosť; rodinná a rovesnícka podpora; schopnosť emocionálnej regulácie, empatie a sebaovládania; alebo optimizmus, energickosť a vďačnosť (Roľková, 2020). Tento model sa v praxi využíva najmä na identifikáciu pozitívnych prediktorov duševného zdravia, subjektívneho prežívania wellbeingu a školskej úspešnosti žiakov (Gajdošová a kol., 2021).

V rámci pozitívnej psychológie je wellbeing koncipovaný ako stav celkovej pohody, ktorý vzniká na základe rovnováhy medzi subjektívnou a psychologickou dimenziou (Blatný a kol., 2010; Šramová a kol., 2022). Empirické zistenia zároveň potvrdzujú, že v období adolescence majú pozitívne osobnostné charakteristiky významný vplyv nielen na školský výkon, ale aj na subjektívne prežívanie šťastia. Vyššia

miera rozvinutosti týchto čŕt sa premieta do priaznivejšieho osobného a sociálneho rozvoja (Zelinková, Roľková, 2020).

Ako uvádzajú Gajdošová, Hannelová a Szobiová (2021), pre dosahovanie školského i osobného úspechu sú kľúčové atribúty ako sebavedomie, sebaúčinnosť, optimizmus, entuziazmus a vytrvalosť. Tieto psychologické zdroje podporujú životnú spokojnosť, vnútornú motiváciu a schopnosť efektívne prekonávať prekážky, čím predstavujú významné determinanty wellbeingu v kontexte edukácie.

Hanesová (2022) v tejto súvislosti upozorňuje, že wellbeing nemožno redukovať iba na individuálny psychologický stav. Vníma ho ako jednu zo základných hodnôt sociálnej pedagogiky a ako cieľ, ktorý by mala škola systematicky podporovať. Wellbeing je podľa nej rámcom, ktorý spája výchovné, vzdelávacie a kultúrno-hodnotové dimenzie a umožňuje deťom i mládeži dosahovať osobný rozvoj v harmónii so sociálnymi väzbami a komunitným prostredím. Zároveň zdôrazňuje, že podpora wellbeingu žiakov je podmienkou úspešnej prevencie rizikového správania a šikanovania.

Sociálno-emocionálne zdravie preto nemožno chápať izolovane – formuje sa v interakcii biologických predispozícií, osobnostných charakteristík a vonkajších faktorov, akými sú rodina, výchovné štýly rodičov, škola a širšie sociálno-kultúrne prostredie (Zelinková, Roľková, 2020).

Problematika wellbeingu a šikanovania nachádza výraznú reflexiu aj v súbore metodických a informačných materiálov adresovaných rodičom a pedagogickým pracovníkom. Dokument Katalóg rizík pre mládež, rodičov a pedagógov v kybernetickom priestore (2023) definuje digitálny wellbeing ako stav fyzickej, kognitívnej, sociálnej a emocionálnej spokojnosti v edukačnom procese. Zdôrazňuje potrebu rovnováhy medzi digitálnym a reálnym prostredím, implementáciu školských politík orientovaných na podporu digitálneho wellbeingu, ako aj význam systematickej psychohygieny a tréningov zvládania stresu. Autori zároveň upozorňujú, že digitálny wellbeing nemožno vnímať izolovane, keďže je integrálnou súčasťou celkovej kvality života žiakov a determinantom ich schopnosti zvládať záťažové situácie.

Problematika šikanovania a kyberšikanovania je detailne spracovaná v metodických materiáloch určených rodičom i učiteľom. Publikácia Odporúčania pre rodičov, ako predchádzať kyberšikanovaniu (VÚDPaP, 2023) špecifikuje charakteristiky online prostredia, akcentuje anonymitu páchatel'ov a širší dosah kyberšikany, pričom zároveň

zdôrazňuje potrebu otvorenej a kontinuálnej komunikácie medzi rodičmi a deťmi. Analógne Materiál pre učiteľov (VÚDPaP, 2023) a Materiál pre rodičov (VÚDPaP, 2023) poskytujú odporúčania pre preventívne a intervenčné postupy, ktoré sa sústreďujú na rozvoj digitálnej gramotnosti a podporu bezpečného školského prostredia.

Za osobitne významný možno považovať manuál (Ne)bezpečne v sieti (VÚDPaP, 2021), ktorý sa orientuje na systematický rozvoj kritického myslenia v online prostredí a reflektuje riziká spojené s kyberšikanovaním a inými formami online agresie. Dokument zároveň ponúka pedagogicky využiteľné nástroje posilňujúce odolnosť žiakov voči manipuláciám a podporuje koncipovanie školského prostredia, v ktorom je wellbeing žiakov chápaný ako fundamentálny predpoklad kvalitného vzdelávania.

Obsahový štandard prevencie vymedzuje základné tematické okruhy preventívnej činnosti, medzi ktoré patria:

- rozvoj osobnostného a sociálneho potenciálu dieťaťa,
- podpora duševného zdravia a zvládania záťažových situácií,
- rozvoj komunikačných a vzťahových kompetencií,
- vytváranie bezpečného a rešpektujúceho prostredia,
- výchova k hodnotám, tolerancii a zodpovednosti.

V kontexte týchto rámcov sa ako efektívna forma preventívneho pôsobenia ukazuje **preventívny projekt**, ktorý predstavuje ucelený a tematicky orientovaný súbor aktivít. Jeho cieľom je prostredníctvom zážitkového učenia, kooperatívnych úloh a reflexívnych činností podporiť pozitívne správanie a súčasne eliminovať alebo minimalizovať rizikové prejavy u detí a mládeže.

Analýza metodických materiálov odhaľuje viacero implikácií pre pedagogickú prax a edukačnú politiku:

- nevyhnutnosť intenzívnej spolupráce školy a rodiny v oblasti prevencie šikanovania a kyberšikanovania,
- akcent na rozvoj digitálnej gramotnosti a kritického myslenia ako predpokladov bezpečného fungovania v online prostredí,
- potreba systematického vytvárania a implementácie školských stratégií orientovaných na wellbeing žiakov – so zreteľom na psychohygienu, rezilienciu a rozvoj sociálno-emocionálnych kompetencií,
- dôležitosť promptnej, odborne podloženej a citlivej intervencie už pri prvých náznakoch rizikového správania, ktorá môže eliminovať eskaláciu do foriem závažného **šikanovania**.

Obsahové štandardy pre prevenciu rizikového správania (Tichý, Vojtová, Božík, Kříž, 2023) predstavujú systematizovaný rámec, ktorý integruje tri navzájom prepojené oblasti: prevenciu násilného správania (vrátane šikanovania), prevenciu rizík digitálnych technológií a podporu duševného zdravia žiakov. Tabuľka sumarizuje hlavné ciele a kompetencie, ktoré majú byť u žiakov rozvíjané s cieľom posilňovať ich rezilienciu a redukovať výskyt rizikového správania.

OBSAHOVÉ ŠTANDARDY PREVENIE RIZIKOVÉHO SPRÁVANIA

Oblasť prevencie	Cieľ	Kľúčové kompetencie žiakov
Násilné správanie (vrátane šikanovania)	Rozpoznávať, predchádzať a citlivo riešiť prejavy šikanovania a iných foriem násillia v školskom prostredí.	Schopnosť rozpoznať šikanovanie a násillie; rozvoj empatie, asertivity a schopnosti vyhľadať pomoc.
Digitálne technológie a online prostredie (kyberšikana)	Podporovať bezpečné a zodpovedné používanie digitálnych technológií a sociálnych sietí, predchádzať kyberšikanovaniu.	Digitálna gramotnosť; kritické myslenie; nastavenie bezpečných pravidiel online komunikácie.
Duševné zdravie a wellbeing	Rozvíjať duševnú pohodu, sebaúctu a schopnosť zvládať emócie ako ochranné faktory pred rizikovým správaním.	Sebapoznanie; psychohygiena; zdravé sebahodnotenie; zvládanie stresu a emócií; podpora reziliencie.

Výsledky analýzy poukazujú na to, že efektívna prevencia šikanovania je založená predovšetkým na systematickom rozvoji empatie, asertívneho správania a schopnosti vyhľadať odbornú či rovesnícku pomoc v prípade ohrozenia. V oblasti online prostredia sa dôraz kladie na rozvoj digitálnej gramotnosti, kritického myslenia a na schopnosť nastaviť si zdravé hranice pri používaní informačno-komunikačných technológií. Súčasne je podpora wellbeingu a duševného zdravia chápaná ako prierezová dimenzia, ktorá vytvára ochranný rámec školského prostredia a zároveň posilňuje osobné aj sociálne zdroje žiakov.

Formulované štandardy poskytujú nielen teoretické východiská, ale aj praktické usmernenia využiteľné v pedagogickej praxi. Ich dôsledná implementácia môže významne prispieť k formovaniu škôl ako bezpečných, inkluzívnych a podporných prostredí, ktoré systematicky podporujú rozvoj sociálnych a komunikačných kompetencií žiakov. V rámci nešpecifickej prevencie sa osobitná pozornosť venuje aj rozvoju perцепčných zručností detí, ktoré sú kľúčové pri zvládání rizikových situácií. Ako doplnkový prístup sa javí vhodná integrácia vzdelávania v oblasti digitálnej gramotnosti do školských programov. Takéto opatrenie by umožnilo žiakom nielen lepšie porozumieť štruktúre a fungovaniu digitálneho prostredia, ale aj rozvíjať kritické myslenie, ktoré je nevyhnutným predpokladom pre identifikáciu a prevenciu online rizík (Emmerová, Bělik, 2022).

Záver

Problematika wellbeingu a šikanovania je neoddeliteľne prepojená. Prevencia rizikového správania a podpora celkového duševného zdravia detí a mládeže predstavujú synergické procesy, ktoré je potrebné realizovať súbežne. Digitálny wellbeing sa zároveň ukazuje ako kľúčová dimenzia školského prostredia 21. storočia, ktorá zásadným spôsobom ovplyvňuje prežívanie a úspešnosť žiakov. Integrácia poznatkov z výskumu, metodických odporúčaní a pedagogickej praxe umožňuje koncipovať školy ako prostredia, ktoré nielen minimalizujú riziká, ale aj aktívne podporujú sebarealizáciu, osobnostný rast a sociálne začlenenie žiakov.

Príspevok je čiastkovým výstupom projektu KEGA č. 021UMB-4/2025 s názvom Profylaktické aspekty šikanovania v edukačnej praxi.

Zoznam použitej literatúry:

BLATNÝ, M. a kol. *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Praha : Grada Publishing, 2010. 342 s. ISBN 978-80-247-3434-7.

BOŽÍK, M. – KOPÁNYIOVÁ, S. – SMIKOVÁ, E. *Kyberšikanovanie a jeho súvislosti v online priestore adolescentov*. Bratislava : Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, 2022. ISBN 978-80-89600-49-2.

DULOVICS, M. – NIKLOVÁ, M. – ZOŠÁKOVÁ, K. *Digitálna vulnerabilita detí a mládeže*. Banská Bystrica : Belianum, 2023. 147 s. ISBN 978-80-557-2078-4.

EMMEROVÁ, I. Prevencia online rizikového správania – nevyhnutnosť vo vyučovaní informatiky v základných a stredných školách. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*. 2023, 22(5), s. 31–37. DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2023.22.5.31-37>.

EMMEROVÁ, I. Vzdelávacie potreby učiteľov s osobitným zreteľom na rizikové a problémové správanie žiakov na tvorbu bezpečného školského prostredia. *Mládež a spoločnosť*. 2023, 29(1), s. 3–11. ISSN 1335-1109.

EMMEROVÁ, I. *Socializácia a jej poruchy u detí a mládeže*. Ružomberok : Verbum, 2024. 117 s. ISBN 978-80-561-1107-9.

EMMEROVÁ, I. – BĚLÍK, V. *Prevencia rizikového a problémového správania žiakov ako faktor tvorby bezpečného školského prostredia*. Ružomberok : Verbum, 2022. 112 s. ISBN 978-80-561-0985-4.

FURLONG, M. J. et al. Preliminary Development and Validation of the Social and Emotional Health Survey for Secondary School Students. *Social Indicators Research*. 2014, 117(3), s. 1011–1032. DOI: 10.1007/s11205-013-0373-0.

GAJDOŠOVÁ, E. – HENNELOVÁ, K. – SZOBIOVÁ, E. *Sociálno-emocionálne zdravie žiakov ako významný psychologický indikátor evaluácie kvality školy*. Žilina : Inštitút priemyselnej výchovy, 2021. 166 s. ISBN 978-80-89902-23-1.

HANESOVÁ, D. Well-being ako jedno zo základných východísk globálnej sociálnej pedagogiky. In: NIKLOVÁ, M. (ed.). *Socialia 2022. Sociálna pedagogika v meniacej sa spoločnosti*. Banská Bystrica : Belianum, 2022, s. 17–26. ISBN 978-80-557-2012-8.

HOLDOŠ, J. – IZRAEL, P. – ALMAŠIOVÁ, A. – KOHÚTOVÁ, K. *Prežívanie a správanie detí a mládeže na Slovensku počas pandémie – Šikanovanie a kyberšikanovanie*. Ružomberok : Katolícka univerzita, 2022. ISBN 978-80-561-0979-3.

JANKOVÁ, M. *Šikanovanie, kyberšikanovanie a prejavy intolerancie v základných a stredných školách: Záverečná správa z výskumu*. Bratislava : Centrum vedecko-technických informácií SR, 2023. Dostupné na: https://www.cvtisr.sk/buxus/docs/prevencia/Vyskumy_prieskumy_a_analyzy/Sikanovanie_a_kybersikanovanie_v_ZS_a_SS_2023.pdf.

Katalóg rizík pre mládež, rodičov a pedagógov v kybernetickom priestore. Interný metodický materiál. Bratislava : ŠŠI, 2023.

MIHÁLYOVÁ, E. *Mladiství páchatelia trestnej činnosti: Trendy a výzvy*. Bratislava : Kriminálny ústav, 2022. ISBN 978-80-973072-2-6.

PAŠKOVÁ, L. – STEHLÍKOVÁ, J. – VALIHOROVÁ, M. Rizikové správanie žiakov mladšieho školského veku z pohľadu učiteľov primárneho vzdelávania. *Psychologie a její kontexty*. 2018, 9(1), s. 15–28. Ostrava : Ostravská univerzita. ISSN 1803-8978.

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

POLGÁRYOVÁ, E. a kol. *Spríevodca wellbeingom v školskom prostredí*. Bratislava : Štátna školská inšpekcia, 2023. Dostupné na: <https://www.ssi.sk/2023/04/14/wellbeing/>. ISBN neuvedené.

ROŤKOVÁ, H. – ZELINKOVÁ, V. Vzťah sociálno-emocionálneho zdravia a subjektívneho prežívania šťastia. *Školský psychológ*. 2020, 20(2), s. 50–57. ISSN 1339-9600.

RYAN, R. – DECI, E. On Happiness and Human Potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being. *Annual Review of Psychology*. 2001, 52(1), s. 141–166. DOI: 10.1146/annurev.psych.52.1.141.

SVOBODA, J. *Agrese a agresivita v předškolním a mladším školním věku*. Praha : Portál, 2014. 164 s. ISBN 978-80-262-0603-3.

ŠRAMOVÁ, B. – FÁBIK, D. – HAMRANOVÁ, A. – ŠTEFANEC, Z. *Generácia Z v kontexte životného štýlu*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2022. 220 s. ISBN 978-80-223-5376-5.

TICHÝ, Ľ. – VOJTOVÁ, Z. – BOŽÍK, M. – KŘÍŽ, T. *Odborná činnosť – prevencia rizikového správania*. Bratislava : Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR, 2019. 52 s. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/data/att/c90/27187.6c65c6.pdf>.

VÝSKUMNÝ ÚSTAV DETSKEJ PSYCHOLÓGIE A PATOPSYCHOLÓGIE. *(Ne)bezpečne v sieti: Manuál rozvoja kritického myslenia v online priestore*. Bratislava : VÚDPaP, 2021. ISBN 978-80-570-3382-0.

VÝSKUMNÝ ÚSTAV DETSKEJ PSYCHOLÓGIE A PATOPSYCHOLÓGIE. *Materiál pre učiteľov: Prevencia šikanovania a kyberšikanovania*. Bratislava : VÚDPaP, 2023.

VÝSKUMNÝ ÚSTAV DETSKEJ PSYCHOLÓGIE A PATOPSYCHOLÓGIE. *Materiál pre rodičov: Prevencia šikanovania a kyberšikanovania*. Bratislava : VÚDPaP, 2023.

VÝSKUMNÝ ÚSTAV DETSKEJ PSYCHOLÓGIE A
PATOPSYCHOLÓGIE. *Odporúčania pre rodičov, ako predchádzať
kyberšikanovaniu: Metodický materiál.* Bratislava : VÚDPaP, 2023.

Kontaktné údaje:

prof. PhDr. Miriam Niklová, PhD.

Univerzita Mateja Bela

Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a andragogiky

Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica, Slovensko

Telefón: +421 48 446 4764

E-mail: miriam.niklova@umb.sk

ORCID: 0000-0002-9601-9941

THE SCHOOL ENVIRONMENT IN THE CONTEXT OF CHANGES IN CONTEMPORARY SOCIETY

ŠKOLSKÉ PROSTREDIE V KONTEXTE ZMIEN SÚČASNEJ SPOLOČNOSTI

Lenka Pasternáková

Abstrakt: Pre súčasné školstvo je charakteristická dynamická interakcia medzi spoločenskými požiadavkami, ktoré presahujú veľakrát hranice nášho štátu a ukrývajú sa pod kritériá EÚ a individuálnymi potrebami a predpokladmi jednotlivca. Situácia je o to náročnejšia, že vzdelanie ako nemateriálna hodnota sa stáva zbraňou pre presadzovanie si záujmov. Výchovno-vzdelávací proces už nie je len o didaktickom procese, ale zároveň sa do popredia dostáva jeho výchovná zložka. Je potrebné zdôrazniť, že aj vonkajšie prostredie je významným činiteľom, ktorý nám vstupuje do výchovno-vzdelávacieho procesu, v ktorom sa odzrkadľuje reálny stav spoločnosti. V našom príspevku venujeme pozornosť oblasti školského prostredia, ktorého sa často dotýka aj problematika prítomnosti stresu syndrómu vyhorenia. Práve bezpečnosť školského prostredia je jednou z primárnych preventívnych faktorov tejto oblasti.

Abstract: The current education system is characterized by a dynamic interaction between social demands, which often go beyond the borders of our state and are hidden under EU criteria, and the individual needs and assumptions of the individual. The situation is all the more challenging because education, as an intangible value, is becoming a weapon for asserting interests. The educational process is no longer just about the didactic process, but at the same time its educational component is coming to the fore. It is necessary to emphasize that the external environment is also a significant factor that enters the educational process, which reflects the real state of society. In our contribution, we pay attention to the area of the school environment, which is often affected by the issue of the presence of stress and burnout syndrome. The safety of the school environment is one of the primary preventive factors in this area.

Kľúčové slová: škola, učiteľ, edukačný proces, spoločnosť.

Keywords: school, teacher, educational process, society.

From a historical perspective, the school system in Slovakia has taken many different paths, but importantly, it has always responded to

current social demands and needs. Currently, there is a significant effort to set educational standards for the needs of the labor market. The educational counseling system is part of this direction, by which we mean public services provided by educational institutions - Centers for pedagogical-psychological counseling and prevention, which are defined by Act 245/2008 Coll. on Education and Training (School Act) and Decree 325/2008 Coll. on Educational Counseling and Prevention Facilities.

School is the second most important socio-cultural factor influencing the psychosocial development of a child's personality. The main task of the school is, above all, to educate the younger generation. School is the main educational institution. From a pedagogical point of view, school can be characterized as an institution whose goal is to acquire specific and general knowledge, skills, values, and habits. With its pleasant atmosphere, climate, and environment, school influences the quality of the educational process. Above all, the internal organization of the school is a purposeful and deliberate basic function of the school. The school is actually a unique institution characterized by certain features, but on the other hand, it is also characterized by features that distinguish it from other institutions (Petlák, 1997).

The mission of the school is to present the values of society, the institution that established it. The school conveys values to children and young people. It also helps and is responsible for ensuring that the culture of the previous generation is transformed into that of the new generation and brings enjoyment to the next generation. It is an institution that has a valuable environment that not only conveys the values of society, but also fully respects them (Štuřáková et al., 2006). Education is the primary task of the school. In a broader sense, education can be understood as a set of certain skills, knowledge, and habits. Education can also be understood as the cultivation of cognition, which ensures our integration into human culture (Čapek, 2019).

Technological progress has a direct impact on the current school environment. This inevitably has two sides. The ability to do things faster, more creatively, more interactively, and ultimately more efficiently is an undeniable positive. However, this optimistic scenario is only possible if certain conditions are met. The primary issue is, of course, access to an internet connection that is fast enough to allow teachers and students to communicate properly, share content, stream high-quality audiovisual recordings from a PC or internet source, and so on. However, during distance learning, teachers repeatedly find themselves in situations where

there are fluctuations in the internet connection. Students even find themselves in situations where they have no connection at home. Many students come from socially disadvantaged backgrounds, and the technical equipment in their homes often does not include the internet or a computer. Even if they do have a computer, a large proportion of students have to share it with siblings, or the computer does not have Microsoft Office, which would allow them to open and edit Word or Excel documents, for example (Stuchlíková, 2005).

The physical presence of the teacher is irreplaceable in the educational process, for example, because they can see how the student is working in class, intuitively obtain feedback from those who need it at that moment, check what the student has done or written down, and, last but not least, the student does not hesitate to raise their hand or ask questions about any uncertainties (Strenáčíková, 2020). In the online space, where most students do not even own or have webcams turned on, the teacher loses the opportunity for non-verbal communication and cannot pick up on various signals or behaviors that would indicate whether the student is coping with the task without problems or needs support, etc. In face-to-face teaching, it is often taken for granted that the school environment and the overall educational process create a certain social context. This includes not only the basic rules of good behavior and daily routine, but also social pressure to perform and strive to meet the expectations of teachers and classmates. In distance learning, we have observed a complete absence of daily routine and healthy lifestyle habits in many students.

Distance learning has provided society with an important insight into the state of education. On the one hand, it can be seen as very positive that teachers, parents, students, and schools were ultimately able to flexibly transition to this form of teaching. However, it should be noted that the whole process was not synchronized, and while some schools took significant steps promptly and their students made progress, unfortunately, there were also those that switched to online teaching only after several months or even in the following school year. In connection with the above, it is important to note that the events surrounding the lockdown period were difficult and stressful for many. We were therefore interested in stress and its causes in the school environment. For example, Kyriacou (2005) analyzed existing research in this area. He states that American psychologists have focused their attention on finding answers to the main causes of school stress. Two phenomena most frequently

resonated in the results of several studies. Stress from fear (exams and tests) and stress from change (starting school, starting a new school, transferring to another school, a different level of education). In connection with the analyzed issue, it is important to focus our attention on burnout syndrome, which teachers often encounter.

Burnout syndrome is a term that we encounter quite often in the helping professions, including teaching. It is often characterized as complete emotional exhaustion in response to work, on a psychological, somatic, and social level (Wilhelm et al., 2000). This syndrome is a particular risk for highly committed and high-performing individuals. It also affects individuals who are enthusiastic about their work. The syndrome usually arises as a result of a long-term imbalance between investment and input into work and the return on that investment. There are several reasons why most helping professionals, including teachers, chose their profession. However, we can identify one common reason with certainty: the desire to help and be of service to others in a state of ignorance, mental distress, crisis, or illness. This is precisely what makes teachers the group most at risk of this syndrome. Teachers usually put a lot of emotion, effort, and enthusiasm into their work, but the emotional or personal gain from it is not nearly as great. Burnout as a technical term was first introduced into psychology by psychoanalyst Henry Freudenberg in 1974, and in his understanding, it is a state of exhaustion that is a reaction to emotional overload associated with specific stress, which occurs primarily in areas of work such as education, healthcare, and social services (Gáliková Tolnaiová, 2007).

According to the author of this phenomenon, burnout syndrome is generally characterized as a loss of professional interest or personal engagement, most often associated with a loss of energy, feelings of disappointment, and bitterness (Kováčiková, 2009). Cherniss (In Chytilová, 2018) considers burnout to be the result of a process consisting not only of workload and stress, but also psychological adaptation, and describes it in more detail as a) a reaction to work that places an extraordinary burden on the individual; b) the feeling of an employee who has come to the conclusion that they can no longer continue; c) a state in which an individual comes to the conclusion that they can no longer change anything.

Many expectations are placed on teachers, not only to be professionals and knowledgeable experts in the field they teach, but also to have a positive emotional attitude when interacting with students, their

parents, and school administrators (Emmerová, Jablonský, 2023). And the demands for a stable and infallible personality structure of the teacher in the educational process are currently much more desirable than their human nature and expertise. On the other hand, teachers are confronted with a diverse spectrum of emotional reactions on a daily basis, and the fact that they are under great pressure is gradually beginning to manifest itself in slow changes that ultimately lead to a state of total exhaustion. Henning and Keller (1996) report four levels of burnout syndrome manifestations:

1. The mental level, which includes a negative image of one's own abilities, loss of self-confidence, cynicism towards students, a decline or complete absence of interest in developments in one's own professional field, difficulty concentrating, and even escapism.
2. The emotional level, characterized by irritability and impulsiveness, tension and emotional exhaustion, feelings of helplessness, hopelessness, and underappreciation, self-pity, despondency, and loss of enthusiasm for work.
3. The somatic level, which is characterized by rapid fatigue, increased susceptibility to illness, vegetative difficulties, increased blood pressure, sleep rhythm disorders, dizziness, and feelings of nausea.
4. On the social level, problems manifest themselves primarily in a decline in educational engagement and a reduction in social contacts or neglect of one's own hobbies.

Smetáčková (2020) views the manifestations of burnout syndrome from the perspective of subjectivity versus objectivity and classifies the manifestations of burnout as:

1. Subjective symptoms: fatigue, increased irritability and negativity, reduced self-esteem and concentration;
2. Objective symptoms, which manifest themselves in long-term reduced work performance.

A burnt-out individual tends to avoid problems; even if they have fought and strived to achieve their goals until now, it no longer makes sense to them. They are so consumed by pessimism and apathy that they cease to consider work as one of the important values in life. In addition to the loss of being and humanity, we could also talk about the loss in terms of personnel security in the running of an organization, i.e., a school. It is therefore appropriate to analyze the causes of this syndrome and to highlight job satisfaction as one of the protective factors affecting at-risk workers.

Křivohlavý (1994) reports that certain characteristics of the work environment contribute to the development of burnout syndrome, such as:

- the degree of freedom and control, at both extremes, does not have a positive effect on the individual;
- the absurdity of demands, both in terms of quality and quantity;
- problems with authority in the sense of either too much centralization of power in the workplace or, conversely, its fragmentation;
- excessive criticism, blame, punishment for someone else's mistakes, or when one employee is rewarded for the results of another;
- excessive responsibility combined with a lack of resources or, conversely, almost no responsibility;
- unrealistic expectations and requirements for the completion of tasks that are beyond the employee's capabilities and cannot be managed by them;
- alienation and isolation within the team;
- poor teamwork, where competitiveness takes precedence over cooperation;
- underappreciation of the quality of work performed, poor career advancement opportunities, lack of positive feedback and recognition;
- conflict of values, i.e., the individual performs work other than what they truly desire and makes compromises;
- endless tasks filled with a sense of futility;
- incurable clients, although in school settings we rarely encounter extreme forms of this source.

It would be appropriate to point out the risk factors for burnout not only in terms of the work environment, but also in terms of the personality characteristics of the teacher (Emmerová, 2024). Systematic work overload, unclear decision-making powers, inappropriate working conditions, inability to influence decision-making processes, lack of support from management and supervision are cited as the most common causes of burnout syndrome in terms of the work environment (Peštová, 2018).

The 21st century has brought many social, economic, and political changes that have significantly affected both the functioning of society as a whole and the world of work. Changes in the workplace, such as the introduction of innovative work processes, the modernization of work equipment, and improvements in the quality, aesthetics, and comfort of the work environment, were intended to increase work efficiency, following the example of more progressive Western countries. The aim

was to achieve the highest possible productivity of employees in the shortest possible time, thereby reducing the number of workers in individual positions and minimizing operating costs. Over time, however, it became apparent that this modern revolution in the field of work did not only bring positive changes, but also growing confusion, uncertainty, and, above all, stress in the workplace. According to Buchancová (2018, p. 14), the shortcomings of this system gradually began to manifest themselves:

- The growing emphasis on performance, combined with the demand for high-quality work in the shortest possible time, put enormous pressure on employees.
- New technologies that had to be learned were a source of anxiety and fear of failure, especially for the older generation in the context of the extension of the retirement age.
- The need to document every work task created a need for administrative tasks even in positions that had previously been exclusively practical, which led to an increase in employees' work responsibilities;
- The restructuring and reorganization of many institutions, often accompanied by layoffs, caused panic among employees about losing their jobs and brought fear, hostility, and competition into the workplace.
- The transformation of traditional offices into modern, spacious workplaces without partitions (known as open-space offices) led to a loss of privacy, a feeling of constant surveillance, and a disruptive working environment.

Preventive measures are clearly the best way to avoid the negative consequences of work-related stress. Prevention should come not only from the individual, but also from the employer, so the preventive measures described below can be divided into those that should be followed by the employee and those that should be ensured by the employer. We agree with the preventive measures defined by Pešťová (2018). She lists: a) preventive measures on the part of the employee:

- Setting appropriate, realistically achievable work goals in line with one's capabilities and abilities.
- Being aware of one's limits and limitations.
- Protecting oneself from helper syndrome.
- Taking one's personal needs into account.
- Adjusting demands and expectations of oneself and others to realistic conditions.
- Maintaining a professional distance from clients and their problems.
- Separating work life from private life.

- Maintaining a balance between time spent working and time spent relaxing.
- Following mental hygiene advice (Peštová, 2018).

Social support has been found to be a significant protective factor in preventing burnout syndrome, with social support from the work environment, ideally provided by colleagues of similar status, appearing to be the most beneficial. According to some authors, faith, spirituality, and religion are also effective measures in preventing burnout.

b) Preventive measures on the part of the employer:

- Choose an appropriate level of difficulty for work tasks and responsibilities delegated to employees, i.e., neither too easy nor too difficult.
- Create a work environment free of distractions (control not only physical and biological risk factors, but also psychosocial ones).
- Train employees not only in the performance of their work activities, but also in communication skills, assertive behavior, and effective coping with stressful situations.
- Ensure the possibility of supervisory guidance.
- Introduce a system of continuous performance evaluation of employees and recognition of their contributions.
- Promote collective cohesion and good relationships in the workplace (Peštová, 2018).

In the Slovak Republic, burnout syndrome, like other mental illnesses caused by long-term stress in the workplace, is not included in the list of occupational diseases. The situation is similar in most EU countries. The only country that has included burnout syndrome in the list of occupational diseases is Latvia. Some other countries (France, Portugal, Sweden) have not yet officially classified burnout as an occupational disease, but they do compensate for its consequences in cases of proven work-related burnout.

List of references:

BUCHANCOVÁ, J. a kol. Profesionálny stres z medicínskeho hľadiska. In DOLOBÁČ, M., SEILEROVÁ, M. (eds.) 2018. *Starostlivosť o zdravie zamestnancov*. Košice: UPJŠ v Košiciach, Právnická fakulta, 2018, s. 10 - 28. ISBN 978-80-8152-664-0.

ČAPEK, R. *Líný učitel: jak učit dobře a efektivně*. Praha: Raabe, 2019. ISBN 978-80-7496-344-5.

EMMEROVÁ, I. *Socializácia a jej poruchy u detí a mládeže*. Ružomberok: Verbum - vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2024. ISBN 978-80-561-1107-9.

EMMEROVA, I., JABLONSKY, T. Teachers and their competences in the prevention of problem and risky behaviour of pupils. In *AD ALTA: journal of interdisciplinary research*, ISSN 1804-7890. 2023, roč. 13, č. 1, s. 95 - 98.

CHYTILOVÁ, M. Subjektívne hodnotenie vplyvu psychosociálnych faktorov pracovného prostredia na vznik duševných porúch. In DOLOBÁČ, M., SEILEROVÁ, M. (eds.) 2018. *Starostlivosť o zdravie zamestnancov*. Košice: UPJŠ v Košiciach, Právnická fakulta, 2018, s. 63 - 72. ISBN 978-80-8152-664-0.

HENNING, C., KELLER, G. *Antistresový program pro učitele: Projevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-093-6.

KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak zvládat stres*. Praha: Grada, 1994. ISBN 80-7169-121-6.

KYRIACOU, CH. *Řešení výchovných problémů ve škole*. Praha: Portál, 2005. ISBN 807178-945-3.

PEŠTOVÁ, L. Burnout syndróm: choroba z povolania? In *Starostlivosť o zdravie zamestnancov*. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, 2018. ISBN 9788081526640. S. 109-123.

PETLÁK, E. *Všeobecná didaktika*. Bratislava: IRIS, 1997. ISBN 80-88778-49-2.

SMETÁČKOVÁ, I. *Učitelské vyhoření: proč vzniká a jak se proti němu bránit*. Praha: Portál, 2020. ISBN 978-80-262-1668-1.

STRENÁČIKOVÁ, M. *Vzdelávanie v čase pandémie*. Bratislava: Equilibria, 2020. ISBN 978-80-8143-276-7.

STUHLÍKOVÁ, I. et al. *Zvládání emočných problémů školáku*. Praha: Portál. ISBN 80- 7178- 534-2.

ŠUŤÁKOVÁ, V. a kol. *Kompetencie riaditeľa školy*. Prešov: PU v PO, 2006. 199 s. ISBN 80-8068-521-5.

WILHELM, K., DEWHURST-SAVELLIS, J., PARKER, G. Teacher stress? An analysis of why teachers leave and why they stay. *Teachers & Teaching: Theory & Practice*, 6, 3, 2000, p. 291 - 304.

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Vyhláška Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky č. 287/2022 Z. z. o sústave odborov vzdelávania pre stredné školy a o vecnej pôsobnosti k odborom vzdelávania.

Contact details:

prof. PhDr. PaedDr. Lenka Pasternáková, PhD., MBA

Prešovská univerzita v Prešove

Fakulta humanitných a prírodných vied

Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie

Ul. 17. Novembra 1, 081 16 Prešov

E-mail: lenka.pasternakova@unipo.sk

ORCID: 0000-0002-7392-5333

PRIJATIE V ŠKOLE A SPOKOJNOSŤ V ŽIVOTE: SKÚSENOSŤ RÓMSKÝCH DETÍ Z MARGINALIZOVANÉHO PROSTREDIA

SCHOOL ACCEPTANCE AND LIFE SATISFACTION: THE EXPERIENCE OF ROMA CHILDREN FROM MARGINALIZED ENVIRONMENTS

Angela Almašiová, Juraj Holdoš, Pavel Izrael

Abstrakt: Štúdia sa zameriava na skúmanie dvoch dimenzií subjektívneho prežívania detí a dospelujúcich z marginalizovaných rómskych komúnít. Výskumný súbor tvorilo 875 respondentov vo veku 10 až 19 rokov, dáta boli zbierané na základných a stredných školách v celej SR. Výskum bol realizovaný v spolupráci s NKS¹. Výsledky ukázali, že väčšina respondentov vnímala školu ako relatívne bezpečné a podporné prostredie, v oblasti subjektívneho šťastia a životnej spokojnosti sa ukázali rozdiely – dievčatá a respondenti ohrození materiálnou depriváciou vykazovali nižšie hodnoty pohody, pričom slabší pocit šťastia bol zaznamenaný aj u starších adolescentov. Zistenia zdôrazňujú význam školy ako ochranej a inkluzívnej inštitúcie a zároveň poukazujú na viacvrstvové determinanty subjektívneho šťastia, ktoré presahujú čisto socioekonomické faktory.

Abstract: The study focuses on examining two dimensions of the subjective experience of children and adolescents from marginalized Roma communities. The research sample consisted of 875 respondents aged 10 to 19, data were collected in primary and secondary schools throughout the Slovak Republic. The research was conducted in cooperation with the National Coordination Center for Addressing Violence Against Children. The results showed that the majority of respondents perceived school as a relatively safe and supportive environment, while differences were evident in the area of subjective happiness and life satisfaction - girls and respondents at risk of material deprivation showed lower well-being values, while a weaker sense of happiness was also recorded in older adolescents. The findings emphasize the importance of school as a protective and inclusive institution and at the same time point to multi-layered determinants of subjective happiness that go beyond purely socioeconomic factors.

¹ Národné koordinačné stredisko pre riešenie problematiky násilia na deťoch, Ministerstvo práce, sociálnych vecí a rodiny SR

Kľúčové slová: pocit bezpečia a prijatia v škole, pocit šťastia a životnej spokojnosti

Keywords: feeling of safety and acceptance at school, feeling of happiness and life satisfaction

Úvod

Marginalizované rómske komunity dlhodobo čelia kombinovanému vplyvu sociálnej exklúzie, etnickej stigmatizácie a priestorovej segregácie. Rómske komunity predstavujú jednu z najzraniteľnejších skupín, pre ktoré sa marginalizácia prejavuje nielen v ekonomickej oblasti, ale aj v oblasti zdravia, vzdelania a celkovej kvality života. Táto problematika sa netýka len rómskej populácie samotnej, ale má významné dôsledky aj pre celú spoločnosť. Naša štúdia je zameraná na to, ako deti z marginalizovaných rómskych komunít vnímajú pocit bezpečia a prijatia v škole a pocit šťastia a životnej spokojnosti.

Výskumný súbor a metódy

Výskum sa uskutočnil na výskumnom súbore 875 respondentov – detí a dospievajúcich vo veku 10 až 19 rokov z marginalizovaných rómskych komunít. V súbore bolo zastúpených 52,1% (456) dievčat a 47,9% (419) chlapcov. Jednotlivé vekové kohorty boli zastúpené nasledovne: 10 – 12 rokov 20,8% (182), 13 – 14 rokov 17,7% (155), 15 – 16 rokov 30,2% (264), 17 rokov a viac 31,3% (274). Priemerný vek respondentov bol 15,02 rokov, medián 15 rokov, modus 16, štandardná odchýlka 2,49.

Vzhľadom na to, že možná forma materiálnej deprivácie môže byť prediktorom nielen školských výsledkov, ale aj niektorých foriem rizikového správania, vo výskume sme pristúpili k zisťovaniu tohto faktora. Spôsob zisťovania možnej materiálnej deprivácie sme zvolili na základe nástroja Quantitative tools z projektu Global Kids Online (globalkidsonline.net). V kontexte tohto faktora sa napr. zisťovalo, či respondenti: dostávajú nové oblečenie, majú doma vlastnú posteľ a elektrinu, majú každý deň aspoň jedno teplé jedlo, boli v poslednom roku u zubára a pod. V kontexte ďalších analýz bol realizovaný súhrnný konštrukt zložený zo všetkých položiek a respondenti boli rozdelení do skupín na základe toho, ako uviedli jednotlivé položky. V prípade, ak respondent uviedol, že disponuje všetkými vyššie spomenutými

položkami, bol zaradený do skupiny žiadne ohrozenie depriváciou a v prípade, ak respondent uviedol, že nedisponuje aspoň jednou položkou, bol zaradený do skupiny ohrozenie depriváciou. Vychádzali sme z predpokladu, že aj jedna uvedená položka môže byť determinujúca – napr. elektrina. Z celkového počtu 875 respondentov bolo 372 (42,5%) ohrozených materiálnou depriváciou a 503 (57,5%) bez ohrozenia materiálnou depriváciou.

Zber dá prebiehal v mesiacoch november a december 2024 na všetkých typoch základných a stredných škôl na celom Slovensku. Výber škôl bol realizovaný na základe odporúčaní koordinátorov ochrany pred násilím z Ministerstva práce, sociálnych vecí a rodiny pod gesciou Národného koordinačného strediska pre riešenie problematiky násillia na deťoch. Na základe ich znalostí prostredia marginalizovaných skupín boli vytypované základné a stredné školy, ktoré navštevujú deti a dospievajúci z takéhoto prostredia naprieč celým Slovenskom. Koordinátori následne oslovili vedenia základných a stredných škôl a v prípade ich súhlasu realizovali na jednotlivých školách zber dát, ktorý prebiehal počas vyučovania v počítačových miestnostiach za prítomnosti učiteľov a koordinátorov ochrany pred násilím. Vo výskume bol použitý dotazník, ktorý vychádzal z dotazníkového nástroja používaného vo výskumných správach autorov Holdoš, Izrael, Almašiová, Kohútová (2022, 2023a, 2023b, 2024) a primárne vychádzal z nástroja používaného v rámci projektu EU KIDS Online IV.

Pocit bezpečia a prijatia v škole

Pocit bezpečia a prijatia v škole je subjektívne prežívanie podpory, prijatia a bezpečného školského prostredia. Túto škálu tvorí 5 položiek, ktoré odzrkadľujú vnímanie podpory a bezpečnosti v školskom prostredí, dobrých vzťahov so spolužiakmi a učiteľmi. Ide o nasledovné položky: cítim, že patríam do mojej školy; v škole sa cítim bezpečne; iní žiaci/študenti sú milí a ochotní pomáhať; čiteľom na mne záleží; v škole je aspoň jeden učiteľ, za ktorým môžem ísť, keď mám problém. Na položky mohli respondenti odpovedať na 4-položkovej škále: „vôbec neplatí“, „trochu platí“, „dosť platí“, „úplne platí“. Hodnota Cronbachovej alfa je 0,8, čo hovorí o veľmi dobrej vnútornej reliabilite škály.

Priemerná hodnota pocitu bezpečia v škole bola 2,94 (SD = 0,72), medián 3, modus 4. Zjednodušene môžeme povedať, že v priemere odpovedali respondenti o svojom pociť bezpečia v škole odpoveďou medzi „trochu platí“ a „dosť platí“. Až 12 % participantov uviedlo vo

všetkých piatich položkách „úplne platí“, čo môžeme interpretovať ako vysoký pocit bezpečia a podpory v školskom prostredí.

V ďalších analýzach sme na identifikáciu diferenciácií a korelácií vzhľadom na pohlavie a vek použili t-test a Pearsonov korelačný koeficient. V úrovni pocitu bezpečia a prijatia v škole chlapci vykazovali vyššie hodnoty ako dievčatá, ale rozdiel je malý (Cohenove $d = 0,15$). Konkrétne údaje sú prezentované v tabuľke 1.

Tabuľka 1 Rozdiel vo vnímaní bezpečia a prijatia v škole vzhľadom na pohlavie

	chlapci		dievčatá		t(853)	p	Cohenove d
	M	SD	M	SD			
Bezpečnosť a prijatie v škole	3,00	0,71	2,90	0,72	2,21	0,01	0,15

Čo sa týka rozdielov v pociťovaní bezpečia v škole vzhľadom na ne/ohrozenie materiálnou depriváciou, tieto sa nepreukázali a rovnako v prípade veku - vek participantov vykazuje s pocitom bezpečia a prijatia v škole veľmi malý (zanedbateľný) vzťah ($r(855) = -0,094$, $p = 0,006$).

Pocit šťastia a životnej spokojnosti

Pojem šťastie sa používa v kontexte mentálnych alebo emocionálnych stavov vrátane pozitívnych alebo príjemných emócií od spokojnosti po intenzívnu radosť. Používa sa aj v kontexte životnej spokojnosti, subjektívnej pohody (well-being) a rozkvetu (Taylor, 2016). Na zistenie pocitu šťastia a životnej spokojnosti sme sa inšpirovali metodikou Happiness – satisfaction od autorov Joseph, et al. (2004). Originálna škála má 6 položiek – 3 pozitívne a 3 negatívne formulované. Použili sme pozitívne položky a jednu negatívnu, ktorú sme otočili – preformulovali do pozitívnej podoby (som celkovo spokojný/á so svojim životom). Táto položka sa používa aj na meranie životnej spokojnosti. Celkovo sme teda použili 4 položky, ktoré majú nasledovné znenie: som celkovo spokojný/á so svojim životom, celkovo sa cítim šťastný/á, so rád/a, že som taký/á, aký/á som, život ma teší. Na položky mohli respondenti odpovedať na 4-položkovej škále: „vôbec neplatí“; „trochu platí“; „veľmi platí“; „úplne platí“. Hodnota Cronbachovej alfa je 0,9, čo hovorí o vynikajúcej vnútornej reliabilite škály.

Priemerná hodnota pocitu šťastia a životnej spokojnosti bola 3,18 ($SD = 0,85$), medián = 3,5 a Modus = 4. Zjednodušene môžeme povedať, že v priemere odpovedali respondenti na otázky o pocite šťastia

a spokojnosti odpoveďou „veľmi platí“. Celkovo 31,8 % participantov uviedlo vo všetkých položkách „úplne platí“.

V nasledujúcich analýzach sme na identifikáciu diferenciácií a korelácií vzhľadom na pohlavie a vek použili korelačný koeficient, t-test. Vek participantov vykazuje s pocitom šťastia a životnej spokojnosti slabý negatívny vzťah ($r(852) = -0,12, p < 0,001$).

Dievčatá vykazovali menej pocitov šťastia ako chlapci. Veľkosť účinku (effect size) je malá - Cohenove $d = 0,29$. Konkrétne hodnoty sú prezentované v tabuľke 2 a grafe.

Tabuľka 2 Rozdiel v pociť šťastia a životnej spokojnosti vzhľadom na pohlavie

	chlapci		dievčatá		t(1047)	p	Cohenove d
	M	SD	M	SD			
Pocit šťastia a životnej spokojnosti	3,31	0,76	3,07	0,90	4,21	>0,001	0,29

Participantí, ktorí sú ohrození materiálnou depriváciou, vykazovali znížený pocit šťastia a životnej spokojnosti oproti participantom, ktorí nie sú ohrození materiálnou depriváciou. Veľkosť efektu je však malá (Cohenove $d = 0,19$). Konkrétne údaje sú prezentované v tabuľke 3.

Tabuľka 3 Pocit šťastia a životnej spokojnosti vzhľadom na ne/ohrozenie materiálnou depriváciou

	Bez ohrozenia materiálnou dep.		Ohrození materiálnou dep.		t(850)	p	Cohenove d
	M	SD	M	SD			
Šťastie a životná spokojnosť	3,25	0,81	3,09	0,89	2,47	0,003	0,19

Parciálna korelácia ukázala, že pri kontrole premennej pohlavia existuje stredne silný pozitívny vzťah medzi pocitom bezpečia a prijatia v škole a subjektívnym pocitom šťastia a životnej spokojnosti ($r(849) = .57, p < .001$). To znamená, že čím viac sa žiaci cítia v škole bezpečne a prijatí, tým vyššiu mieru šťastia a životnej spokojnosti deklarujú.

Záver

Výsledky výskumu poukazujú na to, že deti a dospelávajúci z marginalizovaných rómskych komunít (MRK) vnímajú školu ako relatívne bezpečné prostredie, pričom priemerné hodnoty pocitu bezpečia a prijatia sa pohybovali medzi „trochu platí“ a „dosť platí“. Napriek tomu približne jedna desatina participantov vykazovala vysokú úroveň vnímaného bezpečia a podpory, čo naznačuje, že škola môže plniť významnú ochrannú funkciu v procese sociálnej inklúzie. Rozdiely medzi pohlaviami boli malé, pričom chlapci deklarovali o niečo vyššiu mieru bezpečia než dievčatá. Významným zistením je, že materiálna deprivácia nezohrávala v oblasti pocitu bezpečia v škole štatisticky významnú úlohu, čo môže poukazovať na silnejší vplyv interpersonálnych vzťahov a školského prostredia než na socioekonomické faktory.

Naopak, pri skúmaní pocitu šťastia a životnej spokojnosti sa ukázalo, že materiálna deprivácia, pohlavie i vek majú určitý diferencujúci účinok. Dievčatá vykazovali nižšie hodnoty subjektívnej pohody než chlapci, čo korešponduje so zisteniami iných výskumov poukazujúcich na rodové rozdiely v emocionálnom prežívaní adolescentov. Rovnako sa ukázalo, že vyšší vek je spojený so slabším pocitom šťastia, čo môže súvisieť s nástupom adolescencie, zvýšenými nárokmi a očakávaniami spoločnosti, ako aj s komplexnejším uvedomovaním si vlastnej životnej situácie. Materiálna deprivácia síce predstavovala faktor znižujúci životnú spokojnosť, avšak efekt bol relatívne malý, čo naznačuje, že determinanty subjektívneho šťastia sú viacvrstvé a presahujú rámec čisto ekonomických obmedzení.

Výsledky korelačnej analýzy dvoch kľúčových premenných ukázali, že pri kontrole premennej pohlavia existuje stredne silný pozitívny vzťah medzi pocitom bezpečia a prijatia v škole a subjektívnym pocitom šťastia a životnej spokojnosti. Tento výsledok naznačuje, že subjektívne vnímané bezpečie a prijatie v školskom prostredí významne prispievajú k pocitu šťastia a životnej spokojnosti žiakov.

Zistenia v našej štúdii podčiarkujú dôležitosť školy ako inštitúcie, ktorá môže významne prispieť k rozvoju subjektívnej pohody u detí z MRK. Škola totiž poskytuje nielen vzdelanie, ale aj prostredie, v ktorom môžu deti zažívať prijatie, podporu a bezpečie, čo sa následne premieta do ich životnej spokojnosti a perspektív ďalšej sociálnej inklúzie.

Zoznam použitej literatúry:

ALMAŠIOVÁ, A. a kol. Bezpečnosť detí v digitálnom priestore. Zborník z konferencie, ktorá sa konala 6. februára 2024 na Katolíckej univerzite v Ružomberku. VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku. 2024. ISBN 978-80-561-1066-9

EU Kids Online (n.d.) EU Kids Online. [online] Dostupné na: <https://www.lse.ac.uk/media-and-communications/research/research-projects/eu-kids-online>

GLOBAL KIDS ONLINE (n.d.) Global Kids Online. [online] Available at: <http://globalkidsonline.net/>

HOLDOŠ, J., IZRAEL, P., ALMAŠIOVÁ, A., KOHÚTOVÁ, K. Prežívanie a správanie detí a mládeže na Slovensku počas pandémie. VERBUM, Ružomberok, 2022. ISBN 978-80-561-0979-3

HOLDOŠ, J., IZRAEL, P., ALMAŠIOVÁ, A., KOHÚTOVÁ, K. Vybrané formy rizikového správania detí a mládeže v roku 2023. Výskumná správa. Katolícka univerzita v Ružomberku, Ministerstvo práce, sociálnych vecí a rodiny a Národné koordinačné stredisko pre riešenie problematiky násilia na deťoch. 2023b

IZRAEL, P., ALMAŠIOVÁ, A., HOLDOŠ, J., KOHÚTOVÁ, K. Bezpečnosť detí v digitálnom priestore. Zborník z konferencie, ktorá sa konala 7. februára 2023 na Katolíckej univerzite v Ružomberku. 2023a. ISBN 978-80-561-1066-9

JOSEPH, S., LINLEY, P. A., HARWOOD, J., LEWIS, C. A., & MCCOLLAM, P. Rapid assessment of well-being: The short depression-happiness scale (SDHS). *Psychology and psychotherapy: Theory, research and practice*, 2004. 77(4), 463-478. <https://doi.org/10.1348/1476083042555406>

TAYLOR, T. E. *Review of Paul Anand's Happiness Explained*. Oxford: Oxford University Press, 2016, 143 pp., Erasmus Journal for Philosophy and Economics, 9(2), pp. 196–202.

Kontaktné údaje

doc. PhDr. Angela Almašiová, PhD.

Pedagogická fakulta KU

Katedra sociálnej práce

Hrabovská cesta 1, Ružomberok

E-mail: angela.almasiova@ku.sk

ORCID 0000-0003-3992-0878

doc. Mgr. Juraj Holdoš, PhD.
Filozofická fakulta
Katedra psychológie
Hrabovská cesta 1B, Ružomberok
E-mail: juraj.holdos@ku.sk
ORCID 0000-0001-5789-2896

doc. Mgr. Pavel Izrael, PhD.
Filozofická fakulta
Katedra žurnalistiky
Hrabovská cesta 1B, Ružomberok
E-mail: pavel.izrael@ku.sk
ORCID 0000-0002-3426-1378

ŠKOLSKÉ PROSTREDIE Z HĽADISKA BEZPEČNOSTI AKO KONTEXTOVÝ FAKTOR FORMOVANIA WELLBEINGU UČITEĽOV PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA

SCHOOL ENVIRONMENT IN TERMS OF SAFETY AS A CONTEXTUAL FACTOR IN SHAPING THE WELLBEING OF PRIMARY EDUCATION TEACHERS

Mária Belešová

Abstrakt: Súčasné koncepcie bezpečnosti v školách poukazujú na to, že optimálne pracovné prostredie vzniká synergickým prepojením fyzických, organizačných a sociálnych faktorov. Bezpečnosť tak nadobúda multidimenzionálny charakter, ktorý presahuje rámec prevencie pracovných úrazov a zahŕňa aj elimináciu psychosociálnych rizík, akými sú pracovný stres, syndróm vyhorenia či medziľudské konflikty. Predkladaný príspevok prezentuje čiastkové výsledky výskumu zameraného na prevenciu pracovného vyhorenia učiteľov primárneho vzdelávania so zreteľom na ich wellbeing. Dáta boli analyzované prostredníctvom tematickej analýzy kvalitatívnych výpovedí učiteľov, ktoré reflektovali možnosti psychohygieny, podpory duševného zdravia a zlepšovania školského prostredia z hľadiska bezpečnosti a pohody zamestnancov. Výsledky analýzy identifikovali päť kľúčových okruhov. Zistenia prispievajú k diskusii o efektívnych prístupoch prevencie vyhorenia v učiteľskej profesii a ponúkajú implikácie pre edukačnú prax.

Abstract: Current concepts of school safety emphasize that an optimal working environment arises from the synergistic interplay of physical, organizational, and social factors. Safety thus acquires a multidimensional character that goes beyond the prevention of occupational injuries and also encompasses the elimination of psychosocial risks such as work-related stress, burnout, and interpersonal conflicts. The presented paper reports partial findings from research focused on the prevention of burnout among primary education teachers, with special attention to their wellbeing. Data were analyzed through thematic analysis of teachers' qualitative statements, which reflected possibilities of psychohygiene, mental health support, and the improvement of the school environment in terms of safety and staff wellbeing. The results of the analysis identified five key areas. The findings contribute to the discussion on effective approaches to burnout prevention in the teaching profession and offer implications for educational practice.

Kľúčové slová: bezpečnosť školského prostredia, wellbeing učiteľov, pracovné vyhorenie, psychohygienu, tematická analýza, prevencia psychosociálnych rizík

Keywords: school environment safety, teacher wellbeing, teacher burnout, mental hygiene, thematic analysis, prevention of psychosocial risks

Úvod

Školské prostredie z hľadiska bezpečnosti možno chápať ako dôležitý kontextový faktor, ktorý ovplyvňuje wellbeing zamestnancov – učiteľov, administratívnych a podporných pracovníkov. V teoretickom rámci sa tento prístup opiera o poznatok, že pracovné prostredie formuje psychologické, sociálne i fyzické aspekty pohody zamestnancov. Bezpečnosť v tomto kontexte zahŕňa nielen ochranu pred fyzickými úrazmi a zabezpečenie materiálno-technických podmienok, ale aj vytváranie psychosociálne stabilného prostredia, v ktorom sú vzťahy, komunikácia a organizačné procesy nastavené tak, aby podporovali zdravie a spokojnosť pracovníkov. Význam bezpečnostného aspektu sa zvyšuje aj v súvislosti s novými spoločenskými výzvami, ako sú technologické zmeny, zvyšujúce sa nároky na výkon, diverzita pracovných kolektívov či potreba riešiť krízové situácie (napr. pandémie, kybernetické hrozby, bezpečnostné incidenty).

Teoretický rámec

V posledných desaťročiach sa koncept wellbeingu stal významnou súčasťou diskusií o kvalite pracovného života a zdraví zamestnancov. K jeho ranému teoretickému ukotveniu významne prispela Svetová zdravotnícka organizácia (WHO), ktorá už v roku 1946 definovala zdravie ako stav úplnej fyzickej, psychickej a sociálnej pohody, a nie iba ako neprítomnosť choroby alebo slabosti.

Hoci sa učiteľské povolanie často opisuje ako profesia prinášajúca uspokojenie a zmysel, prináša zároveň celý rad výziev, ktoré významne ovplyvňujú duševné zdravie a celkový wellbeing učiteľov. Aktuálne zistenia poukazujú na znepokojujúcu situáciu. Správa britského Ministerstva školstva (Department for Education, 2024) uvádza, že nízka úroveň „celkového wellbeingu“ predstavuje hlavný faktor prispievajúci k rozhodnutiu učiteľov opustiť profesiu. Nárast prípadov duševných ťažkostí u učiteľov spolu s problémami pri náboře a udržaní pedagogických pracovníkov – a súvisiacimi dôsledkami, ako sú pracovná

neschopnosť a fluktuácia – vzbudzujú rastúce obavy tvorcov vzdelávacej politiky aj výskumníkov (Brady & Wilson, 2021).

V psychologickvej vede patril medzi prvých výskumníkov, ktorí sa sústavne zaoberali subjektívnym wellbeingom a uviedli túto tému do vedeckého diskurzu, Diener (1984). Z jeho pohľadu je wellbeing reprezentovaný subjektívnou životnou spokojnosťou, ako aj pozitívnym a negatívnym afektom. Jeho príspevky inšpirovali viackomponentový model výskumu wellbeingu, ako aj neskoršie práce, napríklad Ryffa (1989), ktorý opísal psychologický wellbeing prostredníctvom seba-prijatia, zvládania prostredia, autonómie, pozitívnych vzťahov s inými, osobnostného rastu a zmyslu života. Keyes (2002) neskôr integroval **tri dimenzie wellbeingu** – emocionálnu, psychologickú a sociálnu – do konceptu duševného zdravia.

V kontexte školského prostredia tieto teoretické východiská naznačujú, že bezpečnosť (Emmerová & Bělík, 2022) nemožno redukovať len na ochranu pred fyzickými rizikami. Naopak, ide o komplexný systém opatrení, organizačných procesov a kultúrnych vzorcov, ktoré formujú emocionálnu, psychologickú a sociálnu pohodu zamestnancov. Školy, ktoré cielene podporujú well-being svojich pracovníkov prostredníctvom jasných bezpečnostných protokolov, participatívneho riadenia a podpory profesijného rozvoja, vytvárajú prostredie, ktoré nielen chráni zdravie, ale aj posilňuje motiváciu, pracovnú spokojnosť a dlhodobú udržateľnosť výkonu.

Bezpečné školské prostredie predstavuje základnú podmienku pre efektívne plnenie vzdelávacej misie školy a zároveň je neoddeliteľnou súčasťou podpory psychického, fyzického a sociálneho zdravia jej zamestnancov. V súlade s rámcom *Psychosocial Safety Climate* (PSC) je bezpečnosť vnímaná nielen ako ochrana pred fyzickými úrazmi, ale aj ako súbor postupov a praktík, ktoré odrážajú záväzok vedenia školy chrániť duševnú pohodu pracovníkov (Dollard & Bakker, 2010). Vysoká úroveň PSC sa spája s nižším pracovným stresom, lepšou spolupracou a vyššou pracovnou spokojnosťou, čo sú kľúčové determinanty wellbeingu (Dollard & McTernan, 2011; Emmerová & Jablonský, 2020).

Z pohľadu **modelu pracovných požiadaviek a zdrojov** (*Job Demands–Resources Model*, Demerouti et al., 2001) je školské prostredie komplexným systémom, v ktorom sa zamestnanci stretávajú s vysokými požiadavkami, napríklad zodpovednosťou za bezpečnosť žiakov, zvládaním konfliktov, reagovaním na krízové situácie či dodržiavaním predpisov. Ak tieto požiadavky nie sú vyvážené primeranými zdrojmi

(jasné bezpečnostné protokoly, adekvátne vybavenie, školenia, podpora kolegov a vedenia), môže dochádzať k zvýšeniu stresovej záťaže a k poklesu celkového wellbeingu. Naopak, dostatok zdrojov posilňuje odolnosť zamestnancov a vytvára predpoklady pre ich profesijný aj osobný rozvoj.

Koncepcia *Total Worker Health* (NIOSH, 2016) zdôrazňuje integráciu ochrany zdravia pri práci so systematickou podporou pohody pracovníkov. Empirické výskumy potvrdzujú, že bezpečné a podporné školské prostredie má pozitívny vplyv na učiteľskú motiváciu, spokojnosť a zotrvanie v povolání (Hascher & Waber, 2021). Štúdie taktiež ukazujú, že kvalitná komunikácia medzi vedením a zamestnancami, participácia na rozhodovacích procesoch a jasne definované zodpovednosti sú kľúčovými prvkami vnímania bezpečnosti a stability pracovného prostredia (Day & Gu, 2010). Z tohto pohľadu možno školské prostredie vnímať ako **multidimenzionálny kontext** (Fang & Qi, 2023), v ktorom sa bezpečnostné opatrenia, psychosociálna podpora a organizačná kultúra spoločne podieľajú na formovaní wellbeingu zamestnancov.

Prehľad výskumov o TWB v medzinárodnom kontexte

Záujem výskumníkov o problematiku wellbeingu učiteľov viedol k viacerým systematickým prehľadom, ktoré však mali odlišné zameranie. Napríklad Zhang et al. (2024) uskutočnili prehľad štúdií na tému wellbeingu učiteľov so zameraním na články publikované v období od roku 1968 do roku 2021 a zaznamenali nárast počtu prác, najmä tých, ktoré sa sústreďovali na povahu a dôsledky TWB (teacher wellbeing). Viaceré ďalšie systematické prehľady sa zameriavali na obdobie pred rokom 2020, čo naznačuje, že o rozložení výskumu v tejto oblasti, najmä v rokoch 2020 až 2024, je zatiaľ málo poznatkov. Dreer a Gouase (2022) vo svojom systematickom prehľade zahrnuli články publikované v prvej časti roku 2020 a zamerali sa na intervencie zamerané na wellbeing učiteľov.

Niektoré ďalšie prehľady analyzovali TWB výskum v konkrétnych oblastiach. Napríklad zistenia Wilsona et al. (2023) naznačujú, že významná časť publikácií sa venuje učiteľom predprimárneho vzdelávania. Tieto výsledky poukazujú na potrebu systematického prehľadu výskumov zameraných na obdobie 2020 – 2024, ktorý by zahrnul všetky stupne vzdelávania a všetky skupiny učiteľov s cieľom zmapovať ročné rozloženie výskumnej produkcie v danej

oblasti. Podľa Graya et al. (2017) je zároveň nevyhnutné riešiť otázky wellbeingu učiteľov s cieľom zvýšiť ich záujem o učiteľskú profesiu.

V existujúcich systematických prehľadoch bola analyzovaná aj metodológia výskumov venovaných TWB. Zhang et al. (2024) zistili, že v období 1968 – 2021 sa najčastejšie používala kvantitatívna metodológia, pričom od roku 2021 rastie využívanie kvalitatívnych a zmiešaných výskumných prístupov. Katsarou et al. (2023) upozorňujú, že kvalitatívne a zmiešané štúdie, ktoré by zahrnuli učiteľov všetkých stupňov vzdelávania, sú stále zriedkavé. Viacerí autori zároveň konštatujú, že učiteľské povolanie môže byť síce naplňujúce, no zároveň prináša aj úzkosť, tlak a negatívne emócie (Fan, 2021). Na základe týchto zistení je zrejmé, že na skúmanie wellbeingu učiteľov sa využíva široká škála výskumných metód.

Výskumná časť

V nadväznosti na tieto poznatky sa aj náš výskum zameriava na skúmanie wellbeingu učiteľov, avšak v špecifickom kontexte bezpečnosti školského prostredia. S cieľom zachytiť hĺbku skúseností a postojov učiteľov sme zvolili kvalitatívny výskumný prístup založený na technike tematickej analýzy. Tento prístup nám umožnil identifikovať kľúčové tematické okruhy, ktoré učitelia považujú za rozhodujúce pre svoj psychický, fyzický a sociálny komfort. V nasledujúcej časti metodológie predstavujeme výskumnú vzorku, zber dát a analytický postup, ktorým sme tieto témy odhalili.

V rámci realizovaného výskumu bola cieľovou skupinou vzorka vysokoškolských študentov v pregraduálnom štúdiu pripravujúcich sa na výkon učiteľskej profesie, ktorí zároveň už pôsobia v praxi a disponujú priamymi skúsenosťami s realitou školského prostredia. Účastníci pochádzali z viacerých regiónov Slovenska (Bratislava, Žilina, Spišská Nová Ves, Košice). Výber vzorky bol cielený vzhľadom na relevanciu skúseností participantov k skúmanej problematike.

Do výskumu bolo zapojených 142 študentov Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave (N = 142), ktorí boli požiadaní o vyplnenie krátkeho dotazníka. Súčasťou dotazníka bola otvorená otázka, prostredníctvom ktorej mali respondenti možnosť anonymne vyjadriť svoj názor na problematiku bezpečnosti školského prostredia a wellbeingu učiteľov.

Získané odpovede boli spracované pomocou kvalitatívnej obsahovej analýzy. Postup zahŕňal kategorizáciu a kódovanie údajov na

základe relevantných metodologických rámcov. Keďže zber dát mal exploratívny a nekvantifikovateľný charakter, výskum neformuloval konkrétne výskumné otázky ani hypotézy.

Tematická analýza odporúčaní učiteľov k prevencii vyhorenia a podpore wellbeingu

Tematická analýza bola realizovaná na základe kvalitatívnych výpovedí učiteľov o možnostiach prevencie pracovného vyhorenia, psychohygieny a zlepšenia školského prostredia z hľadiska bezpečnosti a pohody zamestnancov. Postup zahŕňal oboznámenie sa s dátami, identifikáciu počiatočných kódov, hľadanie tém, ich revidovanie a pomenovanie, pričom sa využili aj priame citácie pre ilustráciu identifikovaných vzorcov. Analýza odpovedí ukazuje päť hlavných okruhov.

1. Psychologická podpora a odborné služby pre učiteľov

Viacerí participanti zdôrazňovali potrebu systematickej a dostupnej psychologickkej podpory priamo na pracovisku. Navrhovali napríklad, aby *„riaditeľ školy zabezpečil služby psychológa nielen pre žiakov, ale aj pre učiteľov, ktorí by ho navštevovali povinne počas pracovnej doby“* a aby sa konali *„povinné psychologické výcviky pred vyhorením“*. Takéto opatrenia by prispeli k prevencii stresu a k posilneniu psychickej odolnosti učiteľov.

2. Relaxačné a zdravotné benefity

Silnou líniou v odpovediach bolo zabezpečenie možnosti aktívneho oddychu a regenerácie. Participanti odporúčali *„týždňový pobyt v kúpeľoch“* či *„rekreačné poukazy, šport, kultúrne poukazy“*. Často sa spomínali aj techniky relaxácie ako *„Jacobsonova progresívna relaxácia“*, meditácia a *„rôzne druhy dychových cvičení“*.

3. Pracovná záťaž a organizácia práce

Učitelia upozorňovali na potrebu úpravy pracovných podmienok. Navrhovali *„nenavyšovať počet hodín základného úväzku“*, *„obmedzený počet žiakov v triede“* a *„voľné hodiny, prestávky v práci“*. Viacerí odporúčali striktné oddelenie pracovného a súkromného života: *„Nemali by sme si ťahať zamestnanie aj domov...“*

4. Budovanie kolektívnej súdržnosti

Kolektívne aktivity boli vnímané ako dôležitý prvok pracovnej pohody. Participanti navrhovali *„spoločné stretnutia kolektívu školy... v prírode alebo v príjemnom prostredí“*, *„teambuildingy, výmenu*

skúseností“ či „*oslavy v kolektíve, večierky*“. Pozitívne naladený nadriadený bol označený ako „*veľký vzor*“ pre motiváciu a dobrú klímu.

5. Rovnováha medzi prácou a osobným životom

Viacere vyjadrenia zdôrazňovali potrebu väčšieho priestoru pre rodinu a záujmy: „*Poskytnúť učiteľom viac času pre seba a ich rodinu*“, „*nájsť si čas na svoju rodinu a svoje záujmy*“. Ako príklady uvádzali cestovanie („*career break, napríklad spoznávanie Indie*“) či manuálne a športové aktivity na vyváženie psychickej záťaže.

Tabuľka 1: Výstupy tematickej analýzy na základe odporúčaní učiteľov

Téma	Kód	Ilustračná citácia
1. Psychologická podpora a odborné služby	Povinné psychologické konzultácie	„ <i>Riaditeľ školy by mal zabezpečiť služby psychológa nielen pre žiakov, ale aj pre učiteľov, ktorí by ho navštevovali povinne počas pracovnej doby.</i> “
	Psychologické výcviky	„ <i>Povinné psychologické výcviky pred vyhorením.</i> “
2. Relaxačné a zdravotné benefity	Kúpeľná a wellness starostlivosť	„ <i>Každý učiteľ... týždňový pobyt v kúpeľoch... s relaxom, wellness, bazénmi.</i> “
	Relaxačné techniky	„ <i>Jacobsonova progresívna relaxácia, meditácia, rôzne druhy dychových cvičení.</i> “
	Rekreačné a kultúrne poukazy	„ <i>Rekreačné poukazy, šport, kultúrne poukazy.</i> “
3. Pracovná záťaž a organizácia práce	Menší počet žiakov v triede	„ <i>Obmedzený počet žiakov v triede, čo prispieva k lepším pracovným podmienkam.</i> “
	Voľné hodiny a prestávky	„ <i>Voľné hodiny, prestávky v práci.</i> “
	Oddelenie práce a súkromia	„ <i>Nemali by sme si ťahať zamestnanie aj domov...</i> “

Téma	Kód	Ilustračná citácia
4. Budovanie kolektívnej súdržnosti	Teambuildingy a spoločné akcie	„Spoločné stretnutia kolektívu školy... v prírode alebo v príjemnom prostredí.“
	Pozitívne vedenie	„Veľkým vzorom musí byť pozitívne naladený nadriadený.“
5. Rovnováha medzi prácou a osobným životom	Viac času pre rodinu	„Poskytnúť učiteľom viac času pre seba a ich rodiny.“
	Cestovanie a osobný rozvoj	„Career break... spoznávanie Indie... odporúčam cestovanie a spoznávanie kultúr.“
	Manuálne a športové aktivity	„Psychickú záťaž vyvažovať manuálnou aktivitou alebo športovou činnosťou.“

Zistenia z nášho výskumu potvrdzujú, že wellbeing učiteľov je multidimenzionálny konštrukt, ktorý podľa modelov Seligmána (2011) zahŕňa emocionálnu pohodu, pracovnú spokojnosť, zdravie, kvalitu medziľudských vzťahov a pocit zmysluplnosti práce. Výsledky taktiež potvrdzujú, že učitelia vnímajú bezpečné školské prostredie nielen ako otázku fyzickej bezpečnosti, ale aj ako komplexný systém podpory psychologickkej pohody, sociálnych vzťahov a rovnováhy medzi pracovným a osobným životom. Pre školský manažment to znamená potrebu implementácie opatrení, ktoré sú zamerané nielen na prevenciu rizík, ale aj na proaktívne posilňovanie ochranných faktorov wellbeingu zamestnancov. Odpovede participantov poukazujú na potrebu posilňovať tieto dimenzie prostredníctvom cielenej individuálnej aj systémovej intervencie. Dôležitým aspektom je aj vyváženie pracovného a súkromného života, t. z. plánovanie voľného času, dovoleníek, vedomé oddelovanie pracovných povinností od osobného života a pestovanie vzťahov v rodine a medzi kolegami. Niektoré návrhy presahujú rámec bežnej praxe (napr. oddychové miestnosti v školách, pobyt v kúpeľoch pre každého učiteľa či predĺžený víkend raz za polrok). Celkovo možno povedať, že učitelia požadujú komplexný prístup, kombináciu individuálnych stratégií zvládania záťaže, systémovej podpory zo strany

vedenia školy a inštitucionálnych opatrení, ktoré by zlepšili pracovné podmienky a podporili ich celkový wellbeing.

Diskusia

Výsledky systematického prehľadu (Hascher & Waber, 2021) potvrdzujú, že wellbeing učiteľov (TWB) je psychologický konštrukt citlivý na široké spektrum faktorov, keďže takmer všetky premenné skúmané v jednotlivých štúdiách vykazovali určitú mieru vzťahu k TWB. Kritériá relevancie a kontrolovateľnosti sa už osvedčili v oblasti kategorizácie emócií (Pekrun, 2006) a ich využitie môže pomôcť pri objasňovaní úlohy jednotlivých faktorov ovplyvňujúcich TWB a pri tvorbe efektívnych intervenčných programov. Je tiež potrebné zohľadniť vzájomné prepojenia medzi rôznymi kategóriami premenných, napríklad medzi objektívnymi pracovnými podmienkami a subjektívnym vnímaním týchto podmienok. Tieto zistenia sa potvrdili aj v našom výskume prostredníctvom tematickej analýzy výpovedí učiteľov. Participanti zdôrazňovali potrebu preventívnych opatrení proti vyhoreniu, ako sú relaxačné a dychové cvičenia, pravidelné psychologické konzultácie či organizovanie teambuildingových aktivít. Významným faktorom bola aj možnosť regenerácie formou rekreačných pobytov, športu a kultúrnych aktivít. Učitelia tiež poukazovali na úlohu pozitívne naladeného vedenia školy a priateľskej atmosféry na pracovisku, ktoré považujú za kľúčové pre udržanie pracovnej pohody. Tieto kvalitatívne dáta naznačujú, že efektívne intervencie v oblasti TWB musia byť kombináciou organizačných zmien a podpory individuálnych copingových stratégií.

Tieto obavy ešte viac prehĺbila pandémia COVID-19. Tlak spojený s pandémiou mal osobitný dopad na vzdelávací sektor (Jones & Kessler, 2020), pričom prispel k zvyšovaniu pracovných nárokov v dôsledku neistoty, nárastu pracovnej záťaže, negatívneho vnímania učiteľskej profesie, starosti o wellbeing iných, zdravotných ťažkostí a potreby zvládať viacero pracovných a osobných rolí súčasne (Kim et al., 2022). V Spojenom kráľovstve v období pandémie až 52 % všetkých učiteľov (50 % všetkých pracovníkov v oblasti vzdelávania) uviedlo, že ich duševné zdravie a wellbeing sa zhoršili, či už výrazne, alebo mierne (Savill-Smith & Scanlan, 2019).

Podobné tendencie sa odrážajú aj v našich zisteniach z tematickej analýzy vyjadrení učiteľov. Participanti opakovane poukazovali na vysokú pracovnú záťaž, potrebu emocionálnej podpory a význam psychohygieny. Uvádzali návrhy na systematické zavedenie relaxačných

a pohybových aktivít, dostupnosť psychologickkej pomoci počas pracovného času, možnosť čerpania rekreačných poukazov či predĺženie dovolenky. Viacerí zdôrazňovali potrebu priateľskej klímy v kolektíve a rolu pozitívne naladeného vedenia školy ako dôležitého ochranného faktora pred vyhorením. Tieto odporúčania reflektujú, že udržanie učiteľov v profesii si vyžaduje nielen riešenie systémových problémov, ale aj podporu na úrovni školy a individuálnych potrieb pedagogických pracovníkov.

Záver

Naše výsledky potvrdzujú, že školské prostredie z hľadiska bezpečnosti predstavuje významný kontextový faktor formovania wellbeingu zamestnancov, ktorý sa neobmedzuje iba na fyzickú bezpečnosť, ale zahŕňa aj psychologickú, sociálnu a organizačnú dimenziu. Na základe tematickej analýzy výpovedí učiteľov možno konštatovať, že medzi kľúčové determinanty ich pohody patria pracovné podmienky (primeraná záťaž, dostatočné prestávky, počet žiakov v triede), kvalita medziľudských vzťahov na pracovisku, podpora vedenia školy, dostupnosť psychologickej a sociálnej pomoci, ako aj možnosti regenerácie a rozvoja mimo pracovného času.

Participanti zdôraznili, že prevencia stresu a vyhorenia si vyžaduje nielen individuálne stratégie zvládania záťaže (meditácia, šport, relaxačné techniky), ale aj systémové opatrenia na úrovni školy a vzdelávacej politiky. Rovnako sa potvrdzuje, že jednorazové opatrenia majú obmedzený efekt, pokiaľ nie sú súčasťou premysleného a dlhodobého prístupu k podpore učiteľov.

Zoznam použitej literatúry:

- DAY, Ch. a GU, Q. *The new lives of teachers*. London: Routledge, 2010.
- DEMEROUTI, E. et al. The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*. 2001, roč. 86, č. 3, s. 499–512. ISSN 0021-9010.
- DEPARTMENT FOR EDUCATION. *School workforce: reasons for teacher attrition*. London: Department for Education, 2024. Dostupné z: <https://publications.parliament.uk/pa/cm5901/cmselect/cmpublic/825/report.html>
- DOLLARD, M. F. a BAKKER, A. Psychosocial safety climate as a precursor to conducive work environments, psychological health problems, and employee engagement. *Journal of Occupational and*

Organizational Psychology. 2010, roč. 83, č. 3, s. 579–599. ISSN 1076-8998.

DOLLARD, M. F. a McTERNAN, W. Psychosocial safety climate: a multilevel theory of work stress in the health and community service sector. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*. 2011, roč. 20, č. 4, s. 287–293.

DREER, B. a GOUASE, N. Interventions fostering wellbeing of schoolteachers: a review of research. *Oxford Review of Education*. 2022, roč. 48, s. 587–605. DOI: 10.1080/03054985.2021.2002290.

EMMEROVÁ, I. a BĚLÍK, V. *Prevenia rizikového a problémového správania žiakov ako faktor tvorby bezpečného školského prostredia*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2022. ISBN 978-80-561-0985-4.

EMMEROVÁ, I. a JABLONSKÝ, T. Cooperation of school and family in prevention of and dealing with problem behaviour of pupils in the Slovak Republic. *AD ALTA journal of interdisciplinary research*. 2020, roč. 10, č. 2, s. 64–68. ISSN 1804-7890.

FAN, J. Teacher wellbeing. *Frontiers in Psychology*. 2021, roč. 12, 707765. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.707765.

FANG, J. a QI, Z. The influence of school climate on teachers' job satisfaction: The mediating role of teachers' self-efficacy. *PLoS ONE*. 2023, roč. 18, č. 10, e0287555. DOI: 10.1371/journal.pone.0287555.

GRAY, C., WILCOX, G. a NORDSTOKKE, D. Teacher mental health, school climate, inclusive education and student learning: a review. *Canadian Psychology*. 2017, roč. 58, s. 203–210. DOI: 10.1037/cap0000117.

HASCHER, T. a WABER, J. Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. *Educational Research Review*. 2021, roč. 34, 100411. ISSN 1747-938X.

KATSAROU, E., CHATZIPANAGIOTOU, P. a SOUGARI, A. M. A systematic review on teachers' wellbeing in the COVID-19 era. *Education Sciences*. 2023, roč. 13, 927. DOI: 10.3390/educsci13090927.

NATIONAL INSTITUTE FOR OCCUPATIONAL SAFETY AND HEALTH (NIOSH). *Total Worker Health*. Cincinnati: NIOSH, 2016. Dostupné z: <https://www.cdc.gov/niosh/twh/>

PEKRUN, R. The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*. 2006, roč. 18, č. 4, s. 315–341.

SELIGMAN, M. E. P. *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Free Press, 2011.

WILSON, D., PLESKO, C., BROCKIE, T. N. a GLASS, N. The wellbeing of head start teachers: a scoping literature review. *Journal of Early Childhood Teacher Education*. 2023, roč. 44, s. 747–772. DOI: 10.1080/10901027.2022.2147880.

ZHANG, L., CHEN, J., LI, X. a ZHAN, Y. A scope review of the teacher wellbeing research between 1968 and 2021. *Asia-Pacific Education Researcher*. 2024, roč. 33, s. 171–186. DOI: 10.1007/s40299-023-00717-1.

Kontaktné údaje:

doc. PaedDr. Mária Belešová, PhD.

Pedagogická fakulta Univerzita Komenského

Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky

Šoltésovej 4, Bratislava

E-mail: belesova@fedu.uniba.sk

<https://orcid.org/0000-0002-7427-3090>

DOPADY ŠIKANOVANIA NA SOCIÁLNO-EMOCIONÁLNU POHODU ŽIAKOV

THE IMPACTS OF BULLYING ON PUPILS' SOCIAL-EMOTIONAL WELL-BEING

Mário Dulovics

Abstrakt: Cieľom príspevku je teoreticko-empirická analýza šikanovania z aspektu obetí v podmienkach základných škôl a jeho dopad na ich sociálno-emocionálnu pohodu. Prezentovaný výskum bol realizovaný v prvej polovici roka 2025 u žiakov druhej stupňa základných škôl. Výskumný súbor tvorí 390 žiakov, v ktorom sme identifikovali 67 (17,2%) obetí šikanovania. Zo zistení vyplýva, že chlapci v pozícii obeť prežívajú častejšie obavy o svoju bezpečnosť ($AM=3,2$) ako dievčatá ($AM=2,7$). Šikanovaní žiaci najčastejšie pociťujú v škole opakovaný strach, čo označilo 40,3% opýtaných. Zároveň strach dominoval v skupine šikanovaných dievčat (37,8%) ako častá emócia v školskom prostredí, zatiaľ čo šikanovaní chlapci najčastejšie pociťovali hnev (56,7%).

Abstract: The aim of the paper is a theoretical-empirical analysis of bullying from the aspect of victims in primary school conditions and its impact on their socio-emotional well-being. The presented research was carried out in the first half of 2025 among second-grade primary school pupils. The research group consists of 390 pupils, in which we identified 67 (17.2%) victims of bullying. The findings show that boys in the position of victims experience more frequent concerns about their safety ($AM=3.2$) than girls ($AM=2.7$). Bullied pupils most often feel repeated fear at school, which was indicated by 40.3% of respondents. At the same time, fear dominated the group of bullied girls (37.8%) as a frequent emotion in the school environment, while bullied boys most often felt anger (56.7%).

Kľúčové slová: šikanovanie, obeť, škola, wellbeing.

Keywords: bullying, victim, school, wellbeing.

Úvod

Šikanovanie v akejkoľvek svojej podobe patrí medzi závažné formy rizikového správania v školskom prostredí, ktoré vážne naruša klímu triedy, vzťahy medzi spolužiakmi, ako aj pocit bezpečia žiakov a pedagógov. Obzvlášť pre žiakov v roly obeť ide traumatizujúcu

skúsenosť závažným spôsobom narúšajúcu ich duševnú pohodu a socializáciu. Z uvedeného dôvodu je v podmienkach edukačnej praxe venovaná intenzívna pozornosť šikanovaniu v rámci preventívno-výchovného pôsobenia. Aktuálnosť problematiky potvrdzuje aj prijatie novej *Smernice č. 1/2025 k prevencii a riešeniu šikanovania detí a žiakov v školách a v školských zariadeniach*, v ktorej sa v súvislosti s prevenciou šikanovania upozorňuje na potrebu využívania takého obsahu, metód a foriem výchovy a vzdelávania, ktoré posilňujú úctu, toleranciu, empatiu a solidaritu žiakov najmä voči sebe navzájom. Nešpecifická prevencia šikanovania orientovaná na posilnenie pozitívnych osobnostných vlastností, hodnôt, postojov a zručností žiakov zároveň posilňuje aj ich sociálno-emocionálnu pohodu a bezpečie v školskom prostredí.

1 Charakteristika šikanovania v školskom prostredí

V medzinárodnom kontexte sa pri vymedzení šikanovania mnohí autori opierajú o charakteristiku Olweusa (1993), ktorý uvádza, že šikanovanie je formou agresie spáchanej dieťaťom/žiakom, ktorá sa vyznačuje tromi kľúčovými špecifikami: cieľom je ublížiť inej osobe; vykonáva sa opakovane; zahŕňa nerovnováhu moci, alebo nepomer síl. Ide o charakteristiky šikanovania, ktoré sú akceptované na celosvetovej úrovni.

Střelec (2014, s.117) šikanovanie definuje ako „ponižujúce správanie jednotlivca alebo skupiny voči slabším jedincom, ktorí sa nemôžu tejto situácii vyhnúť a nie sú schopní sa jej účinne brániť“. Ďalej uvádza, že ide o závažnú poruchu správania, pri ktorej dochádza k porušeniu sociálnych noriem a je spojená s násilným obmedzovaním základných ľudských práv. *Smernica č. 1/2025 k prevencii a riešeniu šikanovania detí a žiakov v školách a v školských zariadeniach* šikanovanie charakterizuje ako „spravidla opakujúceho sa nežiaduceho správania šikanujúceho voči šikanovanému, ktoré je motivované úmyslom získať nad šikanovaným prevahu, šikanovaného ponižovať alebo získať vynútené mocenské postavenie, v dôsledku ktorého dochádza alebo môže dôjsť k vytváraniu zastráňujúceho, nepriateľského, zahanbujúceho, ponižujúceho, potupujúceho, zneuct'ujúceho, zámerne zraňujúceho alebo urážajúceho prostredia.“

Uvedené definície zdôrazňujú mocenský nepomer medzi agresorom a obeťou, ako aj závažné dôsledky šikanovania na psychický stav a sociálne fungovanie obete.

V prvej polovici roka 2025 sme realizovali empirický výskum zameraný na monitoring prevalence šikanovania na celom území Slovenskej republiky a jeho ďalších súvislostí. Pre potreby štúdie priblížime spracované čiastkové zistenia s dôrazom na obeť šikanovania. Výskumný súbor tvorí 390 žiakov základných škôl z Bratislavského (n=276 / 70,8%) a Trnavského kraja (n=114 / 29,2 %). Z toho 200 (51,3%) chlapcov a 190 (48,7%) dievčat. Priemerný vek respondentov je 12,5 roka. Pri identifikovaní prevalence šikanovania z aspektu obetí sme stanovili dva ukazovatele. Prvým ukazovateľom bolo priemerné skóre AM=1,7, ktoré žiaci dosiahli na škále zameranej na monitoring obetí šikanovania (určuje opakovaný kontakt so šikanovaním). Uvedené skóre vo výskumnom súbore dosiahlo 126 (32,3%) žiakov. V tejto skupine žiakov sme analyzovali druhý ukazovateľ, ktorý sa týkal negatívneho psychického prežívania žiakov vzťahujúceho sa ku škole (napätie, hnev, smútok strach a pod.). Oba ukazovatele vo výskumnom súbore spĺňalo 67 (17,2%) žiakov v pozícii obeť. Bližšiu štruktúru obetí šikanovania podľa pohlavia a navštevovaného ročníka prezentujeme v tabuľke T1.

T1 Štruktúra obetí šikanovania na základe rodu a navštevovaných ročníkov

Ročník	Chlapci		Dievčatá		Spolu	
	n	%	n	%	N	%
5. ročník	7	23,3	10	27,0	17	25,4
6. ročník	6	20,0	8	21,6	14	20,9
7. ročník	12	40,0	12	32,4	24	35,8
8 ročník	2	6,7	6	16,2	8	11,9
9. ročník	3	10,0	1	2,7	4	6,0
Spolu	30	44,8	37	55,2	67	100

Zistenia potvrdzujú frekventovaný výskyt šikanovania u žiakov v podmienkach základných škôl. Z výskumu vyplýva, že najviac ohrozenou skupinou šikanovaním sú žiaci 7. (35,8%) a 5 ročníka (25,4%). Zároveň sú častejšie šikanovaním ohrozené dievčatá (55,2%) ako chlapci (44,8%).

2 Obete šikanovania a ich špecifiká

Ballarin et al., (2023) uvádzajú, že viktimizácia šikanovaním je proces, pri ktorom je jedinec pravidelne v priebehu času vystavovaný úmyselnému negatívnemu konaniu zo strany rovesníkov.

Hoci existujú určité špecifické znaky, ktorými sa v odbornej literatúre vyznačujú typické obete šikanovania v školskom prostredí, obeťou sa môže stať za určitých okolností prakticky ktokoľvek (Hroncová, et al. 2020, Hoferková, et al., 2017, Ríčan, 1995 a ďalší). *Smernica č. 1/2025 k prevencii a riešeniu šikanovania detí a žiakov v školách a v školských zariadeniach* uvádza, že: „dôvodom šikanovania je najmä osobitná charakteristika šikanovaného spočívajúca spravidla v jeho zdravotnom znevýhodnení, pohlaví, náboženskom vyznaní alebo viere, príslušnosti k národnosti alebo k etnickej skupine, sexuálnej orientácii alebo rodovej identite, jazyku, sociálnom, spoločenskom alebo majetkovom postavení jeho rodiny, alebo iná osobná charakteristika spojená spravidla s nosením okuliarov, nadváhou alebo nízkou pohybovou gramotnosťou.

Hroncová et al. (2020) ďalej uvádzajú, že: „Obeťou šikanovania býva spravidla dieťa, ktoré sa nenaučilo byť dosť asertívne na to, aby sa dokázalo samo chrániť. Obete sú zväčša úzkostnejšie, neistejšie, opatrnejšie a citlivejšie ako bežné deti. Mávajú silnejšie väzby na svojich rodičov, čo môže byť spôsobené výchovným štýlom, ktorý je príliš ochranársky.“ Podobný názor zastáva aj Sejčová (2021), podľa ktorej sa obeťou stáva osoba (žiak), ktorý dáva najviac najavo svoj strach, utiahnutosť, plachosť, zvyčajne je najslabšia v skupine. Ďalej autorka dopĺňa, že „... obeťami bývajú usilovní žiaci, žiaci, ktorí majú istý handicap, či už okuliare, nadváhu, strojček, ktorí trpia poruchami učenia, ako je dyslexia, dysgrafia, dysortografia a iné. Obeťou často bývajú i noví spolužiaci, ktorí prichádzajú do kolektívu triedy. Obeťou sa stávajú i tí, ktorí vyhľadávajú samotu, nezapájajú sa do „života“ triedy, tzv. samotári“.

Na základe uvedeného môžeme konštatovať, že žiak, ktorý je, alebo sa môže stať potencionálnou obeťou šikanovania, často vstupuje do školského prostredia s individuálnym psychologickým alebo sociálnym profilom, ktorý môže ovplyvniť jeho postavenie v rovesníckej skupine a zvýšiť riziko šikanovania. Táto skutočnosť je ovplyvnená endogénnymi faktormi (napr. neistota, opatrnosť, úzkosť, sexuálna orientácia) a exogénnymi faktormi (príliš ochranárska výchovný štýl v rodine, ekonomický status rodiny a pod.). Zároveň je viktimizácia spojená s radom negatívnych dôsledkov, ktoré sa ďalej môžu premietnuť do celkového vzťahu ku škole, do školskej úspešnosti a pod.

3 Dôsledky šikanovania pre obeť

Z pohľadu obetí šikanovania ide o mimoriadne zraňujúcu a traumatizujúcu skúsenosť, ktorá ich môže poznačiť na dlhé roky (Johansson et al., 2022). Žiaci, ktorí sú šikanovaní, sa často cítia izolovaní, nepochopení, opustení, čo môže viesť ku strate ich sebadôvery, k zhoršeniu školských výsledkov, úzkosti, depresii, sebapoškodzovaniu až k suicidálnym myšlienkam a suicidálnym pokusom. Emmerová (2024a, s. 58) v tejto súvislosti upozorňuje na skutočnosť, že „...závažným problémom sa v súčasnosti stáva nárast agresívneho správania a jeho výskyt u stále mladších žiakov. Takéto konanie žiakov je stále odvážnejšie a žiaľ aj brutálnejšie.“ Zároveň takéto forma agresie často prerastá do šikanovania.

Šikanovanie negatívne ovplyvňuje celkovú sociálno-emocionálnu pohodu a wellbeing žiakov. Felcmanová uvádza (2023), že wellbeing je 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.“ Na webovom portáli WHO sa uvádza nasledujúca definícia wellbeingu, ako „... stavu pohody, v ktorom jednotlivec môže uskutočňovať svoje schopnosti, vie zdolať stresové situácie bežného života, vie produktívne pracovať a vie prispievať do života spoločnosti.“

Žiaci v roly obeť prežívajú negatívne pocity v triednom kolektíve, čo je dôsledkom strachu z fyzického, či psychického ublíženia, poníženia, sociálneho vylúčenia a celkových obáv o svoju bezpečnosť. Túto skutočnosť potvrdzujú aj zistenia nášho výskumu, v ktorom sme okrem iného zisťovali aj obavy obetí o svoju bezpečnosť v školskom prostredí.

T2 Obavy obetí o svoju bezpečnosť v škole z hľadiska rodu a navštevovaných ročníkov

Rod	AM	Nikdy	Veľmi málo	Niekedy	Často	Každý deň
		n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
Chlapci	3,2	3 (10,0)	7 (23,3)	6 (20,0)	9 (30,0)	5 (16,7)
Dievčatá	2,7	9 (24,3)	7 (18,9)	10 (27,0)	8 (21,6)	3 (8,1)
Ročník						
5. ročník	3,2	2 (11,8)	3 (17,7)	2 (11,8)	9 (52,9)	1 (5,9)
6. ročník	3,1	2 (14,3)	3 (21,4)	2 (14,3)	5 (35,7)	2 (14,3)
7. ročník	2,8	4 (16,7)	6 (25,0)	8 (33,3)	3 (12,5)	3 (12,5)
8 ročník	2,8	3 (37,5)	0	3 (37,5)	0	2 (25,0)
9. ročník	2,0	1 (25,0)	2 (50,0)	1 (25,0)	0	0

Často prežíva obavy o svoju bezpečnosť až 17 (25,4%) žiakov a veľmi často 8 (11,9%) žiakov v roly obeť. Pri obavách o svoju

bezpečnosť vyššie skórovali chlapci (AM=3,2) ako dievčatá (AM=2,7). Podľa ročníkov majú najväčšie obavy o svoju bezpečnosť žiaci piateho (AM=3,2) a šiesteho ročníka (AM=3,1). Emmerová (2024b, s.6) uvádza, že „bezpečnosť školského prostredia je základnou podmienkou pre optimálny výchovno-vzdelávací proces a mala by byť samozrejmosťou pre všetkých žiakov (bez ohľadu na vek, pohlavie, sociálne prostredie, z ktorého pochádzajú).“ Bezpečnosť žiakov v škole nachádzame ukotvenú aj v aktuálnej školskej legislatíve, kde sa v § 152 Zákona č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní uvádza nasledovné: „Školy a školské zariadenia sú pri výchove a vzdelávaní v škole alebo v školskom zariadení, pri činnostiach priamo súvisiacich s výchovou a vzdelávaním a pri poskytovaní služieb povinné: vytvárať podmienky na zdravý vývin detí a žiakov a na predchádzanie sociálnopatologickým javom a zaistiť bezpečnosť a ochranu zdravia detí a žiakov,“

V rámci empirického výskumu sme sa prostredníctvom polootvorenej otázky pýtali respondentov na to, ako sa v škole cítia. Respondenti mali na výber zo škály emócií, pričom mali možnosť označiť viaceré alternatívy. Vo vzťahu k obetiam šikanovania sme sa zamerali predovšetkým na ich prežívanie negatívnych emócií.

T3 Prežívané negatívnych emócie žiakov v roly obete

Alternatívy	Chlapci		Dievčatá		Spolu	
	n	%	n	%	N	%
Strach	13	43,3	14	37,8	27	40,3
Napätie	13	43,3	13	35,1	26	38,8
Hnev	17	56,7	9	24,3	26	38,8
Smútok	14	46,7	11	29,7	25	37,3

Zistenia prezentované v tabuľke T3 dokazujú značný dopad šikanovania na sociálno-emocionálnu pohodu žiakov v škole. Najčastejšou negatívnou emóciou je strach, ktorý často v škole prežíva 40,3% žiakov v pozícii obete. Napätie a hnev v škole často pociťuje 38,8 % žiakov a smútok 37,3% žiakov. Respondenti zároveň vo väčšine prípadov označovali kombináciu viacerých alternatív. U dievčat dominoval strach (37,8%) a u chlapcov hnev (56,7%). Jeden zo žiakov v rámci možnosti „iné“ uviedol nasledovné: „hnev, v triede mi neustále hádzu na hlavu handry, kúsky gummy, mikiny a pod., je to únavné“.

Prezentované zistenia potvrdzujú, že šikanovania predstavuje vážny problém v edukačnej praxi a negatívne ovplyvňuje emocionálnu stabilitu a celkový wellbeing žiakov. Obete šikanovania čelia každodennému strachu, napätiu, hnevu či smútku, pričom tieto pocity nie sú ojedinelé, ale často sa vyskytujú súčasne.

Záver

Výsledky realizovaného výskumu potvrdzujú, že šikanovanie predstavuje závažný problém v prostredí základných škôl, pričom významne ohrozuje sociálno-emocionálnu pohodu a bezpečnosť žiakov. Zistenia poukazujú na vysoký výskyt strachu, hnevu, napätia a smútku u obetí, čo potvrdzuje, že šikanovanie negatívne zasahuje do každodenného života žiakov a oslabuje ich schopnosť plnohodnotne sa zapájať do výchovno-vzdelávacieho procesu.

Tieto skutočnosti zdôrazňujú potrebu dôslednej prevencie, včasnej identifikácie a systematického riešenia prejavov šikanovania zo strany pedagógov, školských podporných tímov i rodičov. Kľúčové je vytvárať bezpečné, podporné a rešpektujúce školské prostredie, ktoré posilňuje empatiu, toleranciu a spoluprácu medzi žiakmi. Len tak možno efektívne minimalizovať výskyt šikanovania a podporiť zdravý psychický a sociálny vývin detí a mládeže.

Príspevok je výstupom projektu KEGA č. 021UMB-4/2025 pod názvom Profylaktické aspekty šikanovania v edukačnej praxi

Zoznam použitej literatúry

- BALLARIN, G.- GALLÈ, F. - DINACCI, L. - LIBERTI, F. - LIGUORI, F. - NISCO, M. C. – CUNTI, A. – VALERIO, G. Bullying victimization, real and perceived physical fitness, and self-perception profiles in Middle School students with overweight or obesity. In *Nutrients*, 2023, roč. 15, č. 24, s. 1-11. <https://doi.org/10.3390/nu15245019> PMID: 38140278
- EMMEROVÁ, I.: *Socializácia a jej poruchy u detí a mládeže*. Ružomberok: VERBUM, 2024a, ISBN 978-80-561-1107-9.
- EMMEROVÁ, I.: *Bezpečnosť školského prostredia – výzva pre učiteľov základných a stredných škôl*. Ružomberok: VERBUM, 2024b, 100. ISBN 978-80-561-1109-3.
- FELCMANOVÁ, L.: *Wellbeing ve škole: Jak na pozitivní přístup k učení i k životu*. Partnerství pro vzdělávání 2030+, z. ú., 2023, 62 s. ISBN 978-80-908892-1-7.

HOFERKOVÁ, S. – KRAUS, B. – BĚLÍK, V.: *Sociální patologie a prevence pro studenty učitelských oborů*. Hradec Králové: GAUDEAMUS, 2017, 146 s. ISBN 978-80-7435-686-5.

HRONCOVÁ, J. – NIKLOVÁ, M. – DULOVICS, M. – HRONEC, M. – SÁMELOVÁ, S.: *Sociológia výchovy a sociálna patológia*. Žilina: IPV, 2020, 329 s. ISBN 978-80-89902-16-3.

JOHANSSON, S. - MYRBERG, E. - TOROPOVA, A.: School bullying: Prevalence and variation in and between school systems in TIMSS 2015. In *Studies in Educational Evaluation*, 2022, roč. 74, s. 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2022.101178>

OLWEUS, D.: *Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden, MA: Blackwell Publishing, 1993, 140 s.

ŘÍČAN, P.: *Agresivita a šikana mezi dětmi: jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. Praha: Portal, 1995, 95 s. ISBN 80-7178-049-9.

SEJČOVÁ, Ľ.: *Šikanovanie a kyberšikanovanie v škole*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2021, 219 s. ISBN 978-80-223-5157-7.

Smernica č. 1/2025 k prevencii a riešeniu šikanovania detí a žiakov v školách a v školských zariadeniach.

STŘELEČ, S.: *Studie z teorie a metodiky výchovy I*. Brno: PF UMU, 2004, 155 s. ISBN 80-86633-21-7.

www.who.int/data/gho/data/major-themes/health-and-well-being

Zákon č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní v znení neskorších predpisov.

Kontaktné údaje:

doc. PhDr. Mário Dulovics, PhD.

Pedagogická fakulta UMB

Katedra pedagogiky a andragogiky

Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica

E-mail: mario.dulovics@umb.sk

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9860-4376>

BEZPEČNÉ EDUKAČNÉ PROSTREDIE A PRAVIDLÁ V ŠKOLE Z POHLADU ŽIAKOV STREDNÝCH ŠKÔL

SAFE EDUCATIONAL ENVIRONMENT AND SCHOOL RULES FROM THE PERSPECTIVE OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS

Jana Hanuliaková, Dáša Porubčanová

Abstrakt: Predkladaný text sa zameriava na problematiku bezpečnosti školského prostredia a vnímania školských pravidiel žiakmi stredných odborných škôl. Teoretická časť zdôrazňuje význam psychickej a sociálnej istoty ako neoddeliteľných komponentov edukačného procesu a poukazuje na ich vzťah k vytváraniu pozitívnej klímy. Osobitná pozornosť sa venuje normatívnemu rámcu školy, ktorého funkcie presahujú oblasť organizácie a regulácie správania a zahŕňajú aj preventívny a socializačný rozmer. Empirická časť prezentuje výsledky prieskumu realizovaného prostredníctvom autorského dotazníka na vzorke 981 žiakov stredných odborných škôl. Štúdia poukazuje na potrebu cielenej pedagogickej intervencie, posilňovania informovanosti o odborných službách a zapájania žiakov do tvorby pravidiel ako nástrojov budovania pozitívnej a bezpečnej školskej klímy a edukačného prostredia.

Abstract: The presented text focuses on the issue of school safety and the perception of school rules by students of secondary vocational schools. The theoretical part emphasizes the importance of psychological and social security as inseparable components of the educational process and highlights their relation to the creation of a positive school climate. Special attention is given to the normative framework of the school, whose functions go beyond organization and regulation of behavior and also include preventive and socialization dimensions. The empirical part presents the results of a survey conducted through an author-designed questionnaire on a sample of 981 secondary vocational school students. The study points to the need for targeted pedagogical intervention, strengthening awareness of professional support services, and involving students in the creation of school rules as tools for building a positive and safe school climate and educational environment.

Kľúčové slová: bezpečné školské prostredie, školská klíma, pravidlá v škole, podporný tím.

Key words: safe school environment, school climate, school rules, support team.

Úvod

Bezpečné edukačné prostredie predstavuje základnú podmienku kvalitného výchovno-vzdelávacieho procesu a celkového rozvoja žiakov. Významným faktorom pri formovaní bezpečného prostredia je kvalita vzťahov medzi učiteľmi a žiakmi, ktoré môžu prispieť k redukcii napätia a podporiť rozvoj dôvery. Rovnako dôležitú úlohu zohrávajú aj rovesnícke väzby, ktoré sú zdrojom emocionálnej stability a pocitu spolupatričnosti. Popri týchto faktoroch majú nezastupiteľné miesto školské pravidlá, ktoré fungujú ako nástroj pedagogického riadenia a regulácie správania. Jasne formulované a spravodlivo uplatňované pravidlá prispievajú k transparentnosti, posilňujú dôveru a napomáhajú predchádzať sociálno-patologickým javom. Okrem organizačnej funkcie majú aj významný preventívny a socializačný rozmer, keďže podporujú interiorizáciu hodnôt a formovanie pozitívnych postojov žiakov. Pravidlá však musia byť nielen dôsledne implementované, ale aj komunikované spôsobom, ktorý je pre žiakov zrozumiteľný a spravodlivý. Participácia žiakov na ich tvorbe či revízii môže zároveň prispieť k vyššej miere ich akceptácie a k budovaniu pozitívnej školskej klímy. Súčasné dynamické spoločenské zmeny však prinášajú nové výzvy a bezpečnostné riziká, ktoré sa odrážajú aj v školskom prostredí. Tieto skutočnosti poukazujú na nevyhnutnosť systematického skúmania postojov žiakov k bezpečnosti školy a k platným školským pravidlám. Ich perspektíva je kľúčová, nakoľko práve žiaci sú priamo ovplyvnení kvalitou vzťahov, pravidiel i dostupnosťou podporných služieb. Z uvedených dôvodov sa predkladaná štúdia zameriava na analýzu hodnotenia bezpečnosti školského prostredia a postoja žiakov stredných odborných škôl k pravidlám, ktoré podmieňujú každodenné fungovanie a atmosféru školy.

1 Bezpečné edukačné prostredie a pravidlá v škole

Bezpečné školské prostredie nemožno redukovať iba na aspekt fyzickej ochrany. Významnú úlohu zohráva aj emocionálna pohoda a psychologický komfort žiakov a pedagogických zamestnancov. Pojem bezpečnosť predstavuje každodenne používanú kategóriu, ktorá v prípade školy nadobúda špecifickú hodnotu ako základná podmienka optimálneho priebehu edukačného procesu. Zmeny v súčasnej spoločnosti prinášajú nielen pozitívne impulzy, ale aj nové výzvy a riziká, ktoré sa významným spôsobom premietajú aj do školského prostredia. Národný inštitút pre vzdelávanie (2021, s. 15) uvádza, že bezpečné školské prostredie umožňuje žiakom a učiteľom angažovať sa v učení bez obáv a strachu, čo

vedie k vyššej úrovni efektivity vo vzdelávaní. V školskom prostredí psychická bezpečnosť predstavuje nevyhnutný predpoklad pre zdravý emocionálny a sociálny vývoj žiakov. Ide o stav, v ktorom sa žiaci cítia prijatí, rešpektovaní a chránení pred psychickým násilím, šikanou, stresom a inými negatívnymi faktormi, ktoré môžu narušiť ich duševnú pohodu. Dôležitým aspektom psychickej bezpečnosti je aj vzťah medzi učiteľmi a žiakmi. Ak učitelia vytvárajú podporné a rešpektujúce prostredie, môžu významne prispieť k znižovaniu stresu a zvyšovaniu motivácie žiakov. Žiaci, ktorí majú pozitívne vzťahy so svojimi učiteľmi, vykazujú vyššiu mieru angažovanosti a lepšie zvládajú akademické výzvy. Psychická bezpečnosť v školskom prostredí nie je len otázkou ochrany pred šikanou či stresom, ale zahŕňa aj aktívnu podporu duševného zdravia, vytváranie inkluzívneho prostredia a budovanie kvalitných vzťahov medzi žiakmi, učiteľmi a rodičmi (Hart, Hodson, 2020). Podľa Ježka (2003, s. 42) je v školskom prostredí sociálna bezpečnosť dôležitou súčasťou celkovej bezpečnosti školy a výrazne ovplyvňuje emocionálny a sociálny vývoj žiakov. Zabezpečuje stav, v ktorom sa všetci členovia školskej komunity cítia prijatí, rešpektovaní a nezažívajú sociálne ohrozenie. Jedným z hlavných pilierov sociálnej bezpečnosti je sociálna podpora, ktorá zahŕňa vzájomnú pomoc, porozumenie a pocit spolupatričnosti. Sociálna podpora zo strany spolužiakov a učiteľov znižuje mieru stresu a napätia v škole, čo vedie k lepšej školskej atmosfére a vyššej spokojnosti žiakov. Nebezpečné školské prostredie významne ovplyvňuje školskú dochádzku žiakov, ich angažovanosť, motiváciu a ďalšie relevantné premenné, ktoré majú vplyv na pozitívne efekty vo vzdelávaní. Kľúčové je, aby bolo zabezpečené prostredie, ktoré podporuje bezpečnosť a pohodu všetkých jej členov. Nedostatok sociálnej bezpečnosti môže tiež ovplyvniť vzťahy medzi učiteľmi a žiakmi, pričom napäté vzťahy môžu viesť k oslabeniu autority učiteľa a zníženiu rešpektu k školským pravidlám (Jablonský, 2024). Narušenie sociálnej bezpečnosti v školskom prostredí môže mať závažné dôsledky nielen pre jednotlivých žiakov, ale aj pre fungovanie školskej komunity ako celku.

Školské pravidlá

Školské pravidlá predstavujú systém noriem, pokynov a smerníc, ktoré definujú očakávané správanie žiakov, pedagogických i nepedagogických zamestnancov školy. Primárnou funkciou pravidiel je zabezpečiť plynulý priebeh edukačného procesu, udržiavať poriadok a podporovať vytváranie bezpečného a podnetného prostredia. Súčasne

majú významnú úlohu pri formovaní kultúry školy, budovaní vzájomného rešpektu medzi členmi školskej komunity a pri prevencii konfliktov. Sú nástrojom na stimuláciu a posilňovanie žiaducich foriem správania. Školské pravidlá slúžia ako nástroj regulácie, prostredníctvom ktorého škola zabezpečuje disciplínu a súčasne podporuje sociálny a emocionálny rozvoj žiakov. Pravidlá explicitne určujú, ktoré formy správania sú akceptovateľné, a zároveň stanovujú sankčné mechanizmy za ich porušenie. Pravidlá sa môžu týkať rôznych oblastí – od povinnej školskej dochádzky a vypracovávania domácich úloh až po správanie v triede a na školských podujatiach. Ich dodržiavanie je kľúčové pre to, aby škola fungovala efektívne. Pravidlá by mali byť formulované tak, aby boli pre žiakov jasné a zrozumiteľné, čo prispieva k ich dodržiavaniu a vyhýbaniu sa nežiaducim incidentom (Konečná Veverková, 2016). Školy, ktoré majú jasne definované a pravidelne uplatňované pravidlá, zaznamenávajú nižšiu mieru výskytu nežiaducich javov. Školské pravidlá nemožno vnímať iba ako formálny dokument, ale predovšetkým ako aktívny nástroj pedagogického riadenia. Ich účinnosť sa odvíja nielen od obsahu, ale aj od dôslednosti ich implementácie v každodennej praxi školy. Správne nastavené pravidlá zároveň znižujú riziko vzniku konfliktov a prispievajú k upevňovaniu sociálnej kohézie v triednych kolektívoch. V tomto kontexte je preventívna funkcia pravidiel kľúčovým predpokladom ich výchovného a socializačného pôsobenia. Preventívna funkcia pravidiel zabezpečuje aj to, že žiaci majú možnosť rozpoznať správne hodnoty a naučiť sa ich aplikovať v každodennom živote (Višňovský, 2007). Pravidlá majú nielen organizačnú a administratívnu funkciu, ale aj významnú úlohu vo vytváraní pozitívnej školnej klímy, ktorá podporuje akademický a osobnostný rast žiakov. Jasne komunikované pravidlá prispievajú k transparentnosti a pocitu spravodlivosti, čím sa posilňuje dôvera medzi žiakmi a učiteľmi. Dobre nastavený systém pravidiel môže slúžiť ako základ pre partnerskú spoluprácu všetkých členov školského spoločenstva. V neposlednom rade zohrávajú pravidlá integračnú funkciu, keďže poskytujú spoločný rámec hodnôt a očakávaní pre všetkých aktérov vzdelávacieho procesu. Mali by byť navrhnuté tak, aby boli spravodlivé, transparentné a podporovali vzájomný rešpekt medzi žiakmi, učiteľmi a ostatnými členmi školského spoločenstva (Konečná Veverková, 2016). Školské pravidlá predstavujú nástroj pedagogického riadenia, ktorý má nielen organizačnú, ale aj preventívnu a socializačnú funkciu. Jasne formulované a spravodlivo uplatňované pravidlá prispievajú k transparentnosti, dôvere a znižovaniu výskytu nežiaducich javov

v škole. Správne nastavený systém pravidiel vytvára priestor pre rozvoj partnerskej spolupráce medzi všetkými členmi školskej komunity. Vytváranie bezpečného prostredia a implementácia pravidiel sú teda dva navzájom prepojené piliere, ktoré podmieňujú kvalitu výchovno-vzdelávacieho procesu. Analýza týchto aspektov poukazuje na ich nezastupiteľný význam pri prevencii konfliktov a pri podpore pozitívnej školskej klímy. Z uvedených dôvodov sa výskumná časť práce zameria na zistenie postojov žiakov a ich hodnotenia bezpečnosti v škole a školských pravidiel.

2 Bezpečnosť v škole a edukačné pravidlá-hodnotenie žiakmi stredných škôl

V nadväznosti na teoretické východiská bol realizovaný výskum zameraný na: zistenie, ako žiaci hodnotia bezpečnosť v školskom prostredí; zistenie, ako žiaci hodnotia pravidlá školy; zistenie úrovní informovanosti žiakov o existencii a dostupnosti podporného tímu v škole.

Výskum bol realizovaný distribuovaním autorského dotazníka. Nástroj bol koncipovaný s cieľom získať údaje o viacerých oblastiach súvisiacich s bezpečnosťou v školskom prostredí a školskými pravidlami. Položky boli zamerané na hodnotenie subjektívneho vnímania bezpečnosti zo strany respondentov, skúsenosti so šikanovaním alebo inými formami násillia, postoje k platným školským pravidlám. Pred samotnou administráciou bol realizovaný predvýskum (pilotáž), do ktorého bolo zapojených 25 žiakov. Jeho cieľom bolo overiť zrozumiteľnosť formulácie otázok, časovú náročnosť a základnú obsahovú validitu dotazníka. Výber respondentov bol zámerný, keďže cieľom výskumu bolo získať dáta od žiakov stredných odborných škôl. Cieľom výberu výskumnej vzorky výlučne z prostredia stredných škôl bolo získať podrobný pohľad na hodnotenie bezpečnosti v školskom prostredí stredných škôl. Dotazník vyplnilo spolu 981 žiakov stredných škôl.

a) Hodnotenie bezpečnosti v škole z pohľadu žiakov

Parciálnym cieľom realizovaného výskumu bolo zistiť, ako žiaci hodnotia bezpečnosť v školskom prostredí. Získané údaje dokumentujú, že 89% respondentov považuje školu za bezpečné prostredie a cítia sa v škole bezpečne. Skupina 11% respondentov sa vyjadrila opačne a deklarovala, že sa cíti skôr nieisto alebo úplne nebezpečne. Podľa Emmerovej (2024, s. 19) škola by mala predstavovať predovšetkým

bezpečné prostredie, nakoľko je významným výchovným a socializačným činiteľom. Kľúčovým determinantom pri formovaní bezpečného školského prostredia sú pedagogickí a odborní zamestnanci, ktorí musia disponovať adekvátnou odbornou pripravenosťou na zvládanie tejto úlohy. Dynamické spoločenské zmeny prinášajú nielen pozitívne impulzy, ale zároveň generujú aj rizikové faktory, ktoré sa môžu premietiť do školského prostredia vo forme rôznych bezpečnostných hrozieb a potenciálnych ohrození. Veteška, Svobodová a Tureckiová (2022, s. 20) pritom zdôrazňujú, že akékoľvek vízie a stratégie nie sú realizovateľné bez zabezpečenia základného pocitu bezpečia, ktorý je nevyhnutnou podmienkou efektívneho pedagogického procesu. Dôležité zistenie uvádza Billington (2025), ktorá vo svojej štúdií zistila, že žiaci často uvádzajú nižšie vnímanie vlastnej bezpečnosti v škole v porovnaní s učiteľmi, čo naznačuje, že učiteľské hodnotenia nie vždy odrážajú skutočné pocity žiakov ohľadom bezpečia. V kontexte hodnotenia bezpečného edukačného prostredia bolo dôležité zistiť, či majú žiaci skúsenosť so sociálno-patologickými javmi, ktorých výskyt ovplyvňuje kvalitu prostredia. Výsledky dokumentujú, že najčastejšie boli identifikované šikanovanie (22,7%) a verbálne urážky (19,8 %). Nasledovalo ničenie majetku (16,9 %) a krádež (11,8 %). Skúsenosti s kyberšikanovaním uviedlo 9 % respondentov a s fyzickým násilím 3,9 %. Zaujímavým zistením je, že 15,9 % respondentov neidentifikovalo žiadnu skúsenosť s negatívnymi javmi v školskom prostredí. Emmerová (2024, s. 20 – 21) vo svojom výskume potvrdila výskyt rizikového správania u stredoškolákov a konštatovala, že k najrozšírenejším prejavom patrí fajčenie, agresívne správanie, záškoláctvo a šikanovanie. Okrem toho sa v jej výskume potvrdili aj ďalšie formy rizikového správania, konkrétne vandalizmus, kyberšikanovanie, krádeže, poruchy príjmu potravy, užívanie nelegálnych drog, extrémistické prejavy a rizikové sexuálne správanie. Výskyt rizikového správania v škole si vyžaduje prítomnosť odborníkov, ktorí sa venujú prevencii, intervencii daného správania.

b) Hodnotenie školských pravidiel žiakmi stredných škôl

V súvislosti s bezpečným edukačným prostredím majú dominantné postavenie pravidlá v škole. Pravidlá pre žiakov, učiteľov ako aj ostatných aktérov školských činností tvoria integrálnu súčasť procesu edukácie v škole. Z uvedeného dôvodu sme zisťovali, aký postoj majú žiaci k pravidlám v škole. Údaje z výskumu vo všeobecnom kontexte dokumentujú, že žiaci vnímajú pravidlá ako významný determinant, ktorý

prispieva k bezpečnosti školského prostredia. Respondenti v 77,82% uviedli, že školské pravidlá majú pozitívny vplyv na bezpečnosť v škole, zatiaľ, čo 22,18% vyjadrilo pochybnosť o pozitívnom vplyve na pravidlá. Školské pravidlá sú hodnotené ako relevantný nástroj pri udržiavaní poriadku a bezpečia. Vzhľadom k zisteniam je potrebné uviesť potrebu cielenej pedagogickej intervencie, predovšetkým v oblasti zrozumiteľnej komunikácie pravidiel a zapojenia žiakov do diskusií o ich význame, čo by mohlo podporiť ich širšie prijatie a interiorizáciu. Ďalšou analyzovanou oblasťou bola percepcia férovosti a zrozumiteľnosti školských pravidiel. Až 91,73 % respondentov sa vyjadrilo, že pravidlá sú spravodlivé a zrozumiteľné, pričom iba 8,27 % uviedlo opačný názor. Výsledky poukazujú na relatívne vysokú mieru akceptácie pravidiel zo strany žiakov, avšak zároveň naznačujú, že u určitej časti populácie pretrváva pocit nejasnosti alebo nespravodlivosti. Pre školu z toho vyplýva potreba optimalizovať spôsoby komunikácie pravidiel, prípadne posilniť participáciu žiakov na ich tvorbe alebo revízii. Jednou z možností je aktívne zapojenie školských parlamentov, žiackych rád, čo by prispelo k zlepšeniu vzťahu žiakov k pravidlám, k zvýšeniu ich aktívnej participácie na rozhodovacích procesoch. Takýto postup by zároveň umožnil žiakom aktívne sa spolupodieľať na tvorbe školského poriadku, čím by sa zvýšila legitimita pravidiel a posilnila ich výchovná a preventívna funkcia.

c) Poznanie aktivít a činností podporného tímu v škole

Parciálnym cieľom výskumu bolo zistiť úroveň informovanosti žiakov o existencii a dostupnosti podporného tímu v škole. Z výpovedí respondentov vyplynula skutočnosť, že 59,4% opýtaných uviedlo, že majú k dispozícii školského psychológa aj výchovného poradcu, 11,21 % deklarovalo dostupnosť iba školského psychológa a 9,3% iba výchovného poradcu. Zároveň však 20,09 % respondentov uviedlo, že takáto podpora v škole dostupná nie je alebo nemajú o jej prítomnosti informácie. Uvedený údaj poukazuje na problém nedostatočnej informovanosti, keďže približne pätina žiakov nevie, na koho by sa mohla v prípade potreby obrátiť. Z hľadiska reálneho využívania pomoci školského psychológa využilo 27,21 % respondentov, výchovného poradcu 6,14% a oboch odborníkov 5,72 %. Ďalších 26,3 % respondentov pomoc síce nevyužilo, no vedelo o jej dostupnosti, čo možno považovať za pozitívny ukazovateľ informovanosti. Najväčšiu skupinu predstavovali respondenti (31,21%), ktorí uviedli, že pomoc nepotrebovali a 3,42% žiakov nevedelo identifikovať, kto je školský psychológ alebo výchovný poradca. Uvedené

výsledky signalizujú, že odborná podpora je síce formálne dostupná, avšak jej využívanie je limitované napr. z dôvodu nízkej informovanosti alebo ostychu žiakov. Pri hodnotení prístupu odborných zamestnancov 44,6 % respondentov uviedlo, že prístup školského psychológa a výchovného poradcu hodnotia ako veľmi alebo skôr dobrý. Negatívne hodnotenie uviedlo 13,22 % respondentov, avšak až 42,18 % sa k tejto otázke nevedelo vyjadriť, čo môže naznačovať obmedzený kontakt s odborníkmi alebo nízku informovanosť o ich činnosti. V prípade, že sa žiaci dostanú do problémovej situácie v 39,68 % by sa obrátila na kamarátov, čo poukazuje na význam rovesníckych vzťahov pri zvládání záťažových situácií. Rodičov by oslovilo 20,22 % respondentov, čo poukazuje na relatívne vysokú dôveru v rodinné prostredie. Medzi školskými autoritami bol najčastejšie preferovaný školský psychológ 13,18% a triedny učiteľ 9,83 %, zatiaľ čo výchovný poradca bol zvolený len v 3,12 % prípadov. Negatívnym zistením je, že 13,97 % respondentov by sa v prípade problémov neobrátilo na nikoho, čo predstavuje riziko sociálnej izolácie a nedôvery v systém pomoci v škole. Výsledky poukazujú na to, že úloha podporného tímu je žiakmi vo všeobecnosti oceňovaná, no zároveň existuje významná časť žiakov, ktorá buď neprichádza do kontaktu s odborníkmi, alebo nevidí priamy prínos ich činnosti. Na základe získaných zistení možno konštatovať, že odborný podporný tím predstavuje integrálnu súčasť školského prostredia, ktorého potenciál je potrebné cielene posilňovať prostredníctvom systematickej integrácie do každodennej činnosti školy.

Záver

Zistenia potvrdzujú, že väčšina respondentov vníma prostredie školy pozitívne, hoci menšia časť poukázala na existenciu prvkov, ktoré narúšajú pocit istoty. Identifikované prejavy rizikového správania dokazujú, že ani súčasná škola nie je prostredím úplne zbaveným negatívnych javov. Špecifickú pozornosť si vyžaduje oblasť digitálnych foriem agresie, ktoré sa postupne stávajú prirodzenou súčasťou skúseností mládeže. Respondenti ocenili jasnosť a zrozumiteľnosť pravidiel. Súčasne sa ukázalo, že participácia žiakov na ich tvorbe alebo revízii môže zvýšiť mieru ich prijatia a podporiť vnútornú motiváciu k ich dodržiavaniu. Významnú úlohu zohráva aj existencia odborných služieb, ktoré sú žiakmi vnímané prevažne pozitívne, avšak ich využívanie je stále limitované. Relatívne nízka informovanosť časti respondentov naznačuje potrebu efektívnej komunikácie o dostupných možnostiach pomoci. Rovesnícke

väzby a rodinné prostredie zostávajú pre mladých ľudí preferovaným zdrojom podpory, čo podčiarkuje význam neformálnych opôr v procese zvládania záťažových situácií. Celkovo možno konštatovať, že systematická práca školy na posilňovaní priaznivej klímy a odborného zázemia predstavuje predpoklad efektívnej prevencie a intervencie.

Príspevok je čiastkovým výstupom výskumného projektu KEGA001VŠDTI-4/2025 Stratégie podpory bezpečného prostredia a wellbeing vo vzdelávaní.

Zoznam použitej literatúry:

BILLINGTON, D. T. K., Do I Feel Safe at School? A Study of Student and Teacher Perceptions of School Safety Measures. In: *Masters of Education in Teaching and Learning*, 2025, 83, Dostupné z: <https://digitalcommons.acu.edu/metl/83>

EMMEROVÁ, I. Bezpečnosť školského prostredia – súčasný stav a problémy. In: *Studia scientifica facultatis paedagogicae*. Ružomberok: VERBUM, 2024, s. 19. ISSN 1336-2232.

HART, S. a HODSON, V. K., *Bezpečná trieda: Metodika na riešenie konfliktov a rozvíjanie vzťahov*. Bratislava: CENADA, n. o., 2020, 264 s. ISBN 978-80-973673-0-5.

JABLONSKÝ, T. Bezpečnosť školského prostredia – zahraničné skúsenosti. In: *Studia scientifica facultatis paedagogicae*. Ružomberok: VERBUM, 2024, s. 36. ISSN 1336-2232.

JEŽEK, S., *Psychosociální klima školy I*. Brno: MSD, 2003, 152 s. ISBN 80-86633-13-6.

KONEČNÁ VEVERKOVÁ, I., *Riadenie školy a školského zariadenia*. 1. vyd. Bratislava: Wolters Kluwer SR, 2016, 143 s. ISBN 978-80-8168-365-4.

NÁRODNÝ INŠTITÚT PRE VZDELÁVANIE. Podpora bezpečného školského prostredia [e-kniha]. Bratislava: NIV, 2021. Dostupné z: <https://www.nip.sk/delikty-podporny-bezpecneho-skolskeho-prostredia.pdf>.

VELAS, A., ZVAKOVÁ, Z., BOROS, M., *Fyzická ochrana objektov*. Žilina: EDIS, 2021, 203 s. ISBN 978-80-554-1805-6.

VETEŠKA, J., SVOBODOVÁ, Z., TURECKIOVÁ, M., *Školský management. Konceptualizace a klíčové oblasti oboru*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2022. 124 s. ISBN 978-80-7603-348-1.

VIŠŇOVSKÝ, Ľ., KAČÁNI, V., *Psychológia a pedagogika pomáhajú škole*. Bratislava: Iris, 2007, 198 s. ISBN 978-80-89238-15-1.

Kontaktné údaje:

doc. PaedDr. Jana Hanuliaková, PhD.

Vysoká škola DTI

Katedra školskej didaktiky

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

E-mail: hanuliakova@dti.sk

ORCID 0000-0002-4536-5770

doc. PaedDr. Dáša Porubčanová, PhD.

Vysoká škola DTI

Katedra školskej didaktiky

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

E-mail: porubcanova@dti.sk

ORCID 0000-0001-5287-682X

VÝZNAM PSYCHOLOGICKÉHO BEZPEČIA PRE DOSPIEVANIE

THE IMPORTANCE OF PSYCHOLOGICAL SAFETY IN ADOLESCENCE

Ingrid Hupková

Abstrakt: Príspevok poukazuje na obdobie dospievania ako významné a zároveň náročné vývinové obdobie v živote človeka. Popisuje niektoré nároky a výzvy spojené s dospievajúcimi pre oblasť duševného zdravia. Približuje koncept rizikového správania mládeže, rovnako aj koncept emocionálnych a behaviorálnych problémov u dospievajúcich. V druhej časti načrtáva dizajn výskumu *Monitoring duševného zdravia stredoškolákov na Slovensku* (ktorý realizuje Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety v Bratislave, Katedra psychológie, 2025/2026) presnejšie časť jeho výsledkov, ktorá zisťuje, ako rodičovské správanie ovplyvňuje adolescentov a aký má tento vzťah podiel na psychosomatických ťažkostiach a pozitívnom prežívaní adolescentov v súčasnosti. V závere akcentuje význam bezpečných rodinných a školských vzťahov a význam budovania reziliencie ako protektívneho faktora.

Abstract: The paper highlights adolescence as a significant yet challenging developmental stage in human life. It describes specific demands and challenges related to adolescent mental health. The text introduces the concept of youth risk behavior as well as emotional and behavioral problems in adolescence. The second part outlines the research design of *Monitoring the Mental Health of Secondary School Students in Slovakia* (conducted by St. Elizabeth University of Health and Social Sciences in Bratislava, Department of Psychology, 2025/2026), focusing particularly on results examining how parental behavior influences adolescents and the extent to which this relationship contributes to psychosomatic difficulties and positive well-being in the present. The conclusion emphasizes the importance of safe family and school relationships and the role of resilience as a protective factor.

Kľúčové slová: dospievanie, rizikové správanie, emocionálne a behaviorálne problémy, bezpečné rodinné a školské vzťahy, duševné zdravie

Keywords: adolescence, risk behavior, emotional and behavioral problems, safe family and school relationships, mental health

Dospievanie – adolescencia

Dospievanie je náročným obdobím charakterizovaným prudkým komplexom zmien nielen na fyzickej úrovni, ale rovnako aj na úrovni emocionálnej a sociálnej. *Adolescencia predstavuje vývinové obdobie medzi detstvom a dospelosťou, ktoré je charakterizované zvýšenou citlivosťou na sociálne vplyvy, emocionálnou nestabilitou a hľadaním vlastnej identity.* Podľa Folkerovej (2024) ak sa na dospievajúceho pozrieme cez neuropsychologické aspekty, je potrebné zdôrazniť, že adolescentný mozog ešte nemá plne vyvinuté exekutívne funkcie – *najmä schopnosti plánovania, sebakontroly a predvídania dôsledkov správania.* Táto vývinová nezrelosť spolu s emocionálnou impulzivitou zvyšuje náchylnosť mladých ľudí k unáhleným rozhodnutiam – *najmä v situáciách, ktoré si kontrolu správania, plánovanie a zhodnotenie možných následkov.*

Súčasná generácia dospievajúcich musí okrem týchto uvedených a ďalších nezmienených vývinovo determinovaných špecifik čeliť súbežne aj mnohým výzvam najmä spoločensko-ekonomického charakteru, ale aj krízam a polykrízam, ktoré v súčasnosti prežívane všetci. Máme tu na mysli najmä pandémiu COVID 19, vojnový konflikt na Ukrajine, klimatickú krízu, energetickú krízu, krízu v oblasti nedostupnosti samostatného bývania a mnohé ďalšie. Aj súbežné prelínanie fungovania v online a offline svete, má vplyv na mentálnu pohodu dospievajúcich. Všetky tieto skutočnosti majú významný dopad na bezpečie vo vzťahoch v rodinách, školách, v rovesníckych vzťahoch ale aj v ostatných sociálnych prostrediach. *Odborníci na duševné zdravie už dlhší čas opakovane upozorňujú na enormný nárast problémov súvisiacich so vznikom viacerých duševných problémov akými sú najmä depresie, úzkosti, závislosti látkovej a nelátkovej povahy.*

Osobitne zraniteľnou cieľovou skupinou sa stávajú deti a mládež najmä vo veku 9 až 16 rokov (Emmerová, I. – Bělík, V. 2022).

Adolescencia ako vývinové obdobie sa stáva potenciálne rizikovým obdobím pre vznik rôznych problémov v oblasti duševného zdravia. Výskumné zistenia dokladujú skutočnosť, že významné percento mladých ľudí bojuje s pocitmi bezmocnosti, neistoty, osamelosti, rovnako sa potýka s poruchami spánku, depresiou, posttraumatickou stresovou poruchou, látkovými a behaviorálnymi závislosťami, zámerným sebapoškodzovaním či so suicidálnym správaním (HBSC – Slovensko 2021/2022; Husárová, 2023). Už pred obdobím pandémie COVID-19 bol výskyt problémov u dospievajúcich na celom svete pomerne častý. Podľa

údajov WHO (Svetovej zdravotníckej organizácie) asi 28 % dospelých vo veku 10-19 rokov malo diagnostikovanú nejakú duševnú poruchu, *najčastejšie u starších dievčat to boli úzkostné poruchy u mladších chlapcov skôr poruchy správania a pozornosti* (Husárová, 2023, s.15). Svetová zdravotnícka organizácia (World Health Organization, 2022 In Husárová, D. 2023 s.7) zdôrazňuje, že počas pandémie Covid sa táto situácia ešte zhoršila.

Pre oblasť mentálnych problémov nanajvýš platí, že *ak sa včas nezachytia a nenastane ich účinné riešenie, vzniká riziko potenciálne závažnejších problémov v dospelosti*. Včasne nediagnostikované a terapeuticky účinne nepodchytené problémy duševného zdravia *majú nielen dopad na úroveň vzdelania, ale následne aj na uplatnenie na pracovnom trhu ale aj na ich fungovanie v sociálnych vzťahoch a teda aj na celkovú životnú spokojnosť človeka*. (Husárová, D. 2023, s.7). Považujeme za nanajvýš významné zdôrazniť, že problémy v oblasti mentálneho zdravia sa stávajú prekážkou pre plný rozvoj a využitie svojho vlastného potenciálu, majú vplyv na školskú a pracovnú úspešnosť, ale aj na kvalitu interpersonálnych vzťahov.

Vývin mozgových oblastí zodpovedných za exekutívne funkcie prebieha až do obdobia ranej dospelosti. Autorka A. Folker (2024) uvádza, že práve kombinácia osobnostnej črty zameranej na vyhľadávanie senzácií a oslabených exekutívnych funkcií môže prispieť u dospelých k vzniku impulzívneho správania, ako aj rozvoju závislostného správania nielen nelátkovej povahy (behaviorálne závislosti) rovnako možného experimentovania s návykovými látkami – drogami.

Ak sa zmiňujeme o drogách – psychoaktívnych látkach, v súčasnosti medzi drogy, s ktorými dospelí prichádzajú vo vlastnej alebo rovesníckej skúsenosti do kontaktu, či s nimi experimentujú, bezpochyby patria najmä *alkohol* – pivo, víno, destiláty; *tabak* – žuvací tabak, nahrievaný tabak, klasické cigarety a fajky; ale aj *marihuana* (CBD, THC); rovnako ako aj celé spektrum *kofeínových, teínových a energetických nápojov*; *liekov* a iných legálnych drog (psychoaktívne bylinky, durman, niektoré huby a iné). Do popredia sa dostávajú najmä stimulačné ilegálne drogy, ktorých užívanie bezpochyby súvisí s trendom na výkon orientovanej spoločnosti (pervitín, kokaín) ale aj moderné tzv. dizajnové drogy smart drugs a iné). Riziko vzniku závislého spôsobu správania plyní aj z neodrzanlivého patologického nadužívania informačno-komunikačných technológií, mobilu, internetu najmä sociálnych sietí, ale dospelí sú často konfrontovaní aj s inými

závislými typmi činností napr. nezdržanlivým nakupovaním – oniomániou, ktorá je nazývaná tiež schoppingholizmus a to v online a offline prostrediach; závislosťou na vzťahu (nezdravé a nebezpečné vzťahy, ale aj skupiny, spoločenstvá v online a offline svete), ale aj závislosťou na pornografii či na sexe a iné. Užívanie drog či závislé typy činnosti bezpochyby patria medzi maladaptívne nezdravé copingové stratégie zvládania životných situácií.

Význam bezpečných vzťahov a bezpečných sociálnych interakcií

Človek je bytosťou bio-psycho-sociálnou, kultúrne a spirituálne dimenzovanou. Jednou z jeho nevyhnutných potrieb je aj potreba mať na svoje zdravé, funkčné a plnohodnotné prežívanie societu druhých ľudí, mať sociálne interakcie s inými a bezpečné vzťahy s nimi. Vzťahy nám umožňujú podeliť sa o emócie a prijímať ich, prežiť autentický zážitok lásky a spolupatričnosti, zdieľať ich a vzájomne sa podporovať a rásť (Čavojová, 2021, s. 86). Vzťahy nám pomáhajú nasýtiť potrebu ľudského kontaktu.

Dôležitosť sociálnych vzťahov možno ilustrovať podľa citovanej autorky napríklad aj tým, že:

- osamelosť považujú psychológovia za rovnako rizikový faktor poškodenia zdravia či rizika smrti ako fajčenie pätnástich nikotínových cigariet denne;
- ľudia žijúci v intímnych vzťahoch (manželských a partnerstvách) sa dožívajú vyššieho veku ako osamelí;
- sociálne vzťahy sú kľúčové pre prežívanie šťastia človeka.

Človek je bytosť aj sociálne dimenzovaná a tak na podporu a udržanie dobrého zdravia (telesného a psychického) potrebuje okrem pohybu, správnej stravy, dostatku spánku aj sociálnu integráciu a kvalitné a bezpečné sociálne interakcie. Ako uzatvára Čavojová (2021, s. 103-104) okrem blízkych vzťahov by sme nemali zabúdať na každodenné interakcie s druhými „cudzincami“. Zdá sa, že naše konverzačné zručnosti môžu pri dlhodobom nepoužívaní odumierať (preveril ich aj lockdown). Kvalitné bezpečné interakcie s druhými napomáhajú uspokojovaniu potreby po kontakte, blízkosti a porozumení. *Medzi dokázané zdravotné benefity takto „dobre naladených vzťahov“ patria menšia miera výskytu depresii a úzkostí, nižší krvný tlak, menej zápalov v tele či celkové zníženie stresu.*

Ako uvádzajú Schlichtsová a Hupková v bezpečnom vzťahovaní sa, v dospelosti by mali byť vzťahy rovnovážne. Ide o vzájomne

rešpektujúci prístup, vymedzovaný rovnocenným vzťahom s rešpektom k sebe samému/samej, ktorý vytvára predpoklad vyváženého a rešpektujúceho vzťahu k iným. V zdravom a bezpečnom vzťahu je *umožnená osobná sloboda, autenticita aj správanie vychádzajúce z kritického myslenia*. Opak tohto stavu je nie bezpečný (nezdravý, patologický) vzťah, ktorý býva spojený s emočným vydieraním, respektíve psychickou manipuláciou až psychickým a fyzickým týraním (2024, s.15). Platí to pre vzťahy v rodine, vzťahy v škole, vzťahy medzi vrstovníkmi, ako aj všetky ostatné vzťahy.

Koncept rizikového správania

Školský rezort sa v ostatných rokoch vyhýba stigmatizujúcemu používaniu pojmu sociálnopatologické javy. I. Emmerová, I. (2024, s.39), konštatuje, že pojem sociálnopatologické javy sa v oblasti školskej prevencie postupne nahrádzajú pojmom *rizikové správanie, ktoré by malo zmierniť stigmatizáciu problémového správania žiakov/ študentov rôzneho charakteru*. Rizikové správanie tak zahŕňa v skutku široký okruh maladaptívneho správania. M. Miovský (2015, In Emmerová 2024, s.39) zaradil v najužšom poňatí medzi základné typy rizikového správania: *záškoláctvo, šikanovanie, extrémne prejavy agresie, extrémne rizikové športy a rizikové správanie v doprave, rasizmus, xenofóbiu, negatívne pôsobenie siekt, sexuálne rizikové správanie a adiktológiu (závislostné správanie)*. V širšom poňatí k nim možno ešte doplniť aj problémy spojené so *syndrómom CAN* (zanedbávané, týrané a zneužívané dieťa) ako aj *spektrum porúch príjmu potravy*. Podľa N. Sobotkovej (In Emmerová, 2024, s.39), pojem rizikové správanie je komplexný pojem označujúci správanie, *ktoré priamo alebo nepriamo ústi do psychosociálneho alebo zdravotného poškodenia jedinca, iných osôb, majetku alebo širšieho prostredia*. Do spektra rizikového správania zahŕňa: *záškoláctvo, klamanie (spoločnosťou dostatočne nie je vnímané ako rizikové) agresivitu a agresívne správanie, kriminálne správanie, vandalizmus, závislostné správanie, rizikové správanie na internete, sexuálne rizikové správanie, rizikové správanie v doprave, extrémne rizikové športy a hazardné hry, užívanie anabolík a steroidov, nezdravé stravovacie návyky, extrémizmus, rasizmus, intoleranciu a antisemitizmus*.

Osobitne zraniteľnou skupinou vo vzťahu k vzniku rizikového správania sa stávajú práve deti a dospievajúci až do mladej dospelosti. Nedostatok lásky, bezpečia a zažívanie nadmerného stresu práve

v detskom a tiež v adolescentnom veku môže mať za následok vznik najrôznorodejších problémov a porúch. Máme tu ku príkladu na mysli poruchy užívania alkoholu a iných psychoaktívnych látok v rámci „autosanačných pokusov” docieľiť látkou zmenu v negatívnom emočnom prežívaní. N. Kaščáková (2022, s.7) uvádza, že výskumné zistenia poukazujú na súvislosti medzi ranými skúsenosťami v detstve, vytváraním vzťahov a psychickým a somatickým zdravím v dospelosti. *Bezpečná vzťahová väzba býva spájaná s najnižším výskytom traumatizácie a je protektívnym faktorom podporujúcim optimálny vývin mozgu a celkové psychické aj fyzické zdravie.*

Zvyšovanie povedomia o negatívnom vplyve ranej traumatizácie, vrátane menej viditeľných foriem akými sú emocionálne týranie, zanedbávanie, zneužívanie či psychická manipulácia a ďalšie, môžu zanechať výrazne negatívne následky v oblasti utvárania zrelých vzťahov aj na zdraví. (N. Kaščáková, 2022,s.7)

Koncept emocionálnych a behaviorálnych problémov

Okrem konceptu rizikového správania možno nahliadať na možné problémy dospievajúcich aj cez optiku tzv. emocionálnych a behaviorálnych problémov (D. Husárová, 2023, s.14). Emocionálne a behaviorálne problémy (ďalej iba EBP) podľa autorky zahŕňajú skutočne širokú škálu problémov, a pri ich vymedzení možno použiť dva spôsoby a to širší neklinický a odborný klinický pohľad.

Širší neklinický pohľad na emocionálne a behaviorálne problémy (Wadsworth a et al. 2021 In: D. Husárová,2023 s.14) ich definuje a vymedzuje EBP ako:

- *problémy, ktoré dospievajúci majú sa dejú na úrovni emócií v ich vnútri (internalizované problémy)*
- *problémy, ktoré dospievajúci majú a sa dejú na viac na úrovni správania a prejavujú sa skôr navonok vo vzťahu k iným ľuďom, okoliu ako takému (externalizované problémy).*

Podľa Z. Dankulinovej et al.(2020 s.23) *kým problémy spojené s emóciami sa dejú vo vnútri sú sčasti skryté, nenápadné* (napr. smútok, neistota, úzkosť a okolie si ich nemusí vždy všimnúť pokiaľ nemajú silnú intenzitu), *problémy spojené so správaním sa naopak prejavujú vo vzťahu k druhým ľuďom či okoliu a tie sa často manifestujú už v počiatočnom štádiu* (bitky, záškoláctvo, šikanovanie, užívanie drog).

Je zrejmé, že aj keď sa obe skupiny prejavujú rozlične, k obom je potrebné nahliadať s rovnakou dôležitosťou z dôvodu, že ich neskorá detekcia vážne negatívne dopadá na kvalitu života.

Klinický pohľad na emocionálne a behaviorálne problémy vychádza z Medzinárodnej klasifikácie chorôb (MKCH-10 vydanéj WHO) alebo Diagnostického a štatistického manuálu duševných chorôb (DSM - 5) vydaného Americkou psychiatrickou asociáciou (APA). Ako D. Husárová (2022,s.14) uvádza v MKCH 10 sú EBP zaradené do skupiny diagnóz F90-F98 „poruchy správania a emočné poruchy so zvyčajným začiatkom v detstve a počas dospievania“ napr. poruchy pozornosti s hyperaktivitou (ADHD), hyperkynetické poruchy, poruchy správania, poruchy socializácie, zmiešané poruchy správania a emočné poruchy so zvyčajným začiatkom v detstve a počas dospievania.

Americká psychiatrická asociácia v DSM - 5 vníma EBP s obvyklým začiatkom v detstve a dospievaní ako súčasť duševných porúch v hlavných diagnostických skupinách, napríklad úzkostné poruchy, depresívne poruchy, poruchy autistického spektra či poruchy s výbušnosťou a narušenou kontrolou impulzov a narušeným správaním.

Dankulincová ,Z. el al.(2020) uvádza nanajvýš znepokojivú skutočnosť, že výskyt EBP je pomerne častý – trpí nimi až 10-20% detí a dospievajúcich, pričom u dievčat dominujú skôr problémy na úrovni emócií, zatiaľ čo u chlapcov sa častejšie objavujú problémy v správaní.

Výskum Monitoring duševného zdravia stredoškolákov na Slovensku

V ďalšej časti príspevku sa zameriame na čiastkové výsledky rámci práve prebiehajúceho výskumného projektu Monitoring duševného zdravia stredoškolákov na Slovensku, ktorý realizuje Katedra psychológie Vysokej školy zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety v Bratislave (2025/2026). Výskum bol dizajnovaný s cieľom *mapovať psychické prežívanie a správanie adolescentov v regiónoch Slovenska*. Realizovali sme jednorazový prierezový zber dát na vybraných stredných školách. Celkovo bolo oslovených viac ako 500 respondentov, dáta sme zbierali v Bratislave, Banskej Bystrici, Žiline a v Košiciach a v celom výskume boli použité nástroje SUPSO, ADOR a GPP - I, a demografický dotazník.

Tento text predstavuje čiastkový výstup z výskumu a venuje sa analýze dát zo školy v Košiciach, ktorá tvorí len jednu časť celkového súboru. Jedným z parciálnych cieľov výskumného projektu je zistiť, ako *rodičovské správanie ovplyvňuje adolescentov a aký má tento vzťah podiel*

na psychosomatických ťažkostiach a pozitívnom prežívaní dospievajúcich v súčasnosti. Táto štúdia sa zároveň zameriava aj na výskyt problémového správania v danej podvzorke. Špecifickým cieľom tejto čiastkovej analýzy bolo identifikovať, akým spôsobom súvisia jednotlivé dimenzie rodičovského správania – pozitivita, direktívnosť, hostilita, autonómia a nedôslednosť – so vznikom psychických a behaviorálnych prejavov u dospievajúcich vo veku od 14 do 19 rokov.

V empirickej časti boli použité štandardizované dotazníky ADOR (Matějček, Říčan, 1983) a SUPSO (Mikšík, 2004), ktoré boli administrované medzi žiakmi gymnázia v Košiciach. Výskumnú vzorku tvorilo 60 respondentov, rozdelených do dvoch vekových kategórií. Zber údajov prebiehal v papierovej forme, anonymne a za súhlasu rodičov. Získané údaje boli spracované pomocou deskriptívnej štatistiky a korelačnej analýzy v štatistickom softvéri SPSS. Výsledky ukázali, že vyššia miera pozitívneho záujmu rodičov a podpory autonómie súvisí s nižšou mierou psychosomatických ťažkostí a vyšším výskytom pozitívneho prežívania. Naopak, vysoká miera hostility a emocionálnej nedostupnosti rodičov bola spojená so zvýšeným výskytom somatických problémov, ako aj so zvýšeným rizikom problémového správania.

Záverom:

Pre pomáhajúce profesie rovnako ako pre pedagogickú a rodičovskú verejnosť predstavuje vyššie zmienený text výzvu spolupodieľať sa na budovaní resiliencie u dospievajúcich, podporovať psychologické bezpečie rozvojom zdravých interpersonálnych vzťahov a tým u dospievajúcich prispievať k psychosociálnej pohode a duševnému zdraviu. Spoločnosť prostredníctvom profesionálnych služieb psychosociálnej podpory v oblasti mentálneho zdravia (špecializovaných služieb psychológov, psychoterapeutov, psychiatrov) ale aj členov školského podporného tímu, rodičovskej verejnosti a ďalších je preto postavená pred rad kontinuálnych úloh a výziev: správne detekovať výskyt problémov, hľadať a nachádzať medzi nimi príčinné súvislosti, pochopiť ich častú vzájomnú podmienenosť, ale najmä nájsť možnosti účinnej primárnej prevencie pri ich výskyte efektívnej pomoci, a následne prispieť k ich sfunkčneniu a zotaveniu.

Dospievajúci si preto zasluhujú vnímavý a citlivý odborný fókus nás všetkých na problémy, ktoré ich „na ceste k dospelosti“ sprevádzajú.

Zoznam použitej literatúry:

ČAVOJOVÁ,V. et al. 2021. *Ako lockdown ovplyvnil naše sociálne vzťahy?* In Brezina, I.- Čavojová,V. 2021. *Prečo ľudia potrebujú krízy*. Promedia, 2021, s. 84.-106.

DAKULINCOVÁ, Z. et al. 2020. *Dospievajúci s emocionálnymi problémami a problémami v správaní v systéme starostlivosti*. Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, Vydavateľstvo ŠafárikPress, 2020, 157 s. ISBN 978-80-8152-921-4

EMMEROVÁ, I. – BĚLÍK, V. 2022. *Prevencia rizikového a problémového správania žiakov ako faktor tvorby bezpečného školského prostredia*. Ružomberok: Verbum, 112 s. ISBN 978-80-561-0985-4

EMMEROVÁ, I. 2024. *Socializácia a jej poruchy u detí a mládeže*. Ružomberok: Verbum, 117 s. ISBN 978-80-561-1107-9.

FOLKER, A. (2024). *Neurocognitive risk patterns in adolescence: A developmental vulnerability model*. Contemporary Youth Psychology, 2024. 12-27 s.

HUPKOVÁ, I. (2022): *Duševné zdravie a závislosti*. In Sociálna prevencia - Rizikové správanie-duševné zdravie. NOC, 2/2022, s. 33-34 ISSN: 1336 9679

HUPKOVÁ,I. (2025): *Dospievanie ako náročné vývinové obdobie*. In Sociálna prevencia – Duševné zdravie v kontexte polykríz. NOC, 1/2025, s.40-42 ISSN: 1336 9679

HUSÁROVÁ, D.(2023) *Kruh spolupráce: Úloha rodičov, poskytovateľov a školy v systéme starostlivosti o dospievajúcich s emocionálnymi a behaviorálnymi problémami*. UPJŠ v Košiciach, 2023, 60s., ISBN 978-80-574- 0253-4

KAŠČAKOVÁ N. 2022. *Nepriaznivé zážitky v detstve a užívanie alkoholu v dospelosti*. In Sociálna prevencia. Rizikové správanie a duševné zdravie. Bratislava: NOC, roč.17, č.2 2022, s.7-9.

SCHLICHTSOVÁ,J – HUPKOVÁ I. (2024). *Bezpečné a nebezpečné spoločenstvo*. In: Grešková, L – Hupková, I. *Ako rozpoznať bezpečné spoločenstvo v online a offline prostredí*. Bratislava: Národné osvetové centrum, 2024, s. 14-20.

Kontaktné údaje:

doc. PhDr. Mgr. Ingrid Hupková, PhD.

Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety v Bratislave,

Katedra psychológie

Nám. 1 mája 1 Bratislava

hupkova@vssvlazbety.sk

WELLBEING AKO FAKTOR OVPLYVNŮJÚCI BEZPEČNOSŤ UNIVERZITNÉHO PROSTREDIA

WELLBEING AS A FACTOR AFFECTING THE SAFETY OF THE UNIVERSITY ENVIRONMENT

Mariana Sirotová

Abstrakt: Štúdia sa zameriava na skúmanie vzťahu medzi wellbeingom študentov a bezpečnosťou univerzitného prostredia v kontexte vysokoškolského vzdelávania. Predstavuje výsledky kvalitatívneho výskumu, ktorý bol realizovaný prostredníctvom metódy one-page profilu v akademickom prostredí. Výskumnú vzorku tvorili študenti študujúci v dennej a externej forme štúdia. Obsahová analýza bola realizovaná v troch základných kategóriách identifikovaných podľa one-page profilu. Príspevok prezentuje výsledky analýzy tretej kategórie zameranej na definovanie možných riešení podpory wellbeingu vysokoškolského študentstva zo strany referenčnej skupiny. Referenčnú skupinu v našom výskume tvorilo vysokoškolské učiteľstvo a manažment fakulty. Rezultáty výskumu potvrdzujú, že wellbeing predstavuje významný faktor formovania bezpečnej a podnetnej vzdelávacej atmosféry v univerzitnom prostredí.

Abstract: The study focuses on examining the relationship between student wellbeing and university environment safety in the context of higher education. It presents the results of qualitative research conducted using the one-page profile method in an academic environment. The research sample consisted of full-time and part-time students. Content analysis was carried out in three basic categories identified according to the one-page profile. The paper presents the results of the analysis of the third category, which focused on defining possible solutions for supporting the wellbeing of university students by the reference group. The reference group in our research consisted of university teachers and faculty management. The results of the research confirm that wellbeing is an important factor in creating a safe and stimulating educational atmosphere in a university environment.

Kľúčové slová: wellbeing, one-page profil, obsahová analýza, kvalitatívny výskum

Key words: wellbeing, one-page profile, content analysis, qualitative research

Úvod

Wellbeing je témou, ktorá už dlhšie obdobie rezonuje vo všetkých rovinách života spoločnosti. Téma wellbeingu sa venovali medzinárodné organizácie, OECD už v roku 2015, kedy sa začal realizovať projekt Budúcnosť vzdelávania a zručností 2030, ktorý má za cieľ nastaviť rámce pre učenie sa a vyučovanie, pričom dôležitú úlohu práve “wellbeing”. Na európskej úrovni vyhlásili Európsky parlament, Rada a Komisia v roku 2017 Európsky pilier sociálnych práv (European Commission, 2023), pričom jeho plnenie je spoločným záväzkom a zodpovednosťou inštitúcií EÚ, vnútroštátnych orgánov, sociálnych partnerov a občianskej spoločnosti. Stredobodom záujmu by pritom malo byť ľudstvo a jeho wellbeing. Helliwell et al. (2023) tiež uvádzajú, že wellbeing úzko súvisí so zdravím, dlhovekosťou, produktivitou, prosociálnosťou, ale napr. aj správaním pri konfliktoch. Práve konflikty a ich riešenie je dôležité aj pre bezpečnosť univerzitného či akéhokoľvek iného prostredia. Napätie ktoré konflikty vyvolávajú má negatívny dopad na správanie sa členov spoločnosti, študentstva či učiteľstva v univerzitnom prostredí. Wellbeing je predpokladom nielen na zvládanie konfliktov, ale aj na vytváranie bezpečného univerzitného prostredia.

V odbornej literatúre nájdeme množstvo rôznych definícií a pohľadov na wellbeing, v slovenskom preklade pohodu. Zjednodušene môžeme povedať, že wellbeing je všeobecné zdravie a šťastie (Oxford University Press, 2023). Podľa definície University of New Hampshire (2022) je wellbeing optimálny a dynamický stav, ktorý umožňuje ľuďom dosiahnuť svoj plný potenciál (napr. šťastie, fungovanie, naplnenie, spokojnosť) prostredníctvom individuálneho úsilia o svoje blaho, ako aj vďaka podpore z komunity, do ktorých patria. Téma wellbeingu sa v minulosti venovali Diener, E., Diener, M., Diener, C. (1995). Zostavili definíciu subjektívnej osobnej pohody, ktorá je definovaná tromi faktormi vo vzájomnom vzťahu: relatívna prítomnosť pozitívnych emócií, absencia negatívnych emócií a spokojnosť so životom. Širšiu definíciu wellbeingu prináša Svetová zdravotnícka organizácia (WHO). Pohodu definuje ako pozitívny stav, ktorý zažívajú jednotlivci a spoločenstvá, zahŕňajúci kvalitu života a schopnosť ľudí a spoločenstiev zmysluplne prispievať k prosperujúcemu svetu. Táto definícia zahŕňa teda i wellbeing spoločnosti, ktorý možno pozorovať podľa toho, do akej miery sú ľudia odolní, schopní konať a pripravení prekonávať výzvy (WHO, 2021). WHO používa pojem wellbeing aj pri definovaní zdravia: “Zdravie je stav úplnej fyzickej, duševnej a sociálnej pohody a nie len neprítomnosť

choroby”, ako aj duševného zdravia: Duševné zdravie je stav wellbeingu, v ktorom si jednotliviec uvedomuje svoje schopnosti, dokáže sa vyrovnat’ s bežnými stresmi života a pracovať produktívne, ako aj byť prínosom pre svoju komunitu (WHO, 2023).

Vzťah medzi wellbeingom a bezpečnosťou univerzitného prostredia je teda zrejmý. Študentstvo a učiteľstvo, ktoré dosahuje emocionálnu, sociálnu a fyzickú pohodu bude vytvárať aj bezpečné univerzitné prostredie. Interaktívny a vzájomne obohacujúci sa vzťah medzi študentstvom a učiteľstvom bude zárukou optimálneho wellbeingu vo vysokoškolskom vzdelávaní.

One-page profil v kvalitatívnom výskume

One-page profil (jednostránkový profil) bol pôvodne vytvorený v Spojenom kráľovstve spoločnosťou The Learning Community v snahe čo najlepšie využiť plánovanie zamerané na osobu v prístupe k žiakom so špeciálnymi vzdelávacími potrebami. Autorkou one-page profilu je Helen Sanderson (Foundová, Slowik, 2017). Cieľom one-page profilu je na základe informácií v ňom uvedených vytvoriť systém podpory pre jednotlivca na základe jeho špecifických potrieb. V zahraničí sa jednostránkový profil využíva nielen vo vzdelávaní, ale aj v sociálnych službách a zdravotníctve na zlepšenie starostlivosti o ľudí s hendikepom a zdravotným znevýhodnením a neskôr aj v personalistike firiem pri vytváraní tímov. Jednostránkový profil je zhrnutím toho, čo je pre konkrétneho mladého človeka či dieťa dôležité a ako mu poskytnúť účinnú podporu, aby dosiahol progres v osobnostnom rozvoji.

Jednostránkový profil je súhrnom informácií o edukantovi, ktoré zdôrazňujú jeho silné stránky, a pomáhajú edukátorovi čo najlepšie podporiť edukanta v jeho edukácii a nájsť najvhodnejšie spôsoby na dosiahnutie jeho cieľov. Profil zahŕňa všetko, čo je pre edukanta dôležité, a ponúka návod, ako ho môžu ostatní podporiť. V profile je edukant prezentovaný pozitívne, dozvedáme sa o jeho pozitívnych vlastnostiach a dôležitých potrebách, ktoré by sa nemali zanedbávať, a dostávame návod, ako s edukantom efektívne pracovať. (Sanderson; Smith; Wilson, 2012). Pri vytváraní jednostránkového profilu tak môže edukant sám alebo s pomocou iných ovplyvniť typ podpory, ktorú mu vzdelávacia inštitúcia poskytuje.

Jednostránkový profil je ale možné použiť i vo vedeckom výskume. Jednostránkový profil predstavuje textový dokument, ktorý je zdrojom informácií pre kategorizáciu textu, analytické spracovanie,

interpretovanie zistení a nájdenie odpovedí na výskumné otázky. Informácie uvedené vo one-page profile sú konzekventné a vytvárajú tak priestor pre ich kvalitatívnu analýzu. Výskumník má možnosť spoznať osobnosť participanta vo výskume, čo je pre participanta dôležité a ako ho majú ostatní podporiť, aby dosiahol stanovené ciele. Získané informácie môže ďalej interpretovať a vytvárať tak závery a odporúčania pre teóriu a pre edukačnú prax. V našom kvalitatívnom výskume sme jednostránkový profil využili pre identifikáciu potrieb podpory wellbeingu vysokoškolského študentstva.

Podstata otázok vo one-page profile je nenáročná na pochopenie participanta a zodpovedané otázky majú zároveň veľkú výpovednú hodnotu o subjektívnych pocitoch a potrebách oslovených osôb (Sanderson-Lepkowski, 2014). V rámci nášho skúmania spracovávali oslovení participanti jednostránkový profil, ktorý pozostával z troch základných kategórií:

1. Prvá kategória predstavovala odpovede na otázku „Čo na mne majú ľudia radi?“
2. Druhá kategória predstavovala odpovede na otázku „Čo je pre mňa dôležité?“
3. Tretia kategória predstavovala odpovede na otázku „Ako ma môžu iní podporiť (v tom, čo chcem dosiahnuť)“.

Ciele a otázky výskumu

V našom kvalitatívnom výskume sme si zvolili aplikačný rozmer a našou referenčnou skupinou je vysokoškolské učiteľstvo a manažment fakulty či univerzity, ktorý môže v edukačnej praxi podporovať wellbeing študentstva. Vo výskume chápeme pojem manažment fakulty ako tím ľudí, ktorí sú zodpovední za uplatňovanie manažérskych procesov v prostredí fakulty.

Hlavným cieľom kvalitatívneho výskumu bolo identifikovať možnosti podporovania wellbeingu študentstva vo vysokoškolskej edukácii. Z hlavného cieľa nášho výskumu vyplývajú jednotlivé čiastkové ciele, ktoré sa lineárne viažu na tri základné kategórie otázok z one-page profilu. V rámci prvého čiastkového cieľa sme identifikovali, ako sa subjektívne vníma vysokoškolské študentstvo. Analyzovali sme prvú kategóriu, ktorá predstavovala odpovede na otázku: „Čo na mne majú ľudia radi?“ V ďalšom čiastkovom celi sme analyzovali, čo je pre participantov dôležité v osobnom, pracovnom a študentskom živote. Na analýzu sme využili výpovede participantov v druhej kategórii

jednostránkových profilov, v ktorej odpovedali na otázku „Čo je pre mňa dôležité (čo chcem dosiahnuť)?“ V treťom čiastkovom ciele sme zisťovali možnosti požadovanej podpory vysokoškolského študentstva. Analyzovali sme výpovede participantov z tretej kategórie jednostránkových profilov, ktorá predstavovala odpovede na otázku „Ako ma môžu iní podporiť (v tom, čo chcem dosiahnuť)“.

Posledný čiastkový cieľ bol zameraný na definovanie možných riešení podpory wellbeingu vysokoškolského študentstva zo strany našej referenčnej skupiny.

Výskumné otázky tvoria jadro každého výskumu a plnia dve základné funkcie. Prvou funkciou je precizovanie výskumu tak, aby poskytol výsledky v súlade so stanovenými cieľmi. Druhou funkciou je identifikácia cesty, ako je potrebné výskum realizovať. Výskumné otázky preto musia byť jasne formulované a v súlade so stanovenými cieľmi výskumu. Vychádzajúc z uvedeného sme stanovili výskumné otázky, na ktoré sme v našom výskume hľadali odpovede. Otázky sa viazali k hlavnému cieľu nášho výskumu a z neho vyplývajúcich čiastkových cieľov. Prvá otázka sa viaže k prvému čiastkovému cieľu: Ako subjektívne vníma vysokoškolské študentstvo svoje osobnostné kvality a predpoklady?

Druhá otázka je stanovená v intenciách druhého čiastkového cieľa: Čo je dôležité pre vysokoškolské študentstvo v jeho živote?

Tretia otázka vychádza z ďalšieho čiastkového cieľa: Aká je požadovaná podpora vysokoškolského študentstva pre naplnenie jeho cieľov?

Posledná stanovená otázka nášho výskumu, na ktorú sme hľadali odpovede pri analýze jednostránkových profilov participantov, je: Aké sú možnosti podpory wellbeingu vysokoškolského študentstva?

Na základe stanovených cieľov a otázok výskumu sme pristúpili k zostaveniu algoritmu výskumu, k voľbe metódy a konštrukcii vzorky participantov.

Algoritmus a metóda výskumu

Kvalitatívny výskum sa realizuje v určitých fázach. Ich plánovaním vytvárame algoritmus výskumu. Pre kvalitatívny výskum je typické tzv. premenlivé plánovanie. Premennivé plánovanie v praxi znamená, že sa vo výskume striedajú fázy: prvá, kedy sa výskumník riadi podľa vopred stanoveného algoritmu, s druhou, v ktorej hľadá možné riešenia problémov a situácií, s ktorými pri zostavovaní algoritmu

nepočítal. Ideálnym riešením je zostavenie jedného algoritmu, ktorý slúži pre vlastnú potrebu výskumníka i pre externých posudzovateľov. Jasné definovanie algoritmu je korektným a zároveň časovo úsporným riešením pri realizácii kvalitatívneho výskumu.

Algoritmus nášho výskumu sme počas jeho realizácie doplnili. Po analýze jednostránkových profilov v akademickom roku 2022/2023 sme sa rozhodli vsunúť do algoritmu znovu fázu – realizáciu výskumu priamo v teréne. V akademickom roku 2023/2024 sme opätovne prostredníctvom one-page profilov zrealizovali zber údajov.

Ako analytickú metódu one-page profilov sme použili metódu obsahovej analýzy textových dokumentov. Obsahová analýza ako výskumná metóda je procedúrou na objektívny, systematický a kvantitatívny opis zjavného obsahu komunikácie. Kvantitatívny opis určuje postup analýzy obsahu textu na základe číselného vyjadrenia častosti výskytu jednotiek analýzy alebo stupňa intenzity postoja, alebo podľa iného kvantifikačného postupu. Tým, že sa sčítavanie a iné kvantifikovanie obsahových jednotiek uskutočňuje v rámci ich kvalitatívnych kategórií (pojmov, myšlienok, tématických), obsahová analýza organicky zahŕňa aj kvalitatívnu stránku textu. Najčastejšie sa z kvantifikačných postupov uplatňuje zisťovanie frekvencie výskytu analytickej kategórie v texte. Tento postup sme v našom výskume využili pre zistenie dôležitosti jednotlivých kategórií odpovedí z one-page profilov. V prvej fáze uplatnenia metódy obsahovej analýzy textových dokumentov je potrebné, aby si výskumník stanovil analytické kategórie obsahu. Analytické kategórie obsahu sú pevne stanovené ukazovatele, ktorými sa triedia záznamové jednotky. Záznamová jednotka z analyzovaného textu, ktorá vstupuje do jednej kategórie, nesmie vstupovať zároveň do druhej analytickej kategórie. (Gavora a kol., 2010). Záznamové jednotky sú významné prvky obsahu, ktoré môžu byť buď jednotlivé slovo fixujúce pojem alebo termín, slovné spojenie fixujúce (všeobecné, typické alebo jedinečné) väzby pojmov, veta vyjadrujúca výrok s určitou výpovednou hodnotou, nadvetný celok, alebo celý text dokumentu. Záznamovými jednotkami v analýze jednostránkových profilov boli najčastejšie sa vyskytujúce myšlienky v podobe nadvetných častí celku, ktoré nemuseli byť písané rovnakými slovami, ale ich výpovedná hodnota, význam boli rovnaké. Tieto sme potom priradzovali k analytickým kategóriám, ktoré sme stanovili pri prípravnom čítaní textov. V intenciách tradičného výkladu sa prístup k obsahovej analýze textových dokumentov člení na kvantitatívny a kvalitatívny, pričom

kvalitatívny spočíva v rozbere obsahovej stránky textu, a to na rôznych úrovniach – od vysvetlenia zmyslu textu až po hlboké interpretácie. Metódu obsahovej analýzy textových dokumentov je teda možné použiť v kvantitatívnom i v kvalitatívnom výskume v závislosti od výskumného problému. Kvantifikačná optika, ktorú je možné spracovávať súbežne s kvalitatívnou analýzou textov, nám potom umožňuje subvenciu našich výsledkov výskumu podpory wellbeingu vysokoškolského študentstva.

Charakteristika participantov a terénu výskumu

Vzorky participantov nášho výskumu tvorilo vysokoškolské študentstvo. Participantí boli študentkami a študentmi prvého ročníka bakalárskeho štúdia na Filozofickej fakulte Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave (FF UCM). Študovali v dennej a externej forme štúdia v študijných programoch piatich študijných odborov filológia, filozofia, historické vedy, psychológia a učiteľstvo a pedagogické vedy.

S ohľadom na dodržanie podmienky teoretickej nasýtenosti sme vzorku participantov priebehu realizácie výskumu revidovali. Rozšírili sme ju pridaním ďalšieho časovej jednotky. Časovou jednotkou v našom výskume bol jeden akademický rok. Vzorky participantov tvorí študentstvo prvého ročníka bakalárskeho štúdia v dennej a externej forme v akademických rokoch 2022/2023 a 2023/2024. V akademickom roku 2022/2023 celkovo tvorilo vzorku participantov 311 študentov. V akademickom roku 2023/2024 sumárne tvorilo vzorku participantov 308 študentov. Konkretizáciu participantov uvádza nasledujúca tabuľka.

Tabuľka 1 Zloženie vzorky participantov výskumu

Študijné odbory	Akademický rok 2022/2023			Akademický rok 2023/2024		
	Sumár	ženy	muži	Sumár	ženy	muži
filológia	75	59	16	22	15	7
filozofia	7	5	2	8	5	3
historické vedy	4	2	2	3	2	1
psychológia	95	75	20	61	54	7
učiteľstvo a pedagogické vedy	22	19	3	24	21	3

Zdroj : vlastný výskum

Kvalitatívna analýza dát výskumu

Vo všeobecnosti sú rozlišované dva rámcové prístupy k realizácii kvalitatívnej analýzy. Prvý prístup je realistický, v ktorom sa výpovede participantov považujú za popis určitej vonkajšej alebo vnútornej skúsenosti. Druhým je naratívny prístup, v ktorom sa nesnažíme hľadať pravdivý popis reality, ale analyzujeme dáta ako spoločenskú interakciu, kde participant predstavuje svoju verziu skutočnosti a vlastnej identity (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007). Vzhľadom na cieľ a otázky nášho výskumu sme pri analýze zvolili realistický prístup, ktorý nám umožnil identifikáciu potrieb pre podporu wellbeingu vysokoškolského študentstva. V rámci kvalitatívnej analýzy sme zrealizovali aj kvantitatívnu analýzu prostredníctvom jednoduchým početností na zistenie dôležitosti (preferencií) jednotlivých analytických kategórií. V rámci matematického spracovania sme početnosti previedli na percentuálne vyjadrenie, aby sme zvýšili výpovednú hodnotu preferencií participantov. Analýzu dát nášho výskumu sme realizovali v troch kategóriách otázok jednostránkového profilu, diferencovane podľa formy štúdia participantov. Vzhľadom na to, že sme pri prípravnom čítaní jednostránkových profilov v druhej časovej jednotke nenašli žiadne nové analytické kategórie, predkladáme analýzu sumárne za obidve časové jednotky.

Analýza tretej kategórie výpovedí participantov a výsledky výskumu

Kvalitatívna analýza, ktorú sme realizovali prostredníctvom metódy obsahovej analýzy textových dokumentov, nám umožnila nájsť odpovede na naše výskumné otázky a dosiahnuť stanovené ciele. Otázky sa viazali k hlavnému cieľu nášho výskumu a z neho vyplývajúcich čiastkových cieľov. Vzhľadom k obsahu štúdie sa zameriame na odpoveď na tretiu výskumnú otázku: Aká je požadovaná podpora vysokoškolského študentstva pre naplnenie ich cieľov? Odpovede na túto výskumnú otázku sme hľadali analýzou jednostránkového profilu v kategórii odpovedí na otázku „Ako ma môžu iní podporiť (v tom, čo chcem dosiahnuť)“. V tejto kategórii sme zhodne identifikovali šesť kategórií u participantov v dennej i externej forme štúdia, no dve kategórie sa obsahovo nezhodujú. Analytické kategórie a početnosti záznamových jednotiek predstavuje nasledujúca tabuľka č. 2.

Tabuľka 2 Analytické kategórie v tretej kategórii jednostránkových profilov

Analytické kategórie participantov dennej formy štúdia	Počet záznamových jednotiek v %	Analytické kategórie participantov externej formy štúdia	Počet záznamových jednotiek v %
1. Podpora zo strany rodiny a priateľov	90 %	1. Podpora zo strany rodiny a priateľov	91 %
2. Podpora a empatický prístup z okolia	67 %	2. Podpora zo strany kolegov na pracovisku	32 %
3. Jasne definované ciele, zadania úloh, aktivity a časový harmonogram	39 %	3. Jasne definované ciele, zadania úloh, aktivity a časový harmonogram	68 %
4. Podpora zo strany učiteľov fakulty	62 %	4. Podpora zo strany učiteľov fakulty	73 %
5. Otvorená a priama komunikácia	38 %	5. Otvorená a priama komunikácia	65 %
6. Spätná väzba	70 %	6. Spätná väzba	78 %

Zdroj : vlastný výskum

Po komparácii analytických kategórií je zrejmé, že diskrepancia sa nachádza iba v prípade druhej analytickej kategórie. Denné študentstvo uvádzalo, že potrebuje podporu a empatický prístup zo svojho okolia a externé študentstvo podporu zo strany kolegov z ich súčasného pracoviska. Rozdielnosť vychádza z charakteristiky denného a externého študentstva. Externé študentstvo sa na rozdiel od denného študentstva vyznačuje nielen priemerným vyšším vekom, ale aj zaradením v pracovnom pomere, vlastnou rodinou a rozvinutými osobnostnými a profesijnými kompetenciami. Pre zvládanie všetkých povinností je preto pre tieto študentky a študentov dôležitá i podpora kolegov na pracovisku. Podporu kolegov vidia najmä v ich ústretovom prístupe, spolupráci pri riešení problémov, či už na pracovisku, alebo problémov súvisiacich so štúdiom na univerzite. U denného študentstva sme identifikovali

analytickú kategóriu podpora a empatický prístup z okolia. Vzhľadom k životnému štýlu denného študentstva a úrovne jeho sociálnej zrelosti je prirodzené, že požaduje podporu zo svojho okolia, keďže je od svojho okolia ešte stále do istej miery závislé. Empatický prístup okolia mu zabezpečuje pocit emocionálneho bezpečia, ktoré je pre denné študentstvo nevyhnutné z dôvodu nielen adekvátneho štúdia, ale celkovo aj života v spoločnosti. Prvou zhodnou kategóriou, ktorú sme identifikovali pri prípravnom čítaní u oboch skupín participantov, bola podpora zo strany rodiny a priateľov. Táto kategória dosiahla aj najvyššie percentá v skóre výskytu záznamových jednotiek v jednostránkových profiloch. Rodina a priatelia boli považovaní za najdôležitejšie v živote skúmaných participantov, a preto je možné konštatovať vzájomné prepojenie týchto kategórií naprieč jednostránkovým profilom. Potvrdzujú to aj vysoké percentá dosiahnutého skóre výskytu záznamových jednotiek u oboch kategórií celého študentstva. Druhou zhodnou analytickou kategóriou boli jasne definované ciele, zadania úloh, aktivity a časový harmonogram. Táto kategória bola viac preferovaná u participantov externej formy štúdia. Dôvodom môže byť práve skutočnosť, že externé študentstvo má viac povinností počas realizácie štúdia. Preto aj percento výskytu záznamových jednotiek v tejto kategórii bolo oveľa vyššie ako u denného študentstva. Ďalšou zhodnou kategóriou deklarovanej podpory bola podpora zo strany učiteľov fakulty. Keďže táto kategória dosiahla vyššie skóre výskytu záznamových jednotiek u oboch skupín participantov, je zrejmé, že študentstvo ju vníma ako dôležitú pri realizácii svojho štúdia. Otvára sa tak priestor pre vysokoškolské učiteľstvo vytvárať pozitívnu atmosféru vzájomnej podpory a pomoci študentstvu prostredníctvom konzultácií a činností pri riešení ich študijných a častokrát aj osobných problémov. Otvorená a priama komunikácia bola analytická kategória zhodne stanovená pre denné aj externé študentstvo. Z analýzy vyplýva vzájomné prepojenie medzi analytickou kategóriou podpora zo strany učiteľov a kategóriou otvorená a priama komunikácia. Prepojenosť je možné badať aj s poslednou analytickou kategóriou, a tou je spätná väzba. Pri podrobnom čítaní záznamových jednotiek sme našli prepojenie aj s analytickou kategóriou jasne definované ciele, zadania úloh, aktivity a časový harmonogram. Všetky tieto kategórie sú nielen vzájomne prepojené, ale sa vzájomne aj v praxi ovplyvňujú. Je prirodzené, že študentstvo ako podporu požaduje priamu komunikáciu, jasne definované ciele, úlohy a harmonogram a, samozrejme, spätnú väzbu, či zadané úlohy a ciele splnili. Tieto činnosti a procesy sú základom úspešného

vysokoškolského štúdia. Zaujímavosťou pri spracovávaní analýzy v tretej kategórii one-page profilu bola identifikácia analytických kategórií v prípravnom čítaní. V obidvoch skupinách participantov sme zaznamenali rovnaké poradie analytických kategórií, čo svedčí aj o zhodnom vnímaní potrieb študentstva.

Posledná stanovená otázka nášho výskumu, na ktorú sme hľadali odpovede pri analýze jednostránkových profilov participantov, bola: Aké sú možnosti podpory wellbeingu vysokoškolského študentstva? Z analýz one-page profilov vyplynulo vzájomné prepojenie medzi jednotlivými kategóriami odpovedí na tri otázky. Analytické kategórie, ktoré sme počas kvalitatívnej analýzy stanovili, ukazujú prepojenosť medzi vnímaním vlastnej osobnosti študentstva, tým čo považujú za dôležité vo svojom živote a potrebami externej podpory pri dosahovaní cieľov. Vychádzajúc z kvalitatívnej analýzy, existujú viaceré možnosti podpory wellbeingu vysokoškolského študentstva. Za najdôležitejšie z pozície vysokoškolského učiteľstva a manažmentu fakulty či univerzity považujeme vytváranie prostredia, v ktorom dominuje akademická kultúra so znakmi humanizmu, úcty k človeku, dôvery a kolegiality. Implementácia inkluzívneho prístupu vo vysokoškolskej edukácii vytvára priestor pre tvorbu práve takéhoto prostredia. Inklúzia vychádza z toho, že všetci ľudia sú síce rozdielni, ale každý môže spoluvytvárať a spolurozhodovať. Nesmie dôjsť k prispôbovaniu jednotlivých skupín spoločnosti. Edukačná inklúzia zdôrazňuje právo každého študenta a študentky na kvalitnú edukáciu. Je to flexibilný proces s cieľom tvoriť také edukačné prostredie, v ktorom je možné uspokojiť rôznorodé edukačné potreby každého jedinca bez výnimky. Do edukačnej inklúzie patria všetci študenti a študentky bez ohľadu na ich fyzické, intelektuálne, emocionálne, sociálne, jazykové alebo iné podmienky, bez rozdielu farby pleti, náboženstva, postihnutia, poruchy, sociálneho zázemia, nadania či pohlavia. Vytváranie inkluzívneho edukačného prostredia je základným predpokladom pre podporu wellbeingu vysokoškolského študentstva a prispieva k tvorbe bezpečného univerzitného prostredia.

Predkladaná štúdia je súčasťou riešenia projektu 001VŠDTI-4/2025 Stratégie podpory bezpečného edukačného prostredia a wellbeing vo vzdelávaní.

Zoznam použitej literatúry:

DIENER, E., DIENER, M., DIENER, C. Factors predicting the subjective well-being of nations. In *Journal of Personality and Social Psychology*, 1995, 69(5), 851–864.

EUROPEAN COMMISSION (2023, 10. jún). *The European Pillar of Social Rights in 20 principles*. Dostupné na: https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-024/economy-works-people/jobs-growth-and-investment/european-pillar-social-rights/european-pillar-social-rights-20-principles_en

FOUDOVÁ, M. – SLOWÍK, J. Profil na jednu stránku a jeho využití v procese individuálního plánování u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. In: *Paidagogos*, [Aktualizované: 2017-01-17], s. 154 - 174. Dostupné na [www: http://www.paidagogos.net/issues/2016/2/article.php?id=9](http://www.paidagogos.net/issues/2016/2/article.php?id=9)

GAVORA, P a kol. 2010. *Elektronická učebnica pedagogického výskumu*. [online]. Bratislava: Univerzita Komenského, 2010. Dostupné na: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/> ISBN 978-80-223-2951-4.

HELLIWELL, J. F., LAYARD, R., SACHS, J. D., AKNIN, L. B., DE NEVE, J.-E., & WANG, S. (Eds.). *World Happiness Report 2023* (11th ed.). 2023, Sustainable Development Solutions Network

SANDERSON, H. – LEPKOWSKY, M.B. 2014. *Person-Centred Teams*. London: Jessica Kingsley Publishers. ISBN 978-1-84905-455-3.

SANDERSON, H – SMITH, T. - WILSON, L. 2012. *Profil na jednu stránku ve škole: metodický průvodce*. Praha: Rytmus. ISBN 978-80-903598-8-8.

SIROTOVÁ, M. – MICHVOCÍKOVÁ, V. – ŠEBEN ZAŤKOVÁ, T. 2024. *Poradenstvo a podpora wellbeingu študentstva vo vysokoškolskej edukácii*. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave. s. 188. ISBN 978-80-572-0455-8.

OXFORD UNIVERSITY PRESS (2023, 10. júna). *Oxford Learner's Dictionaries*. Dostupné na: www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/well-being

ŠVARÍČEK, R. – ŠEĐOVÁ, K. a kol., 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, s. 384. ISBN 978-80-7367-313-0

UNIVERSITY OF NEW HAMPSHIRE (2022). *The Well-being Wheel*. Dostupné na: www.unh.edu/health/well-being-wheel

WHO (2021). *Glossary of Terms*. Dostupné na: www.who.int/publications/i/item/9789240038349

WHO (2023). *Health and Well-being*. Dostupné na:
www.who.int/data/gho/data/major-themes/health-and-well-being

Kontaktné údaje:

doc. Mgr. Mariana Sirotová, PhD.

Univerzita sv Cyrila a Metoda v Trnave

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Nám. J. Herdu 2, 917 00 Trnava

E-mail: mariana.sirotova@ucm.sk

ORCID 0000-0003-1599-9702

BUDOVANIE BEZPEČNÉHO ŠKOLSKÉHO PROSTREDIA CEZ ROZVOJ EMOCIONÁLNEJ INTELIGENCIE A VZŤAHOV

DEVELOPING A SAFE SCHOOL ENVIRONMENT THROUGH THE ENHANCEMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE AND INTERPERSONAL RELATIONSHIPS

Slavomíra Bellová

Abstrakt: Článok sa zaoberá integráciou bezpečnosti, emocionálnej inteligencie (EI) a wellbeingu v školskom prostredí ako kľúčovými faktormi podporujúcimi kvalitný vzdelávací proces a osobnostný rozvoj žiakov i zamestnancov. Moderné výskumy zdôrazňujú význam psychologickú a sociálnu bezpečnosť, ktoré ovplyvňujú motiváciu, školské výsledky a duševné zdravie. Slovenské a zahraničné štúdie (Emmerová, 2022; Sirotová a Michvociková, 2025; Fleming et al., 2024) potvrdzujú, že vytváranie bezpečného školského prostredia prostredníctvom rozvoja EI a podpory medziľudských vzťahov vedie k redukcii rizikového správania a zvýšeniu školského wellbeingu. V článku sú diskutované stratégie rozvoja EI, ako sú programy sociálno-emocionálneho učenia, rešpektujúca komunikácia, triednické hodiny, modelovanie správania učiteľmi a tímová spolupráca zamestnancov. Záver vyzýva k systémovej podpore týchto oblastí ako investícii do udržateľného a zdravého školského prostredia.

Abstract: The article addresses the integration of safety, emotional intelligence (EI), and wellbeing within the school environment as key factors supporting a high-quality educational process and the personal development of both students and staff. Contemporary research highlights the importance of psychological and social safety, which significantly influence motivation, academic achievement, and mental health. Slovak and international studies (Emmerová, 2022; Sirotová & Michvociková, 2025; Fleming et al., 2024) confirm that creating a safe school environment through the development of EI and the strengthening of interpersonal relationships leads to a reduction in risk behavior and an increase in school wellbeing. The article discusses strategies for fostering EI, such as social-emotional learning programs, respectful communication, class meetings, teacher role modeling, and teamwork among staff members. The conclusion calls for systemic support of these areas as an investment in a sustainable and healthy school environment that promotes psychological wellbeing.

Kľúčové slová: Emocionálna inteligencia. Bezpečnosť v škole. Psychologická bezpečnosť. Školský wellbeing.

Keywords: Emotional Intelligence. School Safety. Psychological Safety. School Wellbeing

Úvod

Bezpečnosť v školskom prostredí patrí medzi kľúčové predpoklady kvalitného vzdelávacieho procesu. Tradične je bezpečnosť vnímaná primárne vo fyzickej rovine – ochrana pred úrazmi, dodržiavanie hygienických noriem a prevencia šikany alebo iných foriem násillia. Moderné výskumy však jednoznačne poukazujú na dôležitosť integrácie psychologickkej a sociálnej bezpečnosti do každodenného života školy. Psychologická bezpečnosť predstavuje priestor, v ktorom sa žiaci aj zamestnanci môžu otvorene vyjadrovať, učiť sa z chýb, pýtať sa a rozvíjať bez obáv z devalvácie alebo odmietnutia. Sociálna bezpečnosť zasa zdôrazňuje kvalitu vzťahov, atmosféru spolupráce, prijatia a rešpektu. Význam bezpečnosti v škole presahuje rámec prevencie fyzických úrazov a zahŕňa aj emocionálny a sociálny rozvoj žiakov a zamestnancov. Psychologická a sociálna bezpečnosť priamo ovplyvňujú motiváciu učiť sa, školské výsledky, duševné zdravie i správanie žiakov. Negatívna alebo ohrozujúca atmosféra v škole môže viesť k zvýšenej miere stresu, úzkosti, agresívnym prejavom alebo k vyhýbavému správaniu, zatiaľ čo podpora bezpečného prostredia pozitívne ovplyvňuje wellbeing a rozvoj všetkých členov školskej komunity.

Moderné vedecké výskumy jednoznačne potvrdzujú dôležitosť psychologickkej a sociálnej bezpečnosti v školách, pričom ich význam je podložený dátami z posledných rokov. Medzi významné slovenské výskumy v oblasti psychologickkej a sociálnej bezpečnosti v školskom prostredí patria práce od Emmerovej (2022,2024a, 2024b), ktorá sa dlhodobo venuje rizikóvemu správaniu žiakov a prevencii v školách. Jej výskumy podrobne mapujú situáciu na slovenských základných a stredných školách, pričom zdôrazňujú, že vytváranie bezpečného prostredia je predpokladom eliminácie nežiaduceho správania. Výsledky z výskumov medzi učiteľmi opakovane poukazujú na potrebu systematických preventívnych programov, rozvoja sociálnych zručností, spolupráce odborníkov (učitelia, školskí psychológovia, sociálni pedagógovia) a posilňovania výchovnej úlohy školy.

Sirotová, Michvociková (2025) sa zaoberajú otázkou bezpečnosti, ktorá je spojená aj s prostredím vysokej školy. Súčasťou vysokoškolského prostredia je vysokoškolské študentstvo, ktoré ak chceme, aby 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. Vo svojom výskume sa zamerali na hľadanie odpovede na otázku: „považuje oslovené vysokoškolské študentstvo akademické prostredie za bezpečné“? Závěry skúmania poukazujú na význam vzdelávania vysokoškolského učiteľstva v oblasti bezpečnosti. Autorky považujú preto 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.

Ak sa pozrieme na problematiku optikou zahraničných štúdií, Fleming at al. (2024) publikovali štúdiu, ktorá sledovala priebeh psychologickú bezpečnosti medzi takmer 800 pedagogickými zamestnancami v 20 školách počas štyroch rokov (vrátane pandémie). Ukázala, že stabilne vysoká úroveň psychologickú bezpečnosti vedie k nižšiemu výskytu vyhorenia, vyššej sebaúčinnosti a pozitívnejšiemu vnímaniu školského prostredia. Intervencie podporujúce psychologickú bezpečnosť spoločne zlepšili vnímanú klímu a znížili burnout medzi učiteľmi aj ostatnými zamestnancami. DePaoli, McCombs (2023) uvádzajú, že budovanie vzťahov založených na dôvere, rešpekte a otvorenej komunikácii je ochranným faktorom nielen voči šikane, ale aj voči agresii, vyhoreniu a ďalším formám ohrozenia. Podpora pozitívnych vzťahov medzi žiakmi, učiteľmi i rodičmi je opakovane spájaná s lepším školským výkonom, nižším výskytom absencií, vandalizmu a disciplinárnych incidentov.

Emocionálna inteligencia a bezpečie v škole

Podľa Saloveya a Mayera (1990) je emocionálna inteligencia (EI) schopnosťou vnímať, rozpoznávať a rozlišovať vlastné a cudzie emócie, chápať ich význam a využívať tieto informácie na riadenie vlastného myslenia a konania. EI zahŕňa štyri základné schopnosti: percepciu emócií, ich využitie pre myslenie, porozumenie emóciám a ich reguláciu

na podporu osobného rozvoja. Goleman (1997) definuje EI ako schopnosť motivovať sa, ovládať svoje impulzy, regulovať nálady, schopnosť vcítiť sa do emócií druhých a nadviazať dobré medziľudské vzťahy, ktoré sú rozhodujúce pre úspech v živote a pracovnom prostredí.

Petrides (In: Kaliská, Nábělková, & Salbot, 2015) predpokladá, že existuje 15 zložiek EI, ktoré je možné usporiadať do 4 kategórií:

1. well-being - zahŕňa osobnostné črty spojené s prežívaním osobnej pohody (zložky - (1) optimizmus, (2) črtové šťastie a (3) sebaúcta);
2. emocionalita - zahŕňa účinnosť pri vnímaní a vyjadrovaní emócií (zložky - (4) črtová empatia, (5) percepcia emócií, (6) vyjadrovanie emócií a (7) vzťahová kompetentnosť);
3. sociabilita - je tvorená emocionálnou účinnosťou v oblasti sociálnych interakcií pri riadení a usmerňovaní emócií iných (zložky - (8) manažment emócií (druhých), (9) asertivita a (10) sociálna uvedomelosť);
4. sebakontrola - obsahuje aspekty vlastnej účinnosti pri regulovaní emócií a impulzov (zložky - (11) emocionálna regulácia, (12) (nízka) impulzivita a (13) zvládanie stresu).

Samostatnými emocionálnymi zložkami v Petridesovom modeli črtovej EI sú (14) adaptabilita a (15) sebamotivácia.

V rámci výskumu sa vedú dlhé diskusie o presnej definícii EI a najmä o tom, aké kvality vlastne zahŕňa, resp. či tieto kvality sú výlučne afektívnej povahy, a je možné ich striktné oddeliť od kognitívnych dispozícií.

Existuje konsenzus v tom, že emócie, resp. emočný rámec ovplyvňuje ľudské poznávacie procesy veľmi významným spôsobom. Pôsobí na kognitívne procesy automatické, ktoré nevyžadujú sústredenú pozornosť, ovplyvňuje tiež procesy strategické, ktoré sa bez zamerania pozornosti nezaobídu. Tento vplyv však nie je stále rovnaký. Výsledný vplyv emócií na kognitívne procesy je závislý na intenzite emócií a tiež na osobných cieľoch, ktoré určujú valenciu emočných stavov (pozitívne - negatívne) (Sobková & Tavel, 2010).

V školskom kontexte má emocionálna inteligencia zásadný vplyv na atmosféru školy, komunikačnú kultúru aj zvládanie konfliktov. U žiakov rozvinutá EI podporuje:

- zvládanie stresu,
- efektívnu prácu s frustráciou a neistotou,
- otvorené a rešpektujúce vzťahy,
- lepšiu schopnosť riešiť konflikty, spolupracovať a prijímať spätnú väzbu.

Bezpečné prostredie v škole znamená, že žiaci, učitelia aj ostatní pracovníci sa cítia v škole dobre – fyzicky aj psychicky. Subjektívna bezpečnosť (prežívanie) je o pociť istoty, prijatia a podpory; objektívna bezpečnosť zahŕňa absenciu fyzického i psychického ohrozenia a existenciu pravidiel, ktoré znižujú riziko konfliktov, násilia či šikany. Kľúčové sú kvalitné vzťahy a dôvera, prevencia šikany, efektívna komunikácia a možnosť otvorene vyjadriť potreby alebo problémy.

Stručne môžeme zhrnúť, že pre žiakov bezpečné prostredie znamená pociť prijatia, spravodlivosti, dôvery voči učiteľom a spolužiakom, nízku mieru strachu a možnosť byť sami sebou. Pre učiteľov znamená podpora od kolegov a vedenia, istota v pravidlách a prevencii konfliktov, priestor na profesijný rozvoj. Pre zamestnancov (vrátane odborných zamestnancov, výchovných pracovníkov) je to jasnosť v kompetenciách, rešpekt zo strany žiakov a spolupracovníkov, možnosť podieľať sa na tvorbe školskej klímy.

S bezpečným školským prostredím úzko súvisí školský wellbeing. Štátna školská inšpekcia (2023, online) uvádza, že školský wellbeing zahŕňa nielen absenciu problémov, ale tiež pociť zmyslu, podpory a celkovej psychickej pohody. Kvalitná úroveň EI a bezpečné prostredie priamo podporujú wellbeing detí i dospelých v škole. Preventívne programy – tréningy emocionálnych zručností, tréningy komunikácie, programy proti šikane alebo posilňovanie tímovej spolupráce – preukázateľne zlepšujú sociálnu klímu, duševné zdravie a školskú výkonnosť. Empirické štúdie zo slovenského aj medzinárodného prostredia potvrdzujú, že školy s podporou EI, wellbeingových a preventívnych aktivít vykazujú nižší výskyt rizikového správania, vyššiu spokojnosť a lepšie vzťahy medzi všetkými aktérmi školy. Štátna školská inšpekcia (2023, s.14) uvádza, že pociť dôvery a bezpečia je jedným z veľmi dôležitých pilierov budovania duševnej pohody žiakov v školách. Podporuje kvalitu učenia (sa), školské výsledky, zároveň formuje osobnosť detí/žiakov“.

Wellbeing v škole predstavuje celkovú psychickú pohodu a spokojnosť všetkých účastníkov školského života (Waters et al., 2015).

Významná je integrácia emocionálnej inteligencie a bezpečnosti do preventívnych programov. Medzi stratégie rozvoja EI a vzťahov v škole môžeme zaradiť:

- Emocionálne a sociálne učenie (SEL): Programy ako CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) dokazujú,

že rozvoj EI vedie k vyššiemu akademickému výkonu, zníženiu rizikových javov a lepšiemu sociálnemu začleneniu (Durlak et al., 2011).

- Prevencia šikany a konfliktov: Školy s dobre nastavenými preventívnymi systémami zmierňujú nepriaznivé javy a posilňujú bezpečnosť a empatickú atmosféru (Olweus, 1993)

- Podpora učiteľov: Tréning emocionálnych a sociálnych zručností u pedagógov zlepšuje ich odolnosť proti stresu a prevenciu syndrómu vyhorenia (Jennings & Greenberg, 2009).

- V slovenskom kontexte: výskumy Emmerovej (2022, 2024a, 2024b) ukazujú, že systematická podpora emocionálnej inteligencie a bezpečného školského prostredia pomáha znižovať rizikové správanie a zlepšovať celkový klimatický obraz školy. Ako uvádza 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.

- Prvky rešpektujúcej komunikácie: Tišťanová (2024) uvádza, že učiteľ, ktorý nie je zaangažovaný, nie je ochotný spoznávať a rozumieť svojim žiakom, ťažko vytvorí prostredie pre emocionálnu a sociálnu pohodu.

- Triednické hodiny a práca s triednym kolektívom: pedagogickí pracovníci zohrávajú kľúčovú úlohu nielen v procese výučby, ale aj v modelovaní správania a emocionálnych reakcií. Učiteľ, ktorý dokáže efektívne regulovať vlastné emócie a prejavovať konzistentnú a stabilnú podporu, poskytuje žiakom najsilnejší vzor pre emocionálnu inteligenciu a bezpečie. Siváková (2024) uvádza, že pre efektívnu spoluprácu sú nevyhnutné dobré komunikačné schopnosti učiteľa, osobnostná výbava a veľmi dobré organizačné schopnosti. Od učiteľa sa očakáva, aby sa zameriaval na kladný vzťah so svojimi žiakmi a to na úrovni priateľskej ale zároveň profesijnej.

Záver

Prepojenie medzi emocionálnou inteligenciou, kvalitnými vzťahmi a bezpečím v školskom prostredí je neoddeliteľnou súčasťou vytvárania podmienok pre zdravý rozvoj žiakov i zamestnancov. Emocionálna inteligencia umožňuje jednotlivcom lepšie pochopiť a regulovať svoje emócie, čo prispieva k zlepšeniu interpersonálnej komunikácie a posilňuje sociálne väzby. Silné a trvalé vzťahy medzi žiakmi, učiteľmi a ostatnými členmi školskej komunity zasa vytvárajú prostredie, ktoré je bezpečné. Systémová podpora škôl v oblasti rozvoja emocionálnej inteligencie, podpory kvalitných vzťahov a zabezpečenia bezpečného prostredia je

preto nevyhnutná pre udržateľnosť kvality vzdelávania. Vedenia škôl, školské politiky, ale aj štátne stratégie by mali túto oblasť prioritne podporovať prostredníctvom kvalitných návrhov prevencie, vzdelávania a peer podporných programov. Komplexný prístup vedie k zmene kultúry školy, ktorá je dlhodobu prospešná pre všetkých aktérov. Wellbeing v školskom prostredí nie je možné dosiahnuť bez cielenej podpory emocionálnych kompetencií, ktoré umožňujú žiakom aj učiteľom lepšie zvládať stres, budovať pozitívne vzťahy a rozvíjať vnútorný pokoj.

Príspevok je výstupom projektu Nanovic Institute, University of Notre dame (USA) – Education for Democracy: Strategies to promote civic literacy and youth engagement.

Zoznam použitej literatúry:

BELLOVÁ, S. 2024. Riešenie problémového správania žiakov na základných školách: výskyt, prevencia a prístupy. In: *Studia Scientifica Facultatis Pedagogicae*. 2024, č. 3, s. 98-105. ISSN: 1336-2232. DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.3.98-105>.

BELLOVÁ, S. – SIVÁKOVÁ, G. - TIŠŤANOVÁ, K. 2019. *Devalvačné prejavy žiakov a možnosti ich eliminovania na základnej škole*. Ružomberok: Verbum. 84 s. ISBN 978-80-561-0672-3.

DePAOLI, J. - McCOMBS, J. 2023. *Safe schools, thriving students: What we know about creating safe and supportive schools*. Learning Policy Institute. DOI: <https://doi.org/10.54300/701.445>.

DURLAK, J. A., et all. 2011. The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. In: *Child Development*. Roč. 82, č. 1, p. 405 – 432. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>.

EMMEROVÁ, I. 2022. Výskum rizikového a problémového správania žiakov základných a stredných škôl. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica*. [online]. Roč. 22, č. 1, s. 9 – 18. ISSN 1336-2232. DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2022.21.1.9-18>.

EMMEROVÁ, I. 2024a. Bezpečnosť školského prostredia – súčasný stav a problémy. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*. Roč. 23, č. 3 (2024), s. 19-25. Ružomberok: Verbum. ISSN 1336-2232.

EMMEROVÁ, I. 2024b. Bezpečnosť školského prostredia : odporúčania pre školskú prax. In: *Manažment školy v praxi*. Roč. 19, č. 12 (2024), s. 21-24. Bratislava : Wolters Kluwer. ISSN 1336-9849.

- FLEMING, CH. M. – CALVERT, H. G. – TURNER, L. 2024. Psychological safety among K-12 educators: Patterns over time, and associations with staff well-being and organizational context. In: *Psychology in the Schools*, 61 (6), 2315-2337. DOI: <https://doi.org/10.1002/pits.23165>.
- GOLEMAN, D. 2017. *Emocionálna inteligencia*. Bratislava: Citadella. 432 s. ISBN 9788081820861.
- KALISKÁ, L. NÁBĚLKOVÁ, E. & SALBOT, V. 2015. *Dotazníky črtovej emocionálnej inteligencie (TEIQue-SF/TEIQue-CSF): manuál k skráteným formám*. Banská Bystrica: Belianum. 94 s. ISBN 978-80-557-1626-8.
- OLWEUS, D. 1993. *Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden: Blackwell Publishing. 152 p. ISBN 0-631-19241-7.
- SALOVEY, P., MAYER, J. D. 1990. Emotional Intelligence. In: *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185 - 211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>.
- SIROTOVÁ, M. – MICHVOCÍKOVÁ, V. 2025. Bezpečnosť a akademické prostredie optikou vysokoškolského študentstva. In: *Bezpečné a podporujúce edukačné prostredie*. [online]. Dubnica nad Váhom: VŠ DTI, 166-175. [cit. 27.7.2025]. ISBN. 978-80-8222-066-0.
- SIVÁKOVÁ, G. 2024. Triedny učiteľ ako činiteľ komunikačnej súdržnosti pre úspešnú spoluprácu rodiny a školy. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica*. [online]. Roč. 23, č. 1, s. 37 – 44. ISSN 1336-2232. DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.1.37-44>.
- SOBKOVÁ, P. – TAVEL, P. 2010. Životní smysluplnost a emocionalita. In: *E-psychologie*, 4 (2), 13 - 21. ISSN 1802-8853.
- ŠTÁTNA ŠKOLSKÁ INŠPEKCIA. 2023. *Spríevodca wellbeingom v školskom prostredí*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. 49 s. ISBN 978-80-974470-1-4.
- TIŠŤANOVÁ, K. 2024. Vytváranie prostredia pre emocionálnu a sociálnu pohodu – dôležitá zodpovednosť školy. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica*. [online]. Roč. 23, č. 1, s. 37 – 44. ISSN 1336-2232. DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.3.115-123>.

Kontaktné údaje

PhDr. Slavomíra Bellová, PhD.

Katedra pedagogiky a psychológie

Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta

Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

slavomira.bellova@ku.sk

ORCID <https://orcid.org/0009-0009-6556-875X>

SEBAPOŠKODZOVANIE V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ A POTREBA SYSTÉMOVEJ PREVENECIE

SELF-HARM IN THE SCHOOL ENVIRONMENT AND THE NEED FOR SYSTEMIC PREVENTION

Simona Dulovics Sámelová

Abstrakt: Príspevok sa zameriava na problematiku sebaopoškodzovania v školskom prostredí, pričom zdôrazňuje potrebu systémovej prevencie a intervencie. V úvode sú analyzované rizikové faktory. Sebaopoškodzovanie je vnímané v kontexte príspevku ako úmyselné a opakované autoagresívne správanie bez vedomej snahy o smrť a vysvetľuje rôznorodé funkcie sebaopoškodzovania, vrátane jeho pôsobenia ako maladaptívnej copingovej stratégie pre zvládanie psychického napätia. V kontexte prevencie zdôrazňuje kľúčovú rolu školy, ktorá je často prvým miestom, kde sa môžu varovné signály prejaviť a poukazuje na to, že riešenie daného problému si vyžaduje systémové zmeny, vzdelávanie pedagogických pracovníkov a posilnenie psychosociálnej podpory s cieľom vytvoriť bezpečné a podporné prostredie pre ohrozených žiakov.

Abstract: The article focuses on the issue of self-harm in the school environment, emphasizing the need for systematic prevention and intervention. The introduction analyzes risk factors. Self-harm is perceived in the context of the article as intentional and repeated autoaggressive behavior without a conscious attempt to die, and explains the various functions of self-harm, including its role as a maladaptive coping strategy for managing psychological stress. In the context of prevention, it emphasizes the key role of schools, which are often the first place where warning signs can appear, and points out that solving this problem requires systemic changes, training for teaching staff, and strengthening psychosocial support in order to create a safe and supportive environment for at-risk pupils.

Kľúčové slová: Sebaopoškodzovanie. Prevencia. Škola.

Key words: Self-harm. Prevention. School.

Úvod

V súčasnej dynamickej spoločnosti, ktorá čelí neustálym výzvam a ohrozeniam, sa stretávame s vplyvmi, ktoré výrazne ohrozujú fyzické, psychické a sociálne zdravie detí a dospelých. Akcelerovaný technologický rozvoj, sociálne zmeny a globálne udalosti generujú nové riziká, ktoré priamo ovplyvňujú duševné zdravie a majú významný dopad na vývin dieťaťa a život človeka. Negatívny vplyv možno identifikovať aj pod zvyšujúcim sa tlakom na výkon a neustálu prezentáciu dokonalosti na sociálnych sieťach. Pandémia Covid-19 navyše významne zasiahla sociálne vzťahy, dlhodobá izolácia a presun života do online priestoru zvýšili výskyt psychických problémov.

V rámci tejto situácie je alarmujúci nárast výskytu sebapoškodzovania, najmä medzi deťmi a mládežou. Je dôležité si uvedomiť, že pre jedného môže byť náročná situácia zvládnuteľná, no pre iného môže vyústiť do sebapoškodzovania, a to z dôvodu rozdielnych copingových stratégií (Lipanová, 2023).

Škola, pedagogickí a odborní zamestnanci sú preto kľúčovým pilierom, ktorý musí byť pripraveným tieto riziká nielen rozpoznať, ale aj na ne účinne reagovať. Pre učiteľov a celý školský podporný tím je nevyhnutné, aby toto správanie chápali ako závažný signál volajúci po odbornej a ľudskej pomoci. Dôležitým prvkom sa stáva zabezpečenie psychosociálnej podpory, kde je kľúčové mať jasne definované postupy pre prevenciu a krízovú intervenciu.

Komplexná podstata sebapoškodzovania a jeho rizikové faktory

Väčšina ľudí vníma sebapoškodzovanie ako priamu deštrukciu vlastného tela, často vo forme rezania (Vágnerová, 2012; Nagyová, 2022; Favazza, 1998). Ide však o oveľa širší a komplexnejší problém, ktorý sa odlišuje od suicidálneho správania. Aj keď sa sebapoškodzovanie môže v priebehu času prelínať so samovražedným správaním, a preto sa nesmie podceňovať, jeho primárnym cieľom nie je smrť, ale úľava od neznesiteľného psychického napätia.

Sebapoškodzovanie, odborne nazývané aj automutilácia, je definované ako opakované, zámerné a autoagresívne správanie bez vedomej snahy o smrť (Favazza, 1998a). Ide o akt fyzického násillia, ktoré človek spôsobuje sám sebe, pričom fyzická bolesť funguje ako ventil pre bolesť psychickú (Nagyová, 2022).

Podľa Vágnerovej (2012) je sebapoškodzovanie zámerné, opakované, cielené, autoagresívne správanie, ktorého cieľom je dosiahnuť

úlavu od neznesiteľného napätia, ale bez vedomého suicidálneho zámeru. V istom zmysle je formou neprimeranej zvládacej stratégie, ktorá má ulaviť od silných emócií, alebo neprijemného pocitu prázdnoty. Nutkanie k sebazraneniu je signálom narušenej psychickej pohody, ktoré, ak nie je liečené, môže viesť i k samovražde.

Toto správanie je chápané aj ako určitá odpoveď na ťažko zvládnuteľnú až nezvládnuteľnú záťaž (Skegg, 2005).

Sebapoškodzovanie sa môže prejavovať dvoma hlavnými kategóriami (Favazza, 1998b):

- Sebaotrávenie/predávkovanie: Nadmerné použitie alkoholu, drog, liekov alebo iných substancií.
- Sebazraňovanie: Priame fyzické konanie ako porezanie, popálenie, bitie sa, trhanie vlasov a podobne.

Na margo uvedeného, aj Nešpor (2012) poníma sebapoškodzovanie širšie a konštatuje, že sebapoškodzovanie a návykové choroby spolu úzko súvisia. Rozdelil ho na nasledujúce skupiny, ktoré sa čiastočne prekrývajú: neuvedomované sebapoškodzovanie (málokto si uvedomuje že pitím alkoholu sa zvyšuje riziko rakoviny a iných ochorení), sebapoškodzovanie v dôsledku zmeny životných hodnôt (u duševne zdravého človeka zaujíma ochrana vlastného zdravia popredné miesto v rebríčku hodnôt, v dôsledku návykovej choroby zdravotné zretele ustupujú do úzadia), sebapoškodzovanie v dôsledku duševnej poruchy vyvolanej psychoaktívnymi látkami (k sebapoškodzujúcemu správaniu dochádza pod vplyvom drogy), neopatrnosť, sebapoškodzovanie súvisiace s ťažkou životnou situáciou (partnerské nehody, bolestivé zdravotné komplikácie a pod.), sebapoškodzovanie motivované iným duševným problémom (droga sa v tomto prípade uplatňuje sekundárne, ale riziko takéhoto správania podstatne zvýši, ide o sebapoškodzovanie ako spôsob zmiernenia negatívnych emócií, trestania sa a i.).

Hoci sa zameriavame na sebapoškodzovanie ako spôsob uvoľnenia psychického napätia, je dôležité poznať aj jeho širšie súvislosti. S narastajúcim technologickým pokrokom sa vyvíjajú aj nové formy správania. Online či digitálne sebapoškodzovanie definujú Patchin a Hinduja (2017) ako anonymné zdieľanie urážlivého obsahu o sebe samom na online platformách. Z ich výskumu vyplýva, že na tomto správaní sa podieľalo približne 1 z 20 detí vo veku 12-17 rokov, pričom u depresívnych jedincov bola vyššia pravdepodobnosť, že sa zapoja do tejto formy sebapoškodzovania.

Pri hľadaní príčin sebapoškodzovania je dôležité zamerať sa na kľúčové rizikové faktory:

- **Adolescencia ako kritické obdobie:** Toto obdobie je charakteristické procesom hľadania vlastnej identity, kedy neistota a zmätok vyplývajúci z nových rolí môžu viesť k úzkosti (Langmeier, 2006). Zatiaľ čo je adolescent z biologického hľadiska takmer zrelý, v oblasti emócií ešte nie je úplne vybavený (Říčan, 2004). Táto nevyváženosť v procese zrenia môže byť jednou z príčin sebapoškodzovania, nakoľko adolescenti nemajú dostatok životných skúseností a rozvinutých zvládacích stratégií. Priemerný vek nástupu sa pohybuje medzi 12 až 15 rokmi (Kriegelová, 2008).
- **Vplyv rodinného zázemia:** Výskumy potvrdzujú, že rodinná dysfunkcia a slabá komunikácia medzi členmi rodiny sú silne spojené so sebapoškodzovaním (Chitsabesan et al., 2003). Deti, ktoré sa sebapoškodzujú, často popisujú pocit sociálnej izolácie a nedostatok zmysluplných kontaktov, uspokojovanie emocionálnych potrieb v rámci rodiny, kde sa komunikácia redukuje na školský výkon a logistiku presunov (Lipanová, 2023).
- **Traumatické udalosti:** Sebapoškodzovanie často funguje ako maladaptívna copingová stratégia na vyrovnanie sa s traumami, ako je dlhodobá šikana, svedectvo domáceho násillia, sexuálne zneužívanie alebo zanedbávanie (Lipanová, 2023).

Prevalencia a mýty o sebapoškodzovaní

Prevalencia sebapoškodzovania sa vo väčšine štúdií (Favazza, 1988; Pattinson & Kahan, 1984; Kriegelová, 2008; Whitlock 2009; Richardson 2006; Muehlenkamp 2004) pohybuje okolo 10 % (Hawton et al., 2012), je pomerne vyrovnaná medzi pohlaviami, no s miernou prevahou u dievčat (Hawton, 2012). Zatiaľ čo u dievčat je častejšie sebarezanie, u chlapcov dominuje sebaštie (Barrocas et al., 2012). Dôležité je si uvedomiť, že čím skôr sa sebapoškodzovanie začne, tým je závažnejšie a zvyšuje sa riziko suicídia (Ammerman et al., 2018).

Pri identifikácii sebapoškodzujúceho správania je potrebné sa vyhnúť mýtom, ktoré komplikujú jeho efektívnu identifikáciu. Vychádzame zo zistení Caiceda a Whitlocka (2009), ktorý uvádzajú nasledovné pertraktované mýty o sebapoškodzovaní:

- „Sebapoškodzovanie je neúspešný suicidálny pokus.“ Tento mýtus neberie v úvahu, že v skutočnosti je hlavným cieľom znížiť negatívne emócie a nie úmyselne ukončiť život. Napriek tomu

môže neliečené sebapoškodzovanie v budúcnosti viesť k samovražednému správaniu.

- „Týka sa iba žien alebo špecifických subkultúr ako „gothic“ a „emo“.“ Hoci výskumy potvrdzujú, že u adolescentov, ktorí sa stotožňujú s určitými subkultúrami, môže byť výskyt sebapoškodzovania vyšší (Young et al., 2014), je mylné spájať ho výhradne s týmito skupinami.
- „Sebapoškodzujúci jedinec je „šialený“, koná s cieľom zviditeľniť sa a jedná sa o manipulatívne správanie.“ Práve tento predsudok často bráni deťom a dospelým vyhľadať pomoc.
- „Sebapoškodzovanie nie je liečiteľné.“ Naopak, správna terapia a podpora môžu výrazne znížiť jeho frekvenciu a pomôcť nájsť zdravšie copingové stratégie.

Funkcie a cyklická povaha sebapoškodzovania

Kamphuis, Ruyling, a Reijntjes (2007, in Slee et al., 2008) uvádzajú, že najviac negatívnych emócií sa prežíva bezprostredne pred sebapoškodzovaním, pričom ku výraznému poklesu dochádza po akte a k ich opätovnému nárastu zvyčajne jeden deň po ňom.

Pre hlbšie pochopenie motivácie k sebapoškodzovaniu je dôležité poznať spúšťačie faktory. Z výskumov Starrova (2004) sa vina preukazuje ako najčastejší spúšťač podnet. Podľa Costa et al. (2021) sú kľúčovými spúšťačmi aj osamelosť.

Sebapoškodzovanie je vnímané ako maladaptívna stratégia emocionálnej regulácie. Fyzická bolesť v takomto prípade funguje ako ventil, ktorý dočasne tlmí bolesť psychickú, no následne prichádzajú pocity viny a hanby, ktoré cyklus zhoršujú (Kitty Širilová, 2014). Tento cyklus je veľmi podobný látkovým závislostiam. Suttonová (2005) vytvorila model „**Osem C sebapoškodzovania**“, v ktorom poukazuje na jeho multifunkčnosť, medzi hlavné funkcie patria:

1. **Copingová stratégia:** Zvládnutie záťaže a okamžité uvoľnenie napätia.
2. **Upokojenie (Calming):** Zmiernenie psychickej bolesti a dosiahnutie dočasnej pohody.
3. **Kontrola (Control):** Získanie pocitu moci nad vlastným telom v situáciách, keď sa jedinec cíti bezmocný.
4. **Očistenie (Cleansing):** Symbolický akt očisty, napríklad u obetí zneužívania, ktoré sa cítia „špinavo“.

5. **Potvrdenie existencie (Confirmation of existence):** Nástroj na uzemnenie sa v realite počas stavov derealizácie.
6. **Vytvorenie otupenosti (Creating comfortable numbness):** Snaha uniknúť od emócií a reality, spájané s pocitom prázdnoty.
7. **Sebatrestanie (Chastisement):** Spôsob, ako sa potrestať za hlboké pocity viny a nenávisť voči sebe.
8. **Komunikácia (Communication):** Jedinečný spôsob, ako vyjadriť bolesť, ktorú nevie pomenovať slovami.

Výskumy ukazujú, že sebapoškodzovaním sa znižuje senzitivita na bolesť u adolescentov (Koenig et al., 2017). Menšia citlivosť na fyzickú bolesť je spojená so zvyšujúcou sa frekvenciou sebapoškodzovania a vyšším rizikom suicídia (Ammerman et al., 2015), čo robí tento problém ešte závažnejším.

Úloha učiteľa školského podporného tímu v prevencii a intervencii sebapoškodzovania

Prvý kontakt so žiakom, ktorý sa sebapoškodzuje, je pre dospelého často šokujúci a vyvoláva pocity neistoty alebo strachu. Práve preto je nevyhnutné, aby bol pedagogický a odborný personál pripravený na takúto situáciu. Prvým krokom je rozpoznať a pochopiť varovné signály, ktoré môžu naznačovať sebapoškodzujúce správanie. Tieto signály sa prejavujú na viacerých úrovniach:

- **Fyzické znaky:** Najčastejším, hoci nie jediným prejavom, sú nevysvetliteľné jazvy, rezy, modriny, popáleniny alebo iné formy poškodenia, ktoré žiak aktívne skrýva. Opatrnosť by mala vzbudiť najmä snaha zakrývať si telo (nosenie dlhých rukávov alebo nohavíc aj v horúcom počasí) a typické sú aj rezy v podobe paralelných priamok. Okrem toho sa môžu objaviť aj menej nápadné znaky, ako sú popáleniny od cigariet alebo vytrhávanie vlasov.
- **Zmeny v správaní:** Sebapoškodzovanie je často sprevádzané výraznými zmenami v správaní žiaka. Môže sa sociálne izolovať, vyhýbať sa rovesníkom, zúčastňovať sa na aktivitách s nechuťou a uzatvárať sa do seba. Je dôležité všimnúť si aj náhle zmeny nálad, poruchy spánku alebo zmeny v stravovaní, ktoré môžu byť symptómami duševnej nepohody.
- **Verbálne a emocionálne prejavy:** Hoci jednotlivec o svojom probléme často nehovorí, môže dávať nepriame signály prostredníctvom vyjadrení stavov bezcennosti, zlyhania, hanby

alebo sebanenávisti. Tieto prejavy môžu byť volaním o pomoc, ktoré by nemalo byť ignorované.

Akonáhle je problém identifikovaný, je nevyhnutné konať citlivo a s rozvahou. Pri rozhovore so žiakom je kľúčové dodržiavať základné pravidlá krízovej intervencie podľa Špatenkovej (2004), ktoré sú aplikovateľné aj na sebapoškodzovanie:

- **Neobviňovať:** Vyhnúť sa prejavom viny alebo zvaľovaniu zodpovednosti na jednotlivca. Je dôležité, aby sa necítil vinný, lebo to môže situáciu len zhoršiť.
- **Nemoralizovať:** Nekomentovať správanie z morálneho hľadiska a nekomentovať ho spôsobom ako „Uvedomuješ si, čo tým spôsobuješ svojim rodičom?“ Morálna kritika môže viesť k pocitom hanby, ktoré sú pre sebapoškodzujúceho sa jedinca toxické.
- **Nebagatelizovať:** Nikdy nebagatelizovať problém slovami ako „Z toho vyrastieš“ alebo „To nič nie je“. Takýto prístup môže byť extrémne nebezpečný, pretože sebapoškodzovanie môže v budúcnosti eskalovať do suicidálneho konania.
- **Nehádať sa a neprehovárať:** Vyhnúť sa hádkam alebo snahám o manipuláciu. Tieto metódy majú často opačný efekt a vedú k ešte väčšej izolácii.

Sebapoškodzujúce konanie žiaka by dospelí mali chápať ako zúfalé volanie o pomoc, nie ako manipulatívne správanie. V rozhovore so žiakom je preto dôležité zachovať pokoj, vyhnúť sa hystérii a snažiť sa hodnotiť situáciu na základe otvorených a priamych otázok. Prirodzenou reakciou žiakov s takýmito problémami je obranná reakcia. Majú tendenciu klamať, vyhovárať sa, že poranenia im spôsobilo zviera alebo sa zranili pri športe. Tieto výhovorky sú prejavom hlbkej nedôvery a strachu z reakcie okolia.

Podľa Kriegelovej (2008) existuje viacero dôvodov, prečo žiaci o svojom probléme nehovoria:

- **Strach zo stigmatizácie:** Obávajú sa, že budú označení za „čudných“ alebo „šialených“.
- **Pocity hanby a viny:** Sebapoškodzovanie je často sprevádzané hlbokým pocitom hanby, čo im bráni otvoriť sa.
- **Nedostatok dôvery:** Prekážkou je viera, že im nikto a nič nedokáže pomôcť, často na základe predchádzajúcej negatívnej skúsenosti s dospelými.

- **Obava z „zaškatuľkovania“:** Ako uvádza Ferková (2015), veľká časť adolescentov očakáva od odborníkov nepochopenie, prehováranie, nadľahčovanie problému alebo hostilný prístup. Tieto obavy sú opodstatnené, pretože žiaci sa boja, že budú nútení rozprávať o niečom, na čo by najradšej zabudli a že sa tým ich psychická nestabilita ešte prehĺbi.

Úlohou učiteľa je v prvom rade vytvoriť bezpečný a podporný priestor. Učiteľ nie je terapeut, a preto je jeho hlavnou úlohou odovzdať prípad odborníkovi, teda školskému psychológovi, ktorý vedie krízovú intervenciu, oslovuje zákonných zástupcov a presúva riešenie sebaopoškodzovaniu do rúk odborníkov (Nagyová, 2022).

Pri posudzovaní situácie je potrebné vyhodnotiť celý rad individuálnych a vonkajších faktorov, ako sú fyzické a duševné zdravie jednotlivca, jeho správanie, rodinné zázemie a vzťahy s rovesníkmi (Linderová & Hradečná, 2023). Dôležité je tiež zistiť závažnosť sebaopoškodzovania, jeho funkcie, emócie prežívané pred a po akte a motiváciu k zmene.

V slovenskom školstve, žiaľ, takmer úplne absentujú vzdelávacie programy zamerané na prevenciu a intervenciu sebaopoškodzovania pre učiteľov, vychovávateľov, iných pracovníkov a odborných zamestnancov. Chýbajú metodické materiály, ktoré by učiteľom v spolupráci so psychológmi poskytl jasnú odporúčania, ako v takýchto situáciách postupovať.

Súhlasne s Emmerovou (2018) konštatujeme, že existujú rôzne programy a projekty zamerané na prevenciu drogových závislostí, šikanovania či kriminality, ktoré sa v školách realizujú. Malá pozornosť je však venovaná prevencii sebaopoškodzovania. Úzko špecializovaná prevencia sebaopoškodzovania je v škole problematická. Nevhodné je poskytovať informácie o sebaopoškodzovaní (napr. o formách a spôsoboch), potrebné je zvyšovať sebaúctu žiakov, podporovať vyjadrovanie citov, zabrániť šikanovaniu a násilnostiam v školskom prostredí a dôležitá je tiež komunikácia spojená so vzájomnou dôverou. Efektívnejšie je naučiť žiakov adekvátnym spôsobom zvládať vlastné emócie a stres, naučiť ich, ako zvládať záťažové situácie.

Z tohto dôvodu je nevyhnutné, aby všetci zamestnanci školy mali dostatočné vedomosti o rizikových faktoroch a varovných signáloch sebaopoškodzovania, ako aj o tom, kde žiaci môžu získať pomoc. Základné princípy, ktoré by mal poznať každý pedagogický a odborný pracovník, sú:

- Sebapoškodzovanie sa môže vyskytnúť v ktoromkoľvek vekovom období, aj u mladších žiakov.
- Sebapoškodzujú sa deti z rôznych rodinných prostredí.
- K tomuto správaniu inklinujú dievčatá aj chlapci.
- Nie je vylúčené budúce suicidálne konanie sebapoškodzujúcich sa detí (Ferková, 2015).

Správna reakcia v takejto krízovej situácii je náročná aj pre skúseného odborníka, no dodržiavanie základných zásad krízovej intervencie je prvým krokom k efektívnej pomoci.

Záver

Na základe uvedeného možno konštatovať, že sebapoškodzovanie detí a mládeže je alarmujúci a multifaktoriálny problém, ktorý si vyžaduje komplexné a systémové riešenia. Vplyv akcelerovaného technologického rozvoja, sociálna izolácia spôsobená pandemiou a dysfunkčné rodinné prostredie vytvárajú rizikové faktory, ktoré v kombinácii s nedostatočnými copingovými mechanizmami vedú k nárastu tohto správania.

Sebapoškodzovanie nie je pokusom o samovraždu, ale maladaptívna stratégia na zvládanie neznesiteľného psychického napätia. Mnoho detí a mladých ľudí sa ho dopúšťa v dôsledku viny, hanby, osamelosti, alebo aj ako spôsobu, ako opäť „cítiť naživo“ počas stavov derealizácie. Je preto nevyhnutné prekonať zaužívané mýty o manipulácii či zviditeľňovaní sa, a vnímať tento problém ako zúfalé volanie o pomoc. Škola zohráva v tomto procese nezastupiteľnú úlohu ako hlavný pilier v prevencii a včasnej intervencii. Učitelia a školskí psychológovia sú často prvými dospelými, ktorí môžu varovné signály rozpoznať. Z toho dôvodu je kľúčové:

- **Vzdelávanie a podpora pedagogického tímu:** Učitelia musia byť systematicky vzdelávaní v oblasti sebapoškodzovania, aby dokázali správne rozlíšiť rizikové správanie, poznali jeho príčiny a vedeli, ako správne komunikovať a na koho sa v krízových situáciách obrátiť.
- **Rozvoj metodických materiálov:** Je potrebné vypracovať a distribuovať metodické príručky, ktoré poskytnú praktické usmernenia pre prevenciu a intervenciu, a zároveň objasnia rozdiel medzi sebapoškodzovaním a suicidálnym konaním.
- **Zlepšenie dostupnosti psychosociálnej pomoci:** Školy by mali mať k dispozícii dostatočný počet školských psychológov

a odborných zamestnancov, ktorí poskytujú žiakom a ich rodinám podporu.

- **Podpora psychickej odolnosti žiakov:** Mali by byť implementované programy zamerané na zvyšovanie psychickej odolnosti detí a žiakov, rozvoj ich copingových zručností a schopnosti riešiť problémy, čím sa zníži potreba siahnuť po nezdravých mechanizmoch.

Efektívna prevencia a intervencia si vyžadujú spoluprácu všetkých zúčastnených strán – od učiteľov a školského podporného tímu až po rodičov a komunitu. Iba takýmto systematickým prístupom možno vytvoriť bezpečné a podporné prostredie, ktoré pomôže deťom a mládeži prekonať ich utrpenie a nájsť zdravšie cesty k emocionálnej regulácii.

Zoznam použitej literatúry:

Ammerman, B. A., Burke, T. A., Alloy, L. B., & McCloskey, M. S. (2015). Subjective pain during NSSI as an active agent in suicide risk. *Psychiatry Research*, 228(3), 738-744.

Chitsabesan, P., Harrington, R., Harrington, V., & Tomenson, B. (2003). Predicting repeat self-harm in children. How accurate can we expect to be? *Archives of Disease in Childhood*, 88(5), 450–454.

Costa, R. P. D., Peixoto, A. L. R., Lucas, C. C. A., Falcão, D. N., Farias, J. T. D., Viana, L. F. P., Pereira, M. A. A., Sandes, M. L. B., Lopez, T. B., Mousinho, K. C., & Trindade-Filho, E. M. (2021). Profile of non-suicidal self-injury in adolescents: interface with impulsiveness and loneliness. *Journal de Pediatria*, 97(2), 184-190. <https://doi.org/10.1016/j.jped.2020.01.006>

Emmerová, I. 2018. Sebapoškodzovanie u detí a mládeže. 2018. *Pediatric pro praxi*. 2018, 19(2). s. 88 - 89. www.pediatricpropraxi.cz

Favazza, A. R. (1998). The coming of age of self-mutilation. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 186(5), 259-268. <https://doi.org/10.1097/00005053-199805000-00001>

Favazza, A. R., & Conterio, K. (1988). The plight of chronic self-mutilators. *Community Mental Health Journal*, 24(1), 22–30. <https://doi.org/10.1007/BF0075505>

Ferková, Š. (2015). Úloha školského psychológa pri riešení problému sebapoškodzovania dospievajúcich. *Školský psychológ / Školní psycholog*, 16(1), 82–90.

Hawton, K., Saunders, K. E. A., & O'Connor, R. C. (2012). Self-harm and suicide in adolescents. *The Lancet*, 379(9834), 2373–2382.

- Kitty Širilová, Z. (2014). Starostlivosť o seba a sebapoškodzovanie. In L. Lováš, M. Hricová, B. Kováčová Holevová, M. Mesárošová, B. Ráczová, & K. Vasková (Eds.), *Psychologické kontexty starostlivosti o seba* (s. 145–173). UPJŠ.
- Koenig, J., Rinnewitz, L., Warth, M., Hillecke, T. K., Brunner, R., Resch, F., & Kaess, M. (2017). Psychobiological response to pain in female adolescents with nonsuicidal self-injury. *Journal of Psychiatry & Neuroscience*, 42(3), 189-199. <https://doi.org/10.1503/jpn.160074>
- Kriegelová, M. (2008). *Zámerné sebepoškodzování v dětství a adolescenci*. Praha : Grada, 2008. ISBN 8024723334.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha : Grada 2006. ISBN 9788024712840.
- Linderová, N., & Hradečná, Z. (2023). Funkcie a metódy sebapoškodzovania v klinickej populácii adolescentov. *Československá Psychologie*, 67(6), 440-454.
- Lipánová, L. (2023). Sebapoškodzovanie detí a mladistvých. *Sociálna prevencia*, roč. 18, č. 1/2023, s. 4-9. ISSN 1336 9679.
- Muehlenkamp, J. J., & Gutierrez, P. M. (2004). An investigation of differences between self-injurious behavior and suicide attempts in a sample of adolescents. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 34(1), 1–13.
- Nagyová, A. (2022). Zámerné sebapoškodzovanie, alebo kde je možné hľadať korene sebapoškodzovania? Nocka.sk. Získané z <https://www.nocka.sk/web/guest/zamery-seba-poskodzovania>.
- Nešpor, K. (2012). Návykové choroby a sebapoškodzovanie. *Sociálna prevencia*, 7(1), 5–6.
- Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2017). Digital self-harm among adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 61(6), 761–766. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2017.06.012>
- Kahan, J., & Pattison, E. M. (1984). Proposal for a distinctive diagnosis: The deliberate self-harm syndrome (DSH). *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 14(1), 17-35.
- Richardson, C. (2006). The truth about self-harm. Mental Health Foundation. Získané z [https://www.mentalhealth.org.uk/sites/default/files/truth_about_self\[1\]harm_NEW_BRAND_0.pdf](https://www.mentalhealth.org.uk/sites/default/files/truth_about_self[1]harm_NEW_BRAND_0.pdf).
- Říčan, P. (2004). *Cesta životem*. Praha : Portál, 2004. ISBN 9788026217831.
- Skegg, K. (2005). Self-harm. *The Lancet*, 366(9495), 1471-1483. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(05\)67600-3](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(05)67600-3)

Slee, N., Spinhoven, P., Garnefski, N., & Arensman, E. (2008). Emotion Regulation as Mediator of Treatment Outcome in Therapy for Deliberate Self-Harm. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 15(3), 205-216.

Starr, D. L. (2004). Understanding those who self-mutilate. *Journal of Psychosocial Nursing and Mental Health Services*, 42, 33–40.

Sutton, J. (2005). Healing the hurt within: Understand self-injury and self-harm and heal the emotional wounds. How to Books.

Španteková, N. & all. (2004): Krízová intervence v praxi. Praha : Grada. 2004. ISBN 8024705869.

Vágnerová, M. (2012). Vývojová psychologie. Praha : Karolinum, 2012. ISBN 9788024621531.

Whitlock, J. (2009). The cutting edge: Non-suicidal self-injury in adolescence. ACT for Youth Center of Excellence. Získané z http://www.selfinjury.bctr.cornell.edu/publications/2009_1.pdf

Kontaktné údaje:

PaedDr. Simona Dulovics Sámelová. PhD.
Katedra psychológie
Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela
Ružová 13
974 11 Banská Bystrica, SR
simona.samelova@umb.sk
<https://orcid.org/0000-0002-5177-911X>

BEZPEČNÉ PSYCHICKÉ PROSTREDIE V ŠKOLÁCH V KONTEXTE PCA PRÍSTUPU

SAFE PSYCHOLOGICAL ENVIRONMENT IN SCHOOL IN THE CONTEXT OF THE PCA APPROACH

Ľubica Ďurajdová, Mária Pisoňová

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá významom bezpečného psychického prostredia v školách v kontexte prístupu zameraného na človeka (PCA). Vychádza z princípov humanistickej psychológie C. R. Rogersa, ktoré sú tvoria empatia, bezpodmienečné prijatie a kongruencia. Príspevok prezentuje výsledky prieskumu medzi pedagogickými zamestnancami stredných škôl, ktorý poukazuje na dôležitosť pozitívnych vzťahov, podpory vedenia a otvorenej komunikácie pre pocit bezpečia na pracovisku.

Abstract: The paper addresses the importance of a safe psychological environment in school in the context of the person centred approach (PCA). It is based on the principles of humanistic psychology by C. R. Rogers, which include empathy, unconditional positive regard, and congruence. The paper presents the results of a survey among secondary school teachers, highlighting the importance of positive relationship, leadership support, and open communication for the sense of safety in the workplace.

Kľúčové slová: Bezpečné psychické prostredie. Pedagogickí zamestnanci. Vedúci pedagogickí zamestnanci. Prístup zameraný na človeka. Bezpodmienečné prijatie. Kongruencia.

Keywords: Safe psychological environment. Teaching staff. School leadership. Person centred approach. Unconditional positive regard. Congruence.

Úvod

Bezpečné psychické prostredie v školách je jedným zo základných predpokladov kvalitného vzdelávania a profesijného rozvoja zamestnancov. V súčasnosti čelia pedagogickí zamestnanci mnohým výzvam, ktoré ovplyvňujú ich duševnú pohodu, pocit istoty a motiváciu k práci. Práve preto je dôležité venovať pozornosť nielen fyzickej, ale aj psychickej bezpečnosti v školskom prostredí. Prístup zameraný na človeka (PCA), ktorý vychádza z humanistickej psychológie, ponúka konkrétne nástroje a princípy, ako vytvárať podporujúce a bezpečné prostredie pre

všetkých členov školského kolektívu. Tento príspevok sa zameriava na význam bezpečného prostredia pre pedagogických zamestnancov, na faktory, ktoré ho ovplyvňujú a na možnosti jeho budovania v kontexte súčasných potrieb škôl. Z humanistickej psychológie je známe napĺňanie **potreby bezpečia a istoty** podľa A. Maslowa, ktorú by sa mali zamestnávateľi snažiť zabezpečiť pre zvýšenie výkonu zamestnancov. V príspevku sa budeme prioritne venovať prístupu C. Rogersa, ktorý vnímame ako vhodný prostriedok na zabezpečenie duševného zdravia zamestnancov v školách.

1 Budovanie bezpečného prostredia v školách

Carl R. Rogers (2014) považuje za základnú hypotézu svojej teórie to, že jedinec disponuje vo svojom vnútri obrovským potenciálom k seba porozumeniu a premenou vlastného seba vnímania, základných postojov a konania zameraného na vlastné ja. Tento potenciál môže jedinec využiť hlavne v prípade, ak má k dispozícii atmosféru facilitujúcich psychologických postojov. Na to je potrebné zabezpečiť tri základné podmienky, ktoré platia nie len medzi terapeutom a klientom ale aj medzi vedúcim zamestnancom a zamestnancom alebo skupinou zamestnancov. Sú to empatia, bezpodmienečné prijatie a kongruencia. **Empatiu** väčšinou vnímame v podobe preformulovania slov druhej osoby, tzv. zrkadlenie. Hlbšia empatia, ako to uvádza Tolan (2006) spočíva v neohrozenom skúmaní vnútorného sveta druhej osoby, vo vycit'ovaní nevyslovených významov, v súcitnom pomenovaní bolesti ale i radosti. Necenzuruje ale ani nediskriminuje a nehodnotí. **Bezpodmienečné prijatie** je o schopnosti a ochote vzdať sa vlastných očakávaní, aká by mala druhá osoba byť a o vzdaní sa túžby zmeniť druhú osobu podľa mojich predstáv. Posledná podmienka je **kongruencia**. Pod týmto sa rozumie priame vedomie osoby, že pocity, ktoré prežíva, je schopná prežívať a aj ich prejať, ak je to vhodné. V súvislosti s našim príspevkom, by sme uviedli príklad, keď si je vedúci zamestnanec školy vedomý svojich pocitov, ktoré prežíva, ale ak by prejavenie týchto pocitov urobilo viac zla ako dobra, sám sa rozhodne neprejať sa. Zamedzí tým vzniku negatívnej psychickej atmosféry. Nad'alej však ostáva kongruentný. Pisoňová (2005) uvádza zásady, ktoré je možné využiť v kontexte podania tzv. kongruentnej správy. Vedúci zamestnanec by mal komunikovať v prvej osobe singuláru, presne vyjadriť svoje pocity, zamestnanca naurážať, nenechať sa zatlačiť a vecne argumentovať. Podmienky PCA, empatia, bezpodmienečné prijatie druhého a kongruencia, je možné aplikovať v akejkoľvek situácii, ktorej

cieľom je rozvoj osobnosti. Tzn., že prístup zameraný na človeka je využiteľný aj medzi zamestnancami v školách s cieľom ich rozvoja, či už osobnostného alebo profesionálneho. Rogers (2014) uvádza pojem, ktorý úzko súvisí s bezpečným prostredím. Je to pojem **aktualizačná tendencia**. Základnou myšlienkou aktualizačnej tendencie je, že v každom organizme na ľubovoľnej úrovni vývinu sa skrýva neustále smerovanie k tvorivému naplneniu bytostne vlastných možností. Taktiež je v jedincovi prítomná prirodzená tendencia k všestrannému a hlbšiemu rozvoju. **Pre rozvoj osobnosti je dôležité, aby boli zachované čo najlepšie podmienky, medzi ktoré môžeme zaradiť bezpečné prostredie.** Môžeme konštatovať, že bezpečné prostredie je také prostredie, kde sa jednotlivec môže pokojne rozvíjať, kde sa môže slobodne vyjadriť a prejsť sa a kde sa **cíti prijatý okolím**. V kontexte bezpečného prostredia by sme ešte spomenuli aj profesijný rozvoj. Tak, ako tvrdí Rogers (in Sollárová, 2005) v kontexte aktualizačnej tendencie, proces rastu a vývinu prebieha za predpokladu, že prostredie, v ktorom organizmus žije, je preň vhodné. Vhodnosť prostredia ovplyvní rozsah toho, do akej miery je organizmus schopný stať sa tým, čím je naozaj schopný stať sa. Za vhodné prostredie môžeme považovať také prostredie, kedy zamestnanec komunikuje so svojim nadriadeným vhodným spôsobom, nemá strach vyjadriť sa, jeho názory sú akceptované, niekedy aj zapracované do rozvoja školy.

Je možné konštatovať, že pedagogickí zamestnanci sa cítia v dnešnej dobe ohrození. Vnímanie to na základe správ, ktorých je čoraz viac o tom, ako sa žiak vyhrážal učiteľovi, že ublíži jemu alebo jeho rodine, o tom, ako sa v školách objavujú nepovolené zbrane, a samozrejme sme svedkami situácii, po ktorej sú aj úmrtia učiteľov alebo nepedagogických zamestnancov, či samotných žiakov. Ako uvádza aj Emmerová (2015), agresívne správanie zo strany žiakov voči učiteľom je bežnou súčasťou našich škôl. Úlohou vedúcich zamestnancov je zabezpečiť bezpečné prostredie v školách, aby jeho zamestnanci chodili do práce s pokojom a bez strachu. Za bezpečné prostredie jednoznačne môžeme vnímať také prostredie, kde je vytvorený priestor aj pre duševné zdravie pedagogických zamestnancov. V roku 2024 bola spracovaná správa z výskumu na tému Wellbeing pre učiteľov, ktorého autormi sú Laura Taylor, Wanying Zhou, Leoni Boyle, Sabina Funk a Jan-Emmanuel De Neve, pracujúci vo výskumnom centre na Univerzite v Oxforde. Závety, ktoré autori výskumu zistili sú nasledovné:

- Učitelia patria medzi profesie s najvyššou mierou stresu a vyhorenia,

- fyzické, organizačné a sociálne aspekty pracoviska ovplyvňujú pohodu učiteľa,
- vzťahy a sociálna podpora sú najdôležitejšie faktory pracovnej pohody,
- duševná pohoda učiteľa výrazne ovplyvňuje pohodu a úspech žiaka,
- emocionálna inteligencia, sebaregulácia, sebadôvera a odolnosť sú spojené s vyššou pohodou učiteľov,,
- školská klíma je dôležitá pre duševnú pohodu učiteľov,
- pozitívne vedenie školy zvyšuje pohodu učiteľov,
- zapájanie učiteľov do rozhodovania pri rozvoji školy.

Zvýraznené zistenia vo veľkej miere korešpondujú s PCA prístupom, čo nám potvrdzuje názor, že PCA prístup je možné použiť v akejkoľvek pracovnej oblasti. Ide najmä o pozitívne vedenie školy, sebareguláciu, sebadôveru, vzťahy a sociálnu podporu.

Sana Shahid a Marium Din (2021) spracovali výskum so zameraním na zistenie toho, ako štýl vedenia školy, efektivita tímu a kultúra školy ovplyvňujú psychickú bezpečnosť učiteľov. Zistenia, ktoré z výskumu vyplynuli sú, že vzťahovo orientované vedenie má silnejší vplyv na psychickú bezpečnosť ako vedenie orientované čisto na úlohy. Rogersov prístup je orientovaný v prvom rade na človeka, na vzťahy. Pri jeho využívaní je potrebné nadviazať vhodný kontakt a nadobudnúť vzťah s druhou osobou. Thomas Gordon (in Rogers a kol., 2020) používa v uvedenom kontexte pojem psychická atmosféra, kedy jedinci najčastejšie prežívajú pocit neprítomnosti ohrozenia. Cítia sa v bezpečnej atmosfére. Cítia, že nie sú hodnotení alebo súdení, teda sú prijatí. Psychickú atmosféru sa snaží vytvoriť každý vedúci skupiny a môžeme povedať, že je to vhodná cesta aj na podporu bezpečného psychického prostredia v školách, kedy pozitívnu psychickú atmosféru bude vytvárať vedúci zamestnanec.

2 Vnímanie bezpečia pedagogickými zamestnancami stredných škôl

V priebehu mesiaca september 2025 bol zrealizovaný krátky prieskum prostredníctvom online dotazníka. Zisťovali sme, kedy sa pedagogický zamestnanec cíti na pracovisku bezpečne, či jeho vedenie školy vytvára bezpečné a podporné pracovné prostredie, či sa profesijne rozvíjajú, ak sa cítia bezpečne, kedy je podľa zamestnancov prostredie bezpečným prostredím a čo potrebujú k tomu, aby sa na pracovisku cítili bezpečne. Oslovili sme 75 respondentov a návratnosť dotazníkov bola 74,7 % (56 respondentov).

Graf č.1 Pocity zamestnancov v škole



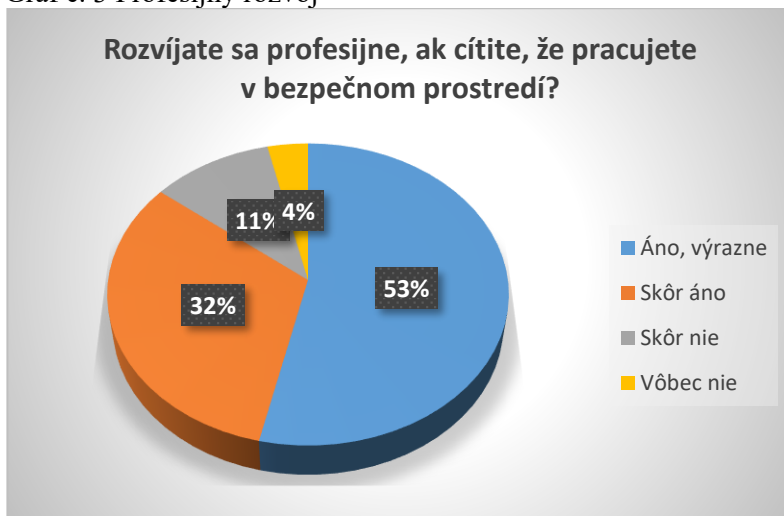
Z uvedeného grafu môžeme konštatovať, že 32% respondentov odpovedalo na otázku možnosťou „áno, úplne“ a 43% „skôr áno“. Obe možnosti sú pozitívneho charakteru. Zaujímavé zistenie bolo, že 7 % opýtaných sa vyjadrilo, že sa v škole necítia bezpečne. Napriek tomu, aká je momentálne situácia v školách (rôzne sociálno-patologické prejavy žiakov, byrokracia), si myslíme, že uvedené odpovede sú aj miernym prekvapením.

Graf č.2 Podpora zo strany vedenia školy



Zamestnávateľ musí jedenkrát ročne zabezpečiť pedagogickým zamestnancom v pracovnom čase preventívne poradenstvo a umožniť im absolvovať poradenstvo zamerané na predchádzanie a zvládanie agresivity, sebazpoznanie a riešenie konfliktov (§79, ods. 3, zákona č. 138/2019). Môžeme konštatovať, že úlohou zamestnávateľa je budovať bezpečné prostredie. Z uvedeného grafu vyplýva, že 70 % respondentov sa priklonilo k pozitívnej odpovedi.

Graf č. 3 Profesijný rozvoj



Profesijný rozvoj je neoddeliteľnou súčasťou pedagogických zamestnancov v škole. Bezpečné prostredie dokáže pomôcť pri motivácii k profesijnému rozvoju. Potvrdzuje to aj graf č. 3, kde si pozitívnu možnosť zvolilo za svoju odpoveď 85 % respondentov.

Otázky 4 a 5 boli otázky otvoreného typu, kde sme chceli zistiť, kedy je prostredie podľa zamestnancov v škole bezpečné a čo potrebujú k tomu, aby sa v škole cítili bezpečne. Zistili sme, že pedagogickí zamestnanci považujú za bezpečné prostredie najmä to, keď sú medzi kolegami dobré vzťahy a navzájom sa rešpektujú, ak sa môžu slobodne vyjadrovať, ak majú istotu, že ich vedenie školy podrží v náročných situáciách, ak sa dodržiavajú dohodnuté pravidlá a zo strany vedenia je zabezpečené spravodlivé konanie. Odpovede na poslednú otázku „Čo potrebujete k tomu, aby ste sa v škole cítili bezpečne?“ boli veľmi podobné ako pri predchádzajúcej otázke. Respondenti uviedli podporu zo strany

vedenia školy, veľmi by si priali mať otvorenú komunikáciu a cítiť dôveru zo strany vedúcich zamestnancov ale aj zo strany kolegov, rodičov a žiakov. Taktiež sa vyjadrili aj o potrebe prijatia zo strany vedenia školy, kolegov i žiakov.

Záver

Zabezpečenie bezpečného psychického prostredia v školách je nevyhnutným predpokladom pre kvalitné vzdelávanie, profesijný rozvoj a duševnú pohodu pedagogických zamestnancov. Prístup zameraný na človeka ponúka konkrétne nástroje, ako takého prostredie budovať – prostredníctvom empatie, bezpodmienečného prijatia a kongruencie. Ponúknuté výskumy a aj náš zrealizovaný prieskum potvrdzujú, že pozitívne vzťahy, podpora vedenia a otvorená komunikácia sú kľúčové faktory, ktoré ovplyvňujú pocit bezpečia pedagogických zamestnancov. V čase narastajúcich výziev v školskom prostredí je preto dôležité, aby vedenie škôl aktívne vytváralo podmienky, v ktorých sa pedagogickí zamestnanci cítia prijatí, rešpektovaní a motivovaní k ďalšiemu rozvoju. Len v takomto prostredí môže školstvo naplňovať svoje poslanie v plnej miere.

Zoznam použitej literatúry:

EMMEROVÁ, I. Agresívne správanie žiakov voči učiteľom. In *Manažment školy v praxi 2015*, č.11. Dostupné na: <https://www.direktor.sk/sk/casopis/manazment-skoly-v-praxi/agresivne-spravanie-ziakov-voci-ucitelom.m-244.html>

PISOŇOVÁ, M. *Osobnostný rozvoj riaditeľa školy – východiská a determinanty: výskumné závery a odporúčania pre školskú riadiacu prax*. Bratislava: Iura Edition, 2012, 126 s. ISBN 978-80-8078-470-6.

ROGERS, C.R., *Způsob bytí. Klíčová témata humanistické psychologie z pohledu jejího zakladatele*. Praha: Portál, 2014, 340 s. ISBN 978-80-262-0597-5.

ROGERS, C.R. a kol. *Client-centred therapy*. Veľká Británia, 2020, 560 s. ISBN 978-1-84119-840-8.

SAHID, S. – DIN, M. *Fostering Psychological Safety in Teachers: The Role of School Leadership, Team Effectiveness and Organizational Culture*. Pakistan: National University of Modern Language, 2021. Dostupné na: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1310296.pdf>

SOLÁROVÁ, E. *Aplikácie prístupu zameraného na človeka (PCA) vo vzťahoch*. Bratislava: Ikar, 2005, 196 s. ISBN 80-551-0961-3.

TAYLOR L.-ZHOU W. – BOYLE, L. – FUNK, S. – DE NEVE, J.E. *Wellbeing for schoolteachers*. Oxford: Wellbeing research centre, 2024.

Dostupné na: <https://www.ibo.org/globalassets/new-structure/research/pdfs/teacher-wellbeing-summary-eng.pdf>

TOLAN, J. *Na osobu zaměřený přístup v poradenství a psychoterapii*. Praha: Portál, 2006, 223 s. ISBN 978-80-7367-146-8.

Zákon č. 138/2019 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Kontaktné údaje:

PaedDr. Ľubica Ďurajdová, PhD.

Pedagogická fakulta KU

Centrum celoživotného vzdelávania

Hrabovská cesta 1, Ružomberok

E-mail: lubica.durajdova@ku.sk

Pedagogická fakulta UKF – externý doktorand

Katedra pedagogiky

Dražovská cesta 4, Nitra

Prof. PaedDr. Mária Pisoňová, PhD.

Pedagogická fakulta UKF

Katedra pedagogiky

Dražovská cesta 4, Nitra

E-mail: mpisonova@ukf.sk

ŠIKANOVANIE A KYBERŠIKANOVANIE V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ

BULLYING AND CYBERBULLYING IN THE SCHOOL ENVIRONMENT

Ľudmila Húsková

Abstrakt: Príspevok je zameraný na problematiku šikanovania v školskom prostredí. Škola zohráva podstatnú úlohu v každodennom živote detí. Komunikácia s deťmi, rodičmi, učiteľmi a ďalšími dospelými, ktorým záleží na spokojnosti a bezpečnosti detí, nám ukázala potrebu dôkladného preskúmania problémov, ktorým deti čelia v školách. A k tým jednoznačne patrí informovanie o trestnoprávnej zodpovednosti detí.

Abstract: The paper focuses on the issue of bullying in the school environment. School plays a significant role in the daily lives of children. Communication with children, parents, teachers, and other adults who care about the well-being and safety of children has revealed the need for a thorough examination of the problems children face at school. One of these issues is undoubtedly the need to inform children about their criminal liability.

Kľúčové slová: šikanovanie, kyberšikanovanie, násilie, škola, obeť, agresor, prevencia, trestný čin, priestupok

Key words: bullying, cyberbullying, violence, school, victim, aggressor, prevention, criminal offense, misdemeanor

Úvod

Z medzinárodných výskumov vyplýva, že systematická podpora wellbeingu vedie k významnému zlepšeniu sociálnych a emocionálnych zručností i vzdelávacích výsledkov žiakov. Zásadne prispieva k zníženiu výskytu šikanovania a k zníženiu počtu žiakov trpiacich úzkosťami, depresiami a ďalšími psychickými problémami. Šikanovanie v školskom prostredí je pre dieťa patologická skúsenosť a nevyhnutne ovplyvňuje jeho celkový vývin. Ohrozuje priebeh akademického procesu a negatívne ovplyvňuje schopnosti detí učiť sa, čo je hlavným cieľom školy ako inštitúcie. Schopnosť detí poradiť si s problémom šikanovania má vplyv na to, ako deti formujú svoje budúce medzilľudské vzťahy. Akí ľudia z nich vyrastú, na ich spokojnosť, sebaúctu, správanie a vzťahy. Násilie

v školách sa dá odstrániť a zabezpečiť, aby naše deti dospeli v emocionálne zdravých a sebaistých ľudí.

1 Šikanovanie v školskom prostredí

Identifikácia šikanovania v školskom prostredí nie je jednoduchá a jeho výskyt je oveľa vyšší, ako si myslíme. Šikanovanie sa vždy odohráva v sociálnej skupine, preto sa môže vyskytnúť na akejkolvek škole alebo v školskom zariadení. Podstatou problému šikanovania je, že žiak alebo skupina žiakov má **úmysel** ublížiť alebo zastrašiť iného žiaka, či žiakov, ktorí sa nevedia alebo nedokážu brániť. Do pozornosti by sme uviedli Smernicu Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky č. 1/2025. Dokument Ministerstva školstva, ktorý upravuje prevenciu a riešenie šikanovania v školách a školských zariadeniach s platnosťou od 1. februára 2025. Aby sme šikanovanie odlišili od iných foriem nežiaduceho správania, uvádzame základné znaky, ktorými sa toto správanie prejavuje:

- **zámernosť** – jasný úmysel ublížiť druhému, či už fyzicky, alebo psychicky, napr. bitie, strkanie, krádeže peňazí a vecí, schovávanie a ničenie vecí, ale aj posmievanie, nadávanie a vylúčenie zo spoločnosti ostatných,
- **opakovanie** – jednorazová akcia sa väčšinou za šikanovanie nepovažuje,
- **nepomer síl** – medzi útočníkom a obeťou. (Kolář, 2001)

Šikanovanie je správanie, ktoré sa vyvíja. Ľahko sa dá pomýliť s doberaním si alebo priateľskými posmeškami až po úplné ovládnutie obete. Šikanovanie sa môže rozvinúť do piatich štádií:

1. ostrakizmus – mierne a prevažne psychické formy násilia, keď sa člen skupiny necíti príjemne,

2. fyzická agresia a zvyšovanie manipulácie – ostrakizovaný žiak začne slúžiť ako ventil napätia pre ostatných žiakov,

3. vytvorenie jadra – vytvorenie skupiny detí, ktoré začínajú spolupracovať a systematicky šikanovať najvhodnejšie obete; šikanovanie sa už neobmedzuje na ostrakizovaných alebo izolovaných členov, ale začínajú byť zastrašované aj ostatné deti,

4. prijatie noriem agresorov väčšinou detí – dochádza k tomuto správaniu po čase trvania šikanovania; dochádza k prijatiu roly aj obeťami a ostatnými žiakmi, ktorí začínajú túto situáciu vnímať ako „normálnu“,

5. totalita, resp. dokonalé šikanovanie – žiadne dieťa neodporuje a dokonca sa prestáva vyskytovať aj vnútorný nesúhlas s daným správaním. (Húsková, 2023)

Z našej praxe vyplýva, že najčastejšie deti šikanujú cez sociálne siete a potom **verbálne**, pričom agresori pri šikanovaní používali nadávky, posmešky, nevhodné ironické komentáre, sarkastické a ironické poznámky, sexuálne narážky. **Spoločenské šikanovanie**, kde agresori ubližovali obeti v súvislosti so sociálnym statusom, s postavením, resp. rolou obete. Ubližovali obetiam vo vzťahoch v triede a to ignoráciou, neposkytovaním úloh počas choroby, neodzdravením, neodpísaním na správy. Agresori o obetiach šíрили klamstvá, napr. o ich sexuálnej orientácii, o ich nadmerných telesných pachoch, tehotenstve, nahovárali ostatných členov kolektívu, aby sa s obeťou nekamarátili, nevybrali si ju do družstva na hodine telesnej výchovy, odsadli si od nej v lavici, vyrušovali ju počas odpovede, nespravodlivo obvinili, na verejnosti si z obete robili posmešky, ponižovali a podobne. Poslednou kategóriou je **fyzické šikanovanie**. Ide o narušenie telesnej integrity bitím, sácaním, kopaním, potknutím, oplúťím, strčením, neslušné fyzické gestá, odmietnutie obeť pustiť na WC, zamknutie obete na záchode, nedovoliť jej konzumovať desiatu, napiť sa, pridať do nápoja soľ, potravinárske farbivo, brať obeti veci, ničiť jej oblečenie, školské pomôcky, zámerne jej schovávať učebnice a zošity, aby obeť vyzerala ako nepripravená na vyučovanie. Zákerným typom šikanovania je emocionálne šikanovanie, ktoré je pre rodičov a učiteľov takmer neviditeľné a ťažko ho identifikovať. Je typom sociálnej manipulácie, keď sa agresor snaží ublížiť svojej obeti sabotovaním ich spoločenského statusu. Agresori často ostrakizujú ostatných zo skupiny, šíria nepravdy, manipulujú so vzťahmi a situáciami. Cieľom takéhoto agresora je zvýšiť si svoj spoločenský status.

2 Kyberšikanovanie v školskom prostredí

Začala by som osobným názorom: „**Prevádzkovatelia sociálnych sietí nezvládli ich bezpečnosť.**“ Sociálne siete poskytujú nekontrolovateľný priestor, ventiluje sa tu agresivita, frustrácia, nekontrolujú sa emócie, úchylné a nebezpečné predstavy predátorov a agresorov môžu zaútočiť na ničím nechránené vaše dieťa. To dáva kyberšikanovaniu zákernejšiu podobu s devastujúcimi následkami. *„Kyberšikanovanie zahŕňa využitie informácií a komunikačných technológií na podporu zámerného, opakovaného nepriateľského*

správania jednotlivcom alebo skupinou, ktoré má za cieľ ublížiť iným.“
(Gajdošová, 2015, s.6)

Medzi kybešikanovanie radíme:

- **Urážanie a nadávanie:** prostredníctvom komentárov k fotografiám a videám alebo na nástenke na sociálnych sieťach; posielanie urážajúcich správ cez email, čet alebo mobil, nadávanie cez čet, anonymné telefonáty,
- **Obťažovanie, zastrasovanie, vyhrážanie a vydieranie:** opakované obťažovanie prezvňaním, anonymnými telefonátmi či nechcenými správami v mobile, preťažovanie emailovej schránky nevyžiadanou poštou, posielanie vírusov, vyhrážanie sa ublížením alebo smrťou. Páchateľ sa tiež môže nabúrať do profilu obete, zmeniť jej heslo a následne tento profil upraviť. Vydiera obeť tým, že jej profil vráti pod rôznymi podmienkami. Na vydieranie môžu byť tiež použité fotografie alebo videá obete,
- **Zverejnenie trápnych, intímnych alebo upravených fotografií alebo videí:** môže ísť o fotografie alebo videá, so šírením ktorých obeť nesúhlasí, alebo o fotografie, ktoré boli vytvorené fotomontážou (napr. pripojenie tváre obete k nahej postave alebo znetvorenie pôvodnej fotografie). Samostatnou kategóriou je Happy slapping, videá, ktoré zachytávajú agresívne alebo sexuálne útoky na obeť,
- **Šírenie osobných informácií alebo klebiet:** príkladom môže byť zverejnenie súkromnej komunikácie alebo ohováranie na sociálnych sieťach,
- **Vylúčenie zo skupiny:** napríklad z tímu v online počítačových hrách, zo skupiny priateľov na sociálnych sieťach, ignorovanie v komunikácii a v diskusných skupinách,
- **Krádež identity, vytváranie falošných a posmešných profilov, nenávistných skupín:** agresor získa prístup k údajom obete a pod jej menom objednáva rôzny tovar z internetu. Páchateľ vytvorí obeť profil, v ktorom ju zosmiešňuje, ponižuje alebo založí skupinu na sociálnej sieti, ktorá prezentuje negatívny postoj k obeť. Ak sa dostane do emailovej schránky alebo profilu obete, tak jej tiež môže vymazať správy alebo komunikovať s jej priateľmi a so známymi, útočiť na iných ľudí, šíriť nepravdivé informácie. (Gregussová, 2011)

Kyberšikanovanie sa často vyskytuje spolu so šikanovaním, ale sú medzi nimi podstatné rozdiely. Kyberšikanovanie je všade prítomné, prichádza k dieťaťu domov, je v jeho osobnom mobile a počítači. V podstate je prítomné 24 hodín denne a nemá priestorové obmedzenie. Dôležitým znakom je anonymita. Vo virtuálnom svete je náročné s istotou

určiť, kto je na druhej strane komunikácie. Online svet poskytuje veľa možností na vytváranie viacerých identít jednou osobou. Agresor necíti hrozbu odhalenia a dokázania jeho činov, preto môže svoje aktivity stupňovať a rozširovať. Rôzne videá, obrázky, fotografie, texty s ohováraním, výsmechom sa dostávajú k veľkému, priam až nekonečnému publiku.

Pokiaľ obeť nemá vo svojej rodine, s niektorým z dospelých členov rodiny vytvorený dostatočne dôverný vzťah na to, aby sa mu so svojím problémom zdôverila, domáce prostredie pre obeť už neznamená zázemie pokoja a bezpečia. Nie každý rodič dokáže rozoznať bežné problémy spojené s dospievaním od varovných príznakov kyberšikanovania. Signály, ktoré môžu naznačovať, že vaše dieťa je obeťou [kyberšikanovania](#):

- **Dieťa v okamihu a nečakane prestane používať počítač, zmaže profil na sociálnej sieti. Náhle odíde z obľúbených sociálnych sietí.** [Skúste nainštalovať nástroj rodičovskej kontroly](#) na zariadení, ktoré dieťa používa. Dokáže poskytnúť dobrý prehľad o používaných aplikáciách a pomôcť identifikovať všetky náhle zmeny v používaní.
- **Dieťa po prečítaní správy na mobile, v počítači znervózne, zosmutnie.** Vyhyba sa obľúbeným počítačovým hrám. Je nahnevané alebo depresívne po odchode od zariadenia, nechce chodiť do školy, medzi priateľov, na krúžky. Celkovo sa postupne uzatvára pred členmi rodiny. Vyhyba sa rozhovoru s rodičmi alebo ostatnými dospelými členmi domácnosti. Popiera akýkoľvek problém.
- **Môže unikáť do choroby. Mat' problém so spánkom, nervozita, zmeny nálady, nepokoj a arogantné reakcie.** Dieťa môže predstierať chorobu dlhodobo, opakovane odmieta ísť do školy. Pravdepodobne sa bojí stretnutia s osobou, ktorá ho šikanuje alebo sa hanbí spolužiakov, ktorí napr. videli obsah na sociálnej sieti.
- **Dieťa ma neustály strach, pocit ohrozenia, zlyhania, prestáva dôverovať ľuďom, kamarátom. Jeho bezvýchodiskovosť a beznádej môže viesť k samopoškodzovaniu, samovražde.** (Húsková, 2023)

3 Rady pre rodičov, učiteľov a deti

Dospievanie predstavuje náročnú cestu a u tínedžerov sa často prejavujú niektoré z vyššie uvedených znakov, hoci v skutočnosti vôbec nemusia byť kyberšikanované. Neuspokojte sa s odpoveďami ako „som o.k.“, „mám sa dobre“, „nechaj ma, nič mi nie je“, „nerieš“. Treba ísť hlbšie, aby ste zistili, ako sa vaše dieťa alebo žiak skutočne cíti a čo

prežíva v online svete. Zbystrite pozornosť, ak sa tieto varovné signály stupňujú, hromadia a vtedy je potrebné pripraviť sa pomôcť svojim deťom. Čo je však dôležité je predchádzať tejto situácii a chrániť deti pred kyberšikanovaním nasledovne (zodpovedne.sk):

- **Zverejňovanie osobných údajov, fotografií a videí:** Akékoľvek osobné informácie (ako napr. informácie o vašej rasovej alebo národnostnej príslušnosti, o vašom zdravotnom stave, vašom intímnom živote, prístupové heslá ku kontám a k profilom, telefónne číslo), vaše fotografie alebo videá môže páchateľ využiť na to, aby vás kontaktoval alebo zosmiešnil, vyhrážal sa vám alebo vás vydieral. Dobre si preto rozmyslite, čo na internete zverejníte a tiež to, komu inému dávate tieto údaje k dispozícii.
- **Okamžitá reakcia:** Akékoľvek kyberšikanovanie dieťaťa riešte okamžite. Čím dlhšie situáciu nechávate tak, tým sa môže zhoršovať a jej následky môžu byť závažnejšie. V prvom rade dajte vedieť páchateľovi, že vám jeho správanie prekáža a ak s tým neprestane, podniknete ďalšie kroky. Ďalej však s páchateľom nekomunikujte, nič mu nevysvetľujte, nepresviedčajte ho. Práve vaša reakcia - spätná väzba - je to, čo od vás očakáva.
- **Uschovávanie dôkazov:** Aj keď si agresori myslia, že zostávajú anonymní, nie je to celkom tak. Pri akejkoľvek činnosti vo virtuálnom priestore zostávajú stopy, ktoré môžu poslúžiť buď na identifikáciu páchateľa, alebo ako dôkaz o čine. Uschovávajte si dôkazový materiál (emaily, SMS, MMS, históriu četu, www stránky). Správy použijete v prípade dokazovania. Násilníci menia emailové adresy, identity, ale prostredníctvom uložených emailov sa bude dať identifikovať, či ide o tú istú osobu. V prípade SMS a MMS správ si ich odfoťte aj s číslom odosielateľa, dátumom a časom. Uschovajte si výpis prijatých správ. V prípade webových stránok s falošným profilom si urobte fotografiu pracovnej plochy (printscreen, screenshot).
- **Blokovanie a nahlásovanie:** V emailovej alebo četovej komunikácii môžete nastaviť blokovanie správ od osoby, ktorá šikanuje. V četovej miestnosti alebo na sociálnych sieťach môžete nahlásiť obťažovanie správcovi stránky. Môžete sa tiež obrátiť na školu, ak sa kyberšikanovanie deje medzi spolužiakmi, na školského psychológa, na Centrum pedagogicko-

psychologického poradenstva a prevencie, kde sú pracovníci vyškolení na riešenie šikanovania alebo na Políciu SR.

- **Rozvíjanie vzťahov:** Ako potvrdili aj výsledky z výskumu, kyberšikanovanie vzniká najčastejšie v reálnom prostredí. Odtiaľto sa konflikty prenášajú aj do virtuálneho sveta. Z toho vyplýva, že najlepšou prevenciou kyberšikanovania je rozvíjanie vzťahov v realite, práca na riešení konfliktov, zvyšovanie schopnosti vcítiť sa do prežívania druhých.

Pre rodičov je bolestné aj to, že ich dieťa šikanuje alebo kyberšikanuje. Niekedy to rodičia znášajú horšie, ako keby ich dieťa bolo obeťou. Treba, aby rodič aj v takomto prípade urobil ústretový krok smerom k náprave. Podstatné je, aby rodičia spolupracovali so školou, vtedy je veľká pravdepodobnosť zastabilizovania celej situácie. Dieťa môže byť agresor pre to, že nerozoznalo, kde už končí zábava, ale niekedy sa za tým môže skrývať niečo vážnejšie. Nikto neubližuje ostatným len tak, bez príčiny – za každým násilím sa skrýva nejaká vnútorná bolesť. Dieťa môže používať kyberšikanovanie na to, aby odbúrало nahromadené napätie, získalo ocenenie v skupine, ukázalo svoju moc alebo zo strachu, aby sa ono samo nestalo obeťou. V každom prípade je aj dieťa, ktoré niekomu ubližuje, dieťaťom, ktoré potrebuje pomoc. Rozprávajte sa spolu o príčinách jeho správania, o tom, čo ho trápi, o vašich vzájomných vzťahoch, pomôžte mu nájsť cestu, ako môže odčiniť to, čo urobilo. Môžete sa obrátiť aj na odborníka, detského psychológa, ktorý vám s riešením pomôže.

4 Trestnoprávne hľadisko šikanovania a kyberšikanovania

Šikanovanie a násilie sú nesporne vážnym sociálnopatologickým javom, ktorého prevýchova a resocializácia je veľmi náročná. Treba informovať žiakov, že tieto formy správania nie sú neškodným humorom, zábavou, ale môžu naplniť skutkovú podstatu priestupku alebo trestného činu. Priestupkový a Trestný zákon nepoznajú skutkovú podstatu priestupku alebo trestného činu „šikanovanie“. Z hľadiska priestupkového zákona môže šikanovanie žiakov naplňovať skutkovú podstatu priestupku proti občianskemu spolunažívaniu (§49) a priestupku proti majetku (§50). Z paragrafu 49 v súvislosti so šikanovaním vyberáme:

- **Priestupku proti občianskemu spolužitíu** sa dopustí ten, kto:
- inému ublíži na cti tým, že ho urazí alebo vydá na posmech,
- inému z nedbanlivosti ublíži na zdraví,

- úmyselne naruší občianske spolunažívanie vyhrážaním ujmu na zdraví, drobným ublížením na zdraví, nepravdivým obvinením z priestupku, schválnosťami alebo iným hrubým správaním.
- **Priestupku proti majetku (§50)** sa dopustí ten, kto úmyselne spôsobí škodu na cudzom majetku krádežou, spreneverou, podvodom alebo zničením, alebo poškodením veci z takého majetku alebo sa o také konanie pokúsi.

V slovenskom právnom poriadku je **za priestupok zodpovedná osoba od 14 rokov**. Šikanovanie spadá do kategórie viacerých trestných činov, čo si málokedy aktéri šikanovania uvedomujú. Šikanovania sa bezprostredne dotýka §189 – vydieranie, §192 – nátlak, §155-157 – ublíženie na zdraví, §212 – krádež, §215 – neoprávnené užívanie cudzej veci, §360 - nebezpečné vyhrážanie a §364 - výtržníctvo.

- **Vydieranie** vymedzuje §189 ako trestný čin, ktorého sa dopúšťa ten, „kto iného násilím, hrozbou násilia alebo hrozbou inej ťažkej ujmy núti, aby niečo konal, opomenul alebo trpel“. Páchateľ tohto trestného činu sa potrestá odňatím slobody na dva roky až šesť rokov. Odňatím slobody na štyri až desať rokov sa páchateľ potrestá, ak spáchal tento čin napríklad na chránenej osobe (napr. dieťa – osoba mladšia ako osemnásť rokov, ak nenadobudla plnoletosť už skôr), ak ho spáchal so zbraňou (zbraň je čokoľvek, čím možno útok proti telu urobiť dôraznejším), z pomsty.
- **Nátlak** vymedzuje §192: „Kto iného núti, aby niečo konal, opomenul alebo trpel, zneužívajúc jeho hmotnú núdzu alebo naliehavú nemajetkovú potrebu, alebo tieseň vyvolanú jeho nepriaznivými osobnými pomermi, potrestá sa odňatím slobody až na tri roky.“ Odňatím slobody na jeden rok až päť rokov sa páchateľ potrestá, ak uvedený čin spácha napr. na chránenej osobe, so zbraňou, z pomsty. Odňatím slobody na štyri roky až desať rokov sa páchateľ potrestá ak spácha uvedený čin tak, že ním spôsobí ťažkú ujmu na zdraví alebo smrť, alebo ním spôsobí značnú škodu.
- **Ublíženie na zdraví** -§155, ods.1) „Kto úmyselne spôsobí ťažkú ujmu na zdraví, potrestá sa odňatím slobody na štyri roky až desať rokov. Ods. 2) Odňatím slobody na päť rokov až dvanásť rokov sa páchateľ potrestá, ak spácha čin uvedený v odseku 1 závažnejším spôsobom konania, na chránenej osobe, alebo z osobitného motívu. Ods. 3) Odňatím slobody na desať rokov až pätnásť rokov sa páchateľ potrestá, ak spácha čin uvedený v odseku 1 ako člen nebezpečného zoskupenia, alebo za krízovej situácie. §156, ods.1) Kto inému

úmyselne ublíži na zdraví, potrestá sa odňatím slobody na šesť mesiacov až dva roky. Ods. 2) Odňatím slobody na jeden rok až tri roky sa páchatel' potrestá, ak spácha čin uvedený v ods.1 na chránenej osobe alebo z osobitného motívu. § 158-Kto inému z nedbanlivosti ublíži na zdraví tým, že poruší dôležitú povinnosť vyplývajúcu z jeho zamestnania, povolania, postavenia alebo funkcie, alebo uloženú mu podľa zákona, potrestá sa odňatím slobody až na jeden rok.“

- **Krádež** -§212, ods. 1) „Kto si prisvojí cudziu vec tým, že sa jej zmocní a spôsobí tak malú škodu, potrestá sa odňatím slobody až na dva roky.“ V súvislosti s problematikou šikanovania z ods. 1) vyberám „Čin spácha vlámaním, bezprostredne po čine sa pokúsi uchovať si vec násilím alebo hrozbou bezprostredného násillia, čin spácha na vec, ktorú má iný na sebe alebo pri sebe, bol za obdobný čin v predchádzajúcich dvanástich mesiacoch postihnutý.“ Násilné odobratie veci (peňazí, jedla, oblečenia, hračiek) aj malej finančnej hodnoty, môže byť kvalifikované ako trestný čin **lúpeže** §188, ods. 1 – „Kto proti inému použije násillie alebo hrozbu bezprostredného násillia v úmysle zmocniť sa cudzej veci, potrestá sa odňatím slobody na tri až osem rokov.“ Rozhodujúci je totiž samotný fakt, že bolo použité násillie a nie výška hmotnej straty.

Z §215 - **Neoprávnené užívanie cudzej veci** vyberáme: „Kto sa zmocní cudzej veci malej hodnoty v úmysle prechodne ju užívať alebo kto na cudzom majetku spôsobí malú škodu tým, že neoprávnenne vec, ktorá mu bola zverená, prechodne užíva, potrestá sa odňatím slobody až na jeden rok.“(Malou škodou sa rozumie suma od 700€ až do 20.000€)

Nebezpečné vyhrážanie §360 - „Kto sa inému vyhráža smrťou, ťažkou ujmom na zdraví alebo inou ťažkou ujmom takým spôsobom, že to môže vzbudiť dôvodnú obavu, potrestá sa odňatím slobody až na jeden rok. Odňatím slobody na šesť mesiacov až tri roky sa páchatel' potrestá, ak spácha takýto čin závažnejším spôsobom konania, na chránenej osobe, preto, aby inému zmaril alebo sťažil uplatnenie jeho základných práv a slobôd, z osobitného motívu, alebo verejne.“

Nebezpečné elektronické obt'azovanie §360b - „Kto úmyselne prostredníctvom elektronickej komunikačnej služby, počítačového systému alebo počítačovej siete úmyselne podstatným spôsobom zhorší kvalitu jeho života iného tým, že dlhodobým znevažovaním, zastrašovaním, neoprávneným konaním v jeho mene alebo iným podobným dlhodobým obt'azovaním, alebo tým, že neoprávnenne zverejní alebo sprístupní inej osobe obrazový, zvukový alebo obrazovo-zvukový záznam jeho prejavu

osobnej povahy získaný s jeho súhlasom, spôsobilý značnou mierou ohroziť jeho vážnosť alebo privodiť mu inú vážnu ujmu na právach, potrestá sa odňatím slobody až na tri roky. Odňatím slobody na jeden rok až štyri roky sa páchatel' potrestá, ak spácha čin uvedený v odseku 1 na chránenej osobe (napr. dieťa), alebo z osobitného motívu.“ Odňatím slobody na dva roky až šesť rokov sa páchatel' potrestá, ak spácha čin uvedený v odseku 1 a spôsobí ním značnú škodu, s úmyslom získať pre seba alebo iného značný prospech, alebo hoci bol za taký čin v predchádzajúcich 24 mesiacoch odsúdený. Zavedenie trestného činu nebezpečného elektronického obťažovania možno považovať za účelné a dôvodné s ohľadom na novodobý rozšírený fenomén kybernetického šikanovania, ktoré je negatívnou súčasťou online priestoru. Novela zákona nadobudla účinnosť už od 1. júla 2021.

Šikanovanie môže veľmi často nadobudnúť skutkovú podstatu trestného činu **výtržníctva** podľa §364 – „Kto sa dopustil slovne alebo fyzicky, verejne alebo na mieste verejnosti prístupnom hrubej neslušnosti alebo výtržnosti najmä tým, že: **napadne iného**, hanobí štátny symbol, historickú alebo kultúrnu pamiatku, hrubým spôsobom ruší zhromaždenie občanov alebo priebeh športového, alebo kultúrneho podujatia, alebo vyvoláva verejné pohoršenie vykonávaním pohlavného styku alebo vykonávaním sexuálneho exhibicionizmu, alebo iných patologických sexuálnych praktík, potrestá sa odňatím slobody až na tri roky. Odňatím slobody na šesť mesiacov až tri roky sa páchatel' potrestá, ak spácha uvedený čin z osobitného motívu, závažnejším spôsobom konania, alebo v prítomnosti skupiny osôb mladších ako osemnásť rokov, na chránenej osobe (napr. dieťa) alebo hoci bol za taký alebo obdobný čin v predchádzajúcich 24 mesiacoch odsúdený alebo v predchádzajúcich dvanástich mesiacoch postihnutý.“ Kyberšikanovanie môže súvisieť aj s ďalšími skutkovými podstatami ako napr. sexuálne zneužívanie §201a, výroba, šírenie a prechovávanie detskej pornografie, násilie proti skupine obyvateľ'ov §359, Neoprávnený prístup do počítačového systému §247.

Je dôležité si uvedomiť, že keď sú páchatel'mi deti mladšie ako 14 rokov, nie sú trestne zodpovedné. Trestne zodpovedný je ten, kto v čase spáchania činu **dovršil 14. rok svojho veku**. To však neznamená, že nemôžu byť postihnuté iným spôsobom. V prípadoch, kde bežné výchovné postupy nemajú účinnosť, je nutné obrátiť sa na sociálneho kurátora príslušného úradu práce, sociálnych vecí a rodiny.

Záver

Škola je miestom, ktoré má podstatný význam pre duševné, emocionálne zdravie a kognitívny vývin dieťaťa. Pedagogický zbor a odborní zamestnanci hrajú nezastupiteľnú úlohu pri zvládání neočakávaných udalostí. Pri podozrení, že šikanovanie naplnilo skutkovú podstatu priestupku alebo trestného činu, je riaditeľ školy povinný oznámiť túto skutočnosť príslušnému útvaru Policajného zboru SR. Školy sú ďalej povinné bez zbytočného odkladu oznámiť orgánu sociálnoprávnej ochrany skutočnosti, ktoré ohrozujú žiaka, alebo že žiak spáchal trestný čin, prípadne opakovane páchal priestupky.

Zoznam použitej literatúry:

GAJDOŠOVÁ, E., 2015. *Rozvíjení emoční inteligence žáku: prevence šikanování, intolerance a násilí mezi dospívajícími*. Praha: Portál, 2006, s. 325. ISBN 80-7367-115-8

GREGUSSOVÁ, M., 2011. *Dospievajúci vo virtuálnom priestore*. Záverečná správa z výskumu, 2010. Bratislava: Výskumný ústav detskej psychológie a psychopatológie. <http://www.zodpovedne.sk>

HUSKOVÁ, L., 2023. *Šikanovanie a kyberšikanovanie mládeže*. Turany: Tlačiare P+M, 2023, s. 111. ISBN 978-80-974306-4-1

KOLÁŘ, M., 2001. *Bolest šikanování*. Praha: Portál, 2001, s. 255. ISBN 80-7178-513-X

Smernica Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky č. 1/2025 k prevencii a riešeniu šikanovania detí a žiakov v školách a školských zariadeniach (online). Bratislava, 2025. <http://www.minedu.sk/data/att13481.pdf>

Zákon č. 300/2005 Z.z. trestný zákon. (online). Bratislava, 2025. <http://www.zakonypreludi.sk>

Zákon o priestupkoch č. 372/1990 Zb. (online). Bratislava, 2025. <http://www.zakonypreludi.sk>
www.zodpovedne.sk

Kontaktné údaje:

kpt. PhDr. Ľudmila Húsková, PhD.

Okresné riaditeľstvo PZ

Komenského 2, 036 01 Martin

E-mail: huskovaľudmila@gmail.com

DĚTSKÉ TRAUMA A JEHO DOPADY NA RIZIKOVÉ CHOVÁNÍ: ROLE ŠKOLY V PREVENCI A PODPOŘE

CHILDHOOD TRAUMA AND ITS IMPACT ON RISKY BEHAVIOR: THE ROLE OF SCHOOLS IN PREVENTION AND SUPPORT

Stanislava Svoboda Hoferková, Denisa Chaloupková

Abstrakt: Článek se zabývá problematikou dětského traumatu a jeho vlivem na duševní zdraví a rizikové chování dětí. V teoretické části jsou popsány formy traumatu, jeho neurobiologické a psychologické dopady, a souvislosti s výskytem rizikového chování. Dále je analyzována role školy a pedagogického týmu v prevenci a podpoře dětí s traumatickou zkušeností. Výzkumná část prezentuje výsledky kvalitativního šetření mezi odborníky působícími na základních školách, které potvrzují význam včasné intervence, mezioborové spolupráce a potřebu systematické prevence. Článek nabízí doporučení pro praxi i další výzkum v oblasti školní prevence a podpory duševního zdraví.

Abstract: The article deals with the issue of childhood trauma and its impact on children's mental health and risky behavior. The theoretical part describes the forms of trauma, its neurobiological and psychological effects, and its connection to the occurrence of risky behavior. It also analyzes the role of schools and teaching staff in the prevention and support of children with traumatic experiences. The research section presents the results of a qualitative survey among experts working in primary schools, which confirm the importance of early intervention, interdisciplinary cooperation, and the need for systematic prevention. The article offers recommendations for practice and further research in the field of school prevention and mental health support.

Klíčová slova: dětské trauma, duševní zdraví, rizikové chování, prevence, škola, pedagogický tým, výzkumné šetření

Keywords: childhood trauma, mental health, risky behavior, prevention, school, teaching staff, research survey

Uvedení do problematiky dětského traumatu v kontextu školního prostředí

Problematika dětského traumatu představuje v současné době jedno z nejvýznamnějších témat v oblasti duševního zdraví a prevence rizikového chování, jak dokládají nejen četné teoretické, ale i výzkumné počiny zahraničních i domácích autorů (např. Karr-Morse, Wiley, 2013; Ruppert, Babka, 2024; Heller, Lapierre, Těšnovská, 2016; Jochmannová, 2021). Trauma v dětství může mít zásadní dopad na vývoj dítěte, jeho psychickou pohodu, chování i schopnost navazovat a udržovat vztahy (např. Rozvadský Gugová, Hajdúk, Heretik, 2018). V odborné literatuře je trauma definováno jako reakce na událost, která přesahuje běžné adaptační schopnosti jedince a vyvolává intenzivní pocity bezmoci, strachu a ohrožení (např. Solter, 2023.). V dětství může být trauma způsobeno moha příčinami – od jednorázových událostí, jako jsou nehody či ztráta blízké osoby, až po chronické a vývojové trauma, které je spojeno s dlouhodobým zanedbáváním, týráním, zneužíváním (syndrom CAN), nebo životem v dysfunkčním prostředí (např. život ve vyloučené lokalitě, na ubytovně, v ústavním prostředí apod.).

Dětské trauma je specifické tím, že zasahuje do období intenzivního vývoje mozku a osobnosti. Neurobiologické výzkumy ukazují, že opakované vystavení stresu v raném věku může vést k trvalým změnám v mozkové architektuře, zejména v oblastech odpovědných za regulaci emocí, paměť a rozhodování (Perry, Pollard, 1998). Tyto změny se následně promítají do chování dítěte, jeho schopnosti učit se, navazovat vztahy a zvládat zátěžové situace.

Jedním z nejčastějších důsledků traumatu je vznik posttraumatické stresové poruchy (PTSP), která se může mít u dětí odlišné projevy, než u dospělých jedinců. Typické jsou noční můry, regrese v chování, separační úzkost, podrážděnost nebo somatické obtíže (Vágnerová, 2014; Resick et al., 2024). Kromě PTSP se u traumatizovaných dětí často objevují disociativní symptomy, poruchy attachmentu a tzv. adverzní dětské zkušenosti (ACE), které zahrnují široké spektrum negativních životních událostí. Studie ukazují, že více než dvě třetiny dospělých zažily v dětství alespoň jednu formu ACE, přičemž kumulace těchto zkušeností významně zvyšuje riziko duševních poruch, somatických onemocnění a rizikového chování v dospělosti (Wilkins et al., 2014; Winnette, 2019).

Duševní zdraví dětí je úzce propojeno s jejich životními podmínkami, kvalitou vztahů a mírou bezpečí, kterou vnímají ve svém

okolí. U dětí je klíčové, aby vyrůstaly v prostředí, které jim poskytuje stabilitu, emoční podporu a možnost rozvíjet se v souladu se svými potřebami. Trauma však tyto podmínky narušuje a může vést k rozvoji úzkostných, depresivních poruch, či rizikových projevů chování.

Projevy prožitého traumatu se mohou promítat v emoční regulaci (např. výbuchy zlosti, vzdorovitost, negativismus, zvýšená úzkostnost), ale mohou být také externalizované do podoby nevhodného, problémového chování, které může být okolím mylně interpretováno a hodnoceno jako neposlušnost, neukázněnost apod. Rizikové chování u dětí je často vnímáno jako důsledek vnějších vlivů, avšak v kontextu traumatu je třeba chápat jej jako formu vyrovnávání se s vnitřním napětím a bolestí. Děti, které zažily trauma, mohou být navenek přizpůsobivé a bezproblémové, avšak vnitřně trpí a jejich potíže zůstávají dlouho skryté (Van der Kolk, 2014). Rizikové chování jako je záškoláctví, agresivní chování, sebepoškozování, zneužívání návykových látek, poruchy příjmu potravy či rizikové sexuální chování mohou být reakcí na prožité (či prožívané) trauma (např. Doležalová a kol., 2017). Souvislosti mezi traumatem a rizikovým chováním nemusí být na první pohled zřejmé.

Prevence rizikového chování musí být komplexní, dlouhodobá a citlivě reagující na individuální potřeby dětí. Výchova je přirozenou formou prevence, která začíná v rodině a pokračuje ve škole. Rodina hraje klíčovou roli při formování hodnot, postojů a chování dítěte, poskytuje mu první zkušenosti s bezpečím, důvěrou a láskou. Škola pak představuje další významné prostředí, kde se dítě učí sociálním normám, navazuje vztahy a rozvíjí své schopnosti. Pokud je školní prostředí bezpečné, podporující a otevřené, může sehrát zásadní roli v procesu uzdravení dítěte a prevenci dalšího rizikového chování.

Pedagogický tým, který tvoří učitelé a další odborníci, má v této oblasti nezastupitelnou úlohu. Jejich kompetence zahrnují nejen vzdělávání, ale i výchovu, poradenství a prevenci. V českém školním prostředí existují tzv. školní poradenská pracoviště (ŠPP), pracoviště zřízená přímo ve škole, jejichž cílem je poskytovat poradenské služby žákům, jejich zákonným zástupcům a pedagogickým pracovníkům (činnost se řídí zejména vyhláškou č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, která vymezuje účel, rozsah a pravidla poskytování těchto služeb). Základními členy školního poradenského pracoviště jsou výchovný poradce a školní metodik prevence. V některých školách může být tým rozšířen o školního psychologa, speciálního pedagoga, případně

sociálního pedagoga, pokud to umožňují personální a finanční podmínky školy. Tito odborníci spolupracují na řešení výchovných, vzdělávacích, sociálních a psychických obtíží žáků, podílejí se na prevenci rizikového chování, zajišťují diagnostiku speciálních vzdělávacích potřeb a koordinují spolupráci s dalšími institucemi (např. pedagogicko-psychologickými poradnami, orgánem sociálně-právní ochrany dítěte, krizovými centry; např. Bělík, Svoboda Hoferková, 2018).

ŠPP hraje klíčovou roli v oblasti školní prevence, podpory duševního zdraví a včasné identifikace ohrožených žáků. Klíčová je spolupráce mezi školou, rodinou a dalšími institucemi, která umožňuje včasnou identifikaci ohrožených dětí a poskytování adekvátní podpory (Pol, Lazarová, 1999). Škola by měla být místem, kde se prevence stává přirozenou součástí každodenního života, kde se budují důvěryhodné vztahy a kde každé dítě nachází bezpečný prostor pro svůj rozvoj. V případě traumatizovaného dítěte pak škola plní funkci zejména depistážní, diagnostickou (buď školním psychologem prevence, nebo spolupracujícími institucemi např. v rámci pedagogicko-psychologické poradny), poradenskou, zprostředkovatelskou (při doporučení dalších odborníků a následných služeb) a do určité míry také terapeutickou.

Vybrané výsledky výzkumného šetření zaměřeného na dětské trauma pohledem odborníků působících ve školním prostředí

Na tomto místě představíme vybrané výsledky výzkumného šetření, které bylo zaměřeno na zjištění, jak odborníci působící ve školním prostředí vnímají dopady dětského traumatu na duševní zdraví a chování dětí, a jaké strategie považují za účinné v oblasti prevence a podpory (více Chaloupková, 2025).

Výzkumné šetření bylo realizováno formou kvalitativního výzkumu, konkrétně prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů. Rozhovory byly vedeny se sedmi odborníky působícími na třech základních školách v různých krajích České republiky. Respondenti byli záměrně vybíráni z řad školních psychologů, sociálních pedagogů a vychovatelů, tedy odborníků, kteří mají přímou zkušenost s prací s dětmi potenciálně zasaženými traumatem. Tento výběr umožnil zachytit hlubší osobní zkušenosti a významy, které by kvantitativní výzkum nemusel postihnout. Výzkumný vzorek tak tvořily výhradně dospělé osoby s odbornou kvalifikací a zkušenostmi v oblasti školní prevence a podpory duševního zdraví. V následující tabulce (Tab. 1) jsou uvedeny hlavní výsledky výzkumného šetření.

Tab. 1: Dětské trauma pohledem odborníků působících ve školním prostředí (zpracováno z Chaloupková, 2025)

<i>Oblast</i>	<i>Obsah</i>
<i>Projevy traumatu u dětí</i>	- Psychické: úzkost, emoční nestabilita, regrese, poruchy spánku - Behaviorální: impulzivita, vzdor, zhoršený výkon, poruchy pozornosti - Vztahové: uzavřenost, nedůvěra, konflikty, potíže v navazování vztahů
<i>Potřeby dítěte ve škole</i>	- Bezpečné prostředí: předvídatelnost, jasná pravidla, emoční bezpečí - Stabilita: důvěryhodné vztahy, podpora v krizových situacích - Podpora: individuální přístup, porozumění, přijetí
<i>Doporučení pro školní praxi</i>	- Mezioborová spolupráce: škola – rodina – odborníci (PPP, OSPOD, krizová centra) - Vzdělávání pedagogů: trauma-informovaný přístup, prevence vyhoření - Práce s kolektivem: budování vztahů, podpora třídního klimatu, prevence šikany

Respondenti se shodli, že trauma u dětí se projevuje širokým spektrem symptomů, které zasahují jak psychickou oblast, tak chování a sociální interakce. Mezi nejčastěji uváděné projevy patří impulzivita, emoční nestabilita, úzkostné stavy, poruchy spánku, regrese v chování, ale také výrazné problémy s koncentrací a učením. Respondenti popisovali projevy vzdoru a drzé chování vůči učitelům, či narušené kognitivní funkce, které se projevují zhoršenou schopností soustředit se, učit se a zpracovávat informace. Tyto obtíže se následně promítají do školních výsledků a celkového zapojení dítěte do výuky.

Zajímavý postřeh přinesl jeden respondent, který rozlišoval mezi dětmi a dospívajícími. Zatímco mladší děti často reagují zhoršením výkonu, dospívající mohou naopak využívat školu jako únikový prostor, kde se snaží najít strukturu a smysl. Tento rozdíl poukazuje na nutnost individuálního přístupu a citlivého vnímání vývojových specifik.

V oblasti vztahů s vrstevníky respondenti opakovaně zmiňovali uzavřenost, nedůvěru, obtíže v navazování kontaktů a časté konflikty. Děti s traumatickou zkušeností bývají buď výrazně stažené, nebo naopak agresivní a impulzivní. Trauma tak ovlivňuje nejen vnitřní prožívání dítěte, ale i jeho schopnost fungovat v kolektivu. Respondenti upozorňovali, že tyto projevy bývají často mylně interpretovány jako

„zlomení“ nebo „nevychovanost“, což může vést k neadekvátním reakcím ze strany pedagogů a dalšímu zhoršení situace.

Významným tématem, které se v rozhovorech opakovaně objevovalo, byla potřeba bezpečného a stabilního prostředí. Respondenti zdůrazňovali, že děti s traumatickou zkušeností potřebují předvídatelnost, jasná pravidla, emoční podporu a důvěryhodné vztahy. Škola by měla být místem, kde se dítě cítí přijímané a kde může postupně obnovovat důvěru v dospělě i vrstevníky. V tomto kontextu byla často zmiňována důležitost třídního kolektivu a role učitele jako klíčové osoby, která může pozitivně ovlivnit proces uzdravování.

Z hlediska prevence a podpory se respondenti shodli na nutnosti systematického vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti traumatu a duševního zdraví. Upozorňovali na nedostatek informací, metodických materiálů a supervize. Zároveň vyzdvihovali význam mezioborové spolupráce – jak uvnitř školy (mezi učiteli, školním psychologem, metodikem prevence), tak s externími institucemi (orgán sociálně-právní ochrany dítěte, pedagogicko-psychologické poradny, krizová centra). Jedna respondentka například uvedla, že „bez podpory zvenčí je velmi těžké situaci zvládnout, protože učitelé nejsou terapeuti a často nevědí, jak reagovat“.

Dalším důležitým zjištěním bylo, že **školní poradenské pracoviště může sehrát klíčovou roli v identifikaci ohrožených dětí, poskytování podpory a koordinaci intervence**. Jeho efektivita však závisí na personálním obsazení, kompetencích pracovníků a podpoře ze strany vedení školy. Někteří respondenti upozorňovali na přetíženost a nedostatek času, který brání systematické práci s dětmi.

Šetření rovněž ukázalo, že prevence by měla být přirozenou součástí školního života, nikoli jednorázovou aktivitou. Respondenti doporučovali zavádění programů zaměřených na práci s emocemi, psychoedukaci o traumatu, budování vztahů ve třídě a podporu resilience. Důležitá je také práce s celým třídním kolektivem, nikoli pouze s jednotlivcem, protože klima třídy má zásadní vliv na to, jak se dítě cítí a jak se chová.

Závěrem lze konstatovat, že výsledky výzkumného šetření potvrzují teoretické poznatky o dopadech traumatu na duševní zdraví a chování dítěte. Zároveň poukazují na konkrétní potřeby školního prostředí – **potřebu vzdělávání, podpory, spolupráce a systematické prevence**. Pokud škola dokáže na potřeby dítěte reagovat citlivě,

informovaně a komplexně, může sehrát zásadní roli v procesu uzdravení a rozvoji dítěte.

Závěrem

Dětské trauma představuje závažný fenomén s dalekosáhlými důsledky pro duševní zdraví, chování a celkový vývoj dítěte. Trauma se neprojevuje pouze v oblasti psychiky, ale zasahuje i do kognitivních funkcí, sociálních vztahů a školního fungování. Děti s traumatickou zkušeností často vykazují symptomy, které mohou být mylně interpretovány a jejich skutečná příčina zůstává nerozpoznána. To může vést k neadekvátním reakcím ze strany pedagogů a k dalšímu zhoršení situace dítěte.

Z rozhovorů s odborníky vyplynulo, že klíčovým faktorem v podpoře traumatizovaných dětí je bezpečné, stabilní a předvídatelné prostředí, které jim umožňuje obnovit důvěru a navázat zdravé vztahy. Škola má v tomto procesu nezastupitelnou roli, neboť je místem každodenního kontaktu s dítětem a může včas identifikovat varovné signály. Pedagogický tým, zejména školní psychologové, sociální pedagogové a vychovatelé, sehrávají zásadní úlohu v oblasti prevence, intervence a podpory.

Výsledky šetření rovněž ukázaly, že efektivní práce s traumatizovanými dětmi vyžaduje mezioborovou spolupráci, systematické vzdělávání pedagogických pracovníků a dostupnost odborné podpory. Respondenti upozorňovali na nedostatek metodických materiálů, supervize a časových kapacit, což omezuje možnosti cílené práce s ohroženými dětmi. Zároveň však vyjádřili přesvědčení, že i drobné změny v přístupu – jako je větší empatie, trpělivost a porozumění – mohou mít zásadní dopad na život dítěte.

Závěrem lze konstatovat, že prevence a podpora dětí s traumatickou zkušeností by měla být integrální součástí školního prostředí. Doporučuje se posílit roli školních poradenských pracovišť, zavádět programy zaměřené na práci s emocemi a traumaty a podporovat vzdělávání pedagogů v oblasti duševního zdraví. Právě tato doporučení naplňuje např. **Projekt podpory duševního zdraví dětí a dospívajících v Královéhradeckém kraji**, který je součástí širší iniciativy zaměřené na prevenci rizikového chování a zlepšení psychické pohody mladé generace. Cílem projektu je vytvořit efektivní systém psychosociální podpory dostupný v rámci stávajících sociálních a zdravotních služeb. Projekt zahrnuje například zavádění metodik pro práci s dětmi a mládeží

v nízkoprahových zařízeních, školení pracovníků a posilování jejich kompetencí v oblasti včasného odhalení a intervence při psychických potížích. Důraz je kladen také na snižování stigmatizace a podporu života v komunitě. Projekt byl zahájen konferencí 30. září 2021 v sídle Krajského úřadu v Hradci Králové, která odstartovala iniciativu zaměřenou na posilování kompetencí pedagogických pracovníků a školských poradenských zařízení (pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra), stejně jako samotných dětí a dospívajících, v oblasti péče o duševní zdraví. Projekt je financován z fondů EHP a Norska v rámci programu „Zdraví“ a realizuje ho Pedagogicko-psychologická poradna a Speciálně pedagogické centrum Královéhradeckého kraje ve spolupráci s Odbornou společností pro prevenci rizikového chování, z. s. Mezi konkrétní výstupy projektu patří např. nabídka vzdělávacích programů pro pedagogy a pracovníky školských poradenských zařízení nebo metodické materiály pro práci s duševním zdravím ve školním prostředí. (Královéhradecký kraj, 2025; Poradenské centrum Královéhradeckého kraje, 2025; další informace jsou dostupné na oficiálním webu: poradenstvikhk.cz/dusevnizdravi).

Seznam použité literatury:

BĚLÍK, V. a SVOBODA HOFERKOVÁ, S.: *Prevence rizikového chování žáků z pohledu pedagogů*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2018. ISBN 978-80-7435-726-8.

BOWLBY, J.: *A Secure Base: Parent-Child Attachment and Healthy Human Development*. New York: Basic Books, 1988. ISBN 978-0465075973.

ČESKÁ REPUBLIKA. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*. In: Sbírka zákonů České republiky. Částka 20/2005, vydáno dne 9. února 2005, účinnost od 17. února 2005. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>

DOLEŽALOVÁ, P., ORLÍKOVÁ, B., KÁŽMÉR, L., DRBOHLAVOVÁ, B. a CSÉMY, L.: *Trauma v dětství a adolescenci: průvodce pro pedagogy*. Klecany: Národní ústav duševního zdraví, 2017. ISBN 978-80-87142-32-5.

HELLER, L., LAPIERRE, A. a TĚŠNOVSKÁ, L.: *Uzdravení vývojového traumatu: jak trauma v raném dětství ovlivňuje naši schopnost seberegulace, vnímání sebe sama a schopnost navazovat vztahy*. Olomouc: Fontána, 2016. ISBN 978-80-7336-836-4.

CHALOUPKOVÁ, D.: *Vliv traumatu na duševní zdraví dítěte a jeho projev v rizikovém chování: analýza a prevence*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2025. 86 s. Diplomová práce.

JOCHMANNOVÁ, L.: *Trauma u dětí: Kategorie, projevy a specifika odborné péče*. Grada, 2021. ISBN 978-80-271-4066-4.

KARR-MORSE, R. a WILEY, M. S.: *Zraněné dětství: vliv dětského traumatu na onemocnění v dospělosti*. Praha: Triton, 2013. ISBN 978-80-7387-642-5.

KRÁLOVÉHRADECKÝ KRAJ. *Podpora procesů reformy péče o duševní zdraví* [online]. Královéhradecký kraj, [cit. 21. 7. 2025]. Dostupné z: <https://www.khk.cz/oblasti/socialni-oblast/rozvoj-socialnich-sluzeb/rozvojove-projekty/reforma-pecce-o-dusevni-zdravi/podpora-procesu-reformy-pecce-o-dusevni-zdravi-0>

PERRY, B. D. a POLLARD, R.: *Altered brain development following global neglect in early childhood*. Society for Neuroscience, 1998.

POL, M. a LAZAROVÁ, B.: *Škola jako místo setkávání: učitelé, žáci a rodiče v partnerské komunikaci*. Brno: Masarykova univerzita, 1999. ISBN 80-210-2063-0.

PORADENSKÉ CENTRUM KRÁLOVÉHRADECKÉHO KRAJE. *Duševní zdraví dětí a dospívajících* [online]. [s.l.]: Poradenství KHK, [neuvedeno]. [cit. 19. 7. 2025]. Dostupné z: <https://www.poradenstvikhk.cz/dusevnizdravi/>

RESICK, P. A. et al.: Posttraumatic Stress Disorder. In: NUDZ. *Duševní zdraví dětí a dospívajících*. Praha: NUDZ, 2024.

ROZVADSKÝ GUGOVÁ, G., HAJDÚK, M. a HERETIK, A. ml. Osobnosť ako mediátor vzťahu medzi traumou z detstva a životnou spokojnosťou v dospelosti. *Česká a slovenská psychiatrie*, 2018, roč. 114, č. 1, s. 16–23. ISSN 1212-0383. Dostupné z: http://www.cspsychiatr.cz/dwnld/CSP_2018_1_16_23.pdf

RUPPERT, F. a BABKA, P.: *Trauma a rodinné konstelace: duševní štěpení a jejich léčba*. Vydání třetí, v této úpravě první. Praha: Portál, 2024. ISBN 978-80-262-2194-4.

SOLTER, A. J.: *Hojivý proces při traumatu u dětí: jak dítě přirozeně zbavit následků traumatu: průvodce pro rodiče*. Praha: Stanislav Juhaňák - Triton, 2023. ISBN 978-80-7684-215-1.

VÁGNEROVÁ, M.: *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0696-5.

WILKINS, N. et al. *Adverse Childhood Experiences and Health Outcomes*. Atlanta, GA: Centers for Disease Control and Prevention, 2014. Dostupné z: <https://stacks.cdc.gov/view/cdc/56260>

WINNETTE, P. *Co to je ACE?: adverzní dětské zkušenosti (Adverse Childhood Experiences) a jejich vliv na sociální chování, psychické a celkové zdraví během života : v pěti bodech pro sociální pracovníky, psychology, pedagogy, rodiče, pěstouny a zaujatou veřejnost*. Praha: Natama, 2019. ISBN 978-80-907023-2-5.

Kontaktní údaje:

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

Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové

Ústav sociálních studií

Hradecká 1227/4, 500 03 Hradec Králové 3

Email: stanislava.svoboda@uhk.cz

ORCID 0000-0003-3804-1898

Mgr. Denisa Chaloupková

Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové

Ústav sociálních studií

Hradecká 1227/4, 500 03 Hradec Králové 3

Email:

ORCID 0009-0001-5459-7557

VERBÁLNA KOMUNIKÁCIA V EDUKAČNOM PROCESSE AKO SPÔSOB PODPORY SOCIÁLNO-EMOCIONÁLNEJ POHODY ŽIAKOV A ŽIAČOK

VERBAL COMMUNICATION IN THE EDUCATIONAL PROCESS AS A WAY OF THE SOCIETAL AND EMOTIONAL WELLBEING PROMOTING OF THE PUPILS

Veronika Michvocíková, Nina Malichová Oríšková

Abstrakt: Hlavným cieľom predkladaného textu je navrhnúť možnosti podporovania sociálno-emocionálnej pohody žiakov a žiačok na druhom stupni základnej školy na základe zistených preferencií vo verbálnej komunikácii s učiteľstvom počas edukačného procesu. Preferencie žiakov a žiačok vo verbálnej komunikácii s učiteľstvom boli zisťované v dotazníkovom prieskume. Analyzovaných bolo 100 odpovedí žiakov a žiačok z druhého stupňa základnej školy v rámci prvostupňového triedenia údajov. Prostredníctvom prezentovaných výsledkov boli vytvorené odporúčania pre podporu sociálno-emocionálnej pohody žiakov a žiačok. Sociálno-emocionálna pohoda žiakov a žiačok na druhom stupni základnej školy môže byť podporovaná formou verbálnej komunikácie povzbudzovaním, vyjadrovaním porozumenia, tónom hlasu a zrozumiteľným vyjadrovaním výrazových prostriedkov.

Abstract: The main objective of the study was to propose ways of promoting the social and emotional well-being of pupils at second level of primary schools. The social and emotional well-being promoting pupils is based on the verbal communication with teachers during the educational process. The preferences of pupils in verbal communication with teachers were identified through a questionnaire survey. The survey analysed 100 responses from pupils at second level of primary schools by the first stage of data sorting. As a results of the study, teacher can support the social-emotional well-being of pupils at second level of primary schools through verbal communication, by encouragement, expressions of understanding, tone of his or her voice, and using of exactly language.

Kľúčové slová: sociálno-emocionálna pohoda, učiteľ, verbálna komunikácia, žiak, žiačka

Key words: pupils, societal and emotional well-being, teacher, verbal communication

Úvod

Komunikácia je pre človeka veľmi dôležitá, pretože vďaka nej vie vyjadrovať svoje myšlienky, názory, a v neposlednom rade aj svoje pocity. Komunikácia je preto súčasťou každodenných ľudských interakcií a môže byť realizovaná verbálnym a neverbálnym spôsobom. Verbálny spôsob komunikovania sa zakladá na využívaní slov. Neverbálna komunikácia je založená na mimoslovnom vyjadrovaní sa, a to napríklad prostredníctvom pohybov ľudského tela, dotykmi, mimikou, alebo aj spôsobom obliekania sa. Rovnako ako verbálna, tak i neverbálna komunikácia zastáva veľmi dôležitú úlohu v dorozumívaní sa medzi ľuďmi ako vo všeobecnosti, tak aj v špecifických situáciách, prostrediach a v rozmanitých ľudských interakciách. Komunikácia je preto dôležitá aj v edukačnom procese. Z tohto dôvodu považujeme za nutné odborné skúmanie komunikovania v edukačnom procese. Cieľom predkladaného textu je identifikovať spôsoby verbálneho komunikovania v rámci podpory sociálno-emocionálnej pohody žiakov a žiačok v školskom prostredí.

Verbálna komunikácia

Verbálna komunikácia je súčasťou komunikácie a je definovaná ako spôsob dorozumievania sa. Verbálnu komunikáciu charakterizujeme vo všeobecnosti ako komunikáciu prostredníctvom slov (Hasajová – Porubčanová – Bilčík, 2020, s. 47). Využívanie slovných výrazových prostriedkov jednoznačne identifikuje uvedený spôsob komunikovania. „Človek dokáže vyjadrovať svoje myšlienky slovami, a slovami rovnako dokáže identifikovať svet okolo seba, pomenovať okolité dianie, ľudí tvoriacich jeho súčasť“ (Michvocíková, 2023, s. 28). Verbálny spôsob komunikovania považujeme za neoddeliteľnú súčasť ľudskej interakcie nielen vo všeobecnosti, ale aj v školskom prostredí v rámci realizovaných interakcií v edukačnom procese.

Sociálno-emocionálna pohoda žiakov a žiačok

Sociálno-emocionálna pohoda žiakov a žiačok musí byť súčasťou edukačného procesu. Ide o „stav, kde sa študenti cítia bezpečne, akceptovaní a podporovaní vo všetkých aspektoch svojho školského života. Tento stav je nevyhnutný pre ich celkový rozvoj a schopnosť úspešne sa učiť.“ (Tišťanová, 2024, s. 116). V podpory sociálno-emocionálnej pohody zohráva podľa nášho názoru dôležitú úlohu najmä učiteľ a jeho interakcia v rámci komunikácie smerom k žiakom a žiačkam. Tišťanová (2024) vníma komunikáciu ako jeden zo spôsobov podpory sociálno-emocionálnej pohody na školách. Podľa uvedenej

autorky je dôležité z emocionálneho hľadiska povzbudzovať žiakov, žiačky a študentstvo vo vyjadrovaní ich názorov. Zo sociálneho hľadiska je zdôrazňovaná najmä všeobecná podpora pozitívnych vzťahov na základe zlepšenia komunikácie a tímovej práce v rámci skupinových projektov.

Pre sociálno-emocionálnu pohodu sa stáva nezanedbateľnou hlavne vyššie uvádzaná verbálna komunikácia. Komunikovaný obsah musí byť zreteľný, zrozumiteľný, jeho prezentácia musí vzbudzovať u poslucháčov záujem (Janoušek, 2007). Uvedené zásady by mali byť neoddeliteľnou súčasťou edukačného procesu a komunikácie zo strany učiteľstva smerom k žiakom a žiačkam.

Verbálna komunikácia v edukačnom procese

Cieľom empirického prieskumu bolo zistiť, čo považujú žiaci a žiačky na druhom stupni základnej školy za dôležité pri verbálnej komunikácii s učiteľstvom počas edukačného procesu. V súvislosti s uvedeným cieľom nášho skúmania sme stanovili otázky prieskumu nasledovne:

- 1) *Čo považujú žiaci a žiačky za silné stránky verbálnej komunikácie s učiteľstvom počas edukačného procesu?*
- 2) *Čo je pre žiakov a žiačky dôležité pre efektívnu verbálnu komunikáciu s učiteľstvom v edukačnom procese?*

Metóda prieskumu

V empirickom skúmaní sme využili kvantitatívny prístup a dotazníkovú metódu. Gavora (2001, s 113) definuje dotazník ako „spôsob písomného kladenia otázok a získavania písomných odpovedí“. Získavanie písomných odpovedí umožňuje ich prehľadnejšie zaznamenanie. Dotazník získava informácie od respondentov písomne, prostredníctvom otázok, ktoré sú súčasťou zvláštneho formuláru v tlačenej podobe. (Ondrejko, 2007) Na tomto mieste je potrebné poznamenať, že súčasný technologický pokrok umožňuje využívanie rozmanitých online platforiem na získavanie odpovedí respondentov. Výhodou využitia dotazníka je najmä anonymita, viac času na premyslenie odpovedí a samozrejme možnosť osloviť veľké množstvo respondentov v pomerne krátkom čase. Z uvedených dôvodov sme aj v rámci nášho prieskumu zvolili na získavanie údajov dotazníkovú metódu.

Organizácia prieskumu

Prieskum bol realizovaný v dňoch 03. 03. 2025 – 07. 03. 2025 na základnej škole vo vybranom meste. Dotazníky boli žiakom a žiačkam rozdane prostredníctvom vyučujúcich. Základnú školu, ktorá bola vybraná

pre realizáciu prieskumu, navštevuje v ročníkoch 6. – 9. celkovo 282 žiakov a žiačok. Z celkového počtu žiakov a žiačok sme oslovili 100 respondentov, ktorým bol odovzdaný vytlačený dotazník a následne boli požiadaní o jeho anonymné vyplnenie.

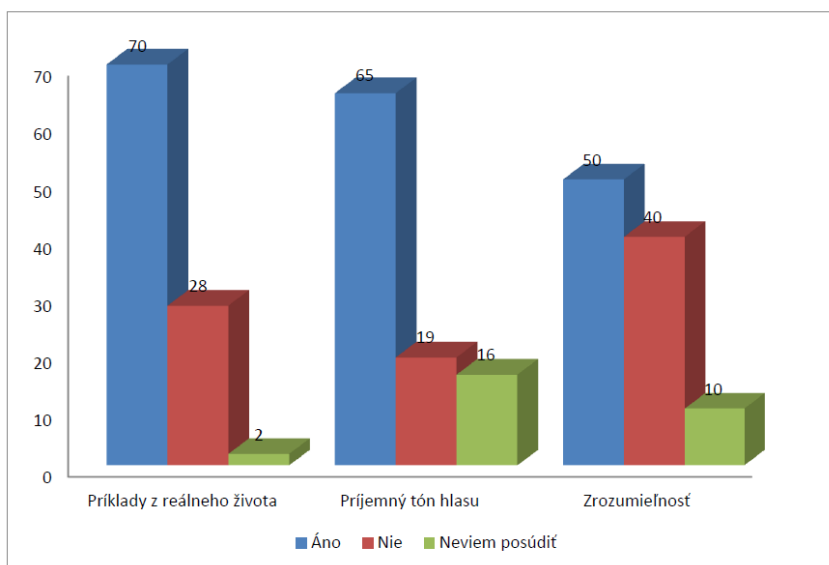
Analýza a interpretácia získaných údajov

V prvej otázke prieskumu sme zisťovali, ktoré aspekty verbálnej komunikácie učiteľstva považujú žiaci a žiačky na druhom stupni základnej školy za pozitívne v rámci edukačného procesu. Na základe získaných údajov môžeme skonštatovať, že 70% opýtaných sa vyslovilo, že im príklady z reálneho života pomáhajú lepšie uchopiť učivo. Na rovnakú otázku odpovedalo 28% žiakov a žiačok záporne a 2% žiakov a žiačok nevedelo odpovedať, či im príklady z reálneho života pomáhajú lepšie pochopiť učivo. Konštatujeme, že žiaci a žiačky na druhom stupni základných škôl považujú za pozitíva verbálneho komunikovania učiteľstva najmä používanie príkladov z reálneho života. Ak učiteľ/ka prezentuje príklady z reálneho života, tak žiaci dokážu pochopiť inovatívne informácie a lepšie si ich prepojiť s už poznanými skutočnosťami.

Za ďalšiu silnú stránku verbálneho spôsobu komunikovania učiteľstva v edukačnom procese na druhom stupni základnej školy označilo respondentstvo príjemný tón hlasu. Na otázku, či je hlas učiteľa alebo učiteľky počas vyučovania príjemný a upokojujúci odpovedalo 65% opýtaných kladne, 19% odpovedalo záporne a 16% opýtaných nevedelo vyhodnotiť, či je hlas učiteľa alebo učiteľky počas vyučovania príjemný a upokojujúci. Práca s hlasom patrí u učiteľstva medzi nezanedbateľné aspekty verbálneho komunikovania, ktoré si budúci učitelia a učiteľky rozvíjajú už počas pregraduálnej prípravy. Súčasťou edukačného procesu sú tak učitelia a učiteľky, ktorí by mali vedieť adekvátne implementovať poznatky z pedagogickej komunikácie týkajúce sa nielen práce s hlasom do komunikácie so žiakmi.

V neposlednom rade upozorňujeme na vnímanie celkovej zrozumiteľnosti verbálneho prejavu učiteľstva. Na otázku, či učiteľstvo komunikuje zrozumiteľne odpovedalo 50% respondentstva kladne, 40% odpovedalo záporne a 10% respondentstva nevedelo na otázku odpovedať. Môžeme skonštatovať, že zrozumiteľnosť využívania verbálnych výrazových prostriedkov je determinovaná slovnou zásobou učiteľstva. Učiteľ alebo učiteľka môže využívať slovné výrazové prostriedky, ktoré môžu byť pre žiakov neznáme, a teda náročnejšie na porozumenie.

Uvedené percentuálne vyjadrenia odpovedí oslovených žiakov a žiačok zaznamenávame na nasledujúcom grafickom znázornení (Graf 1).



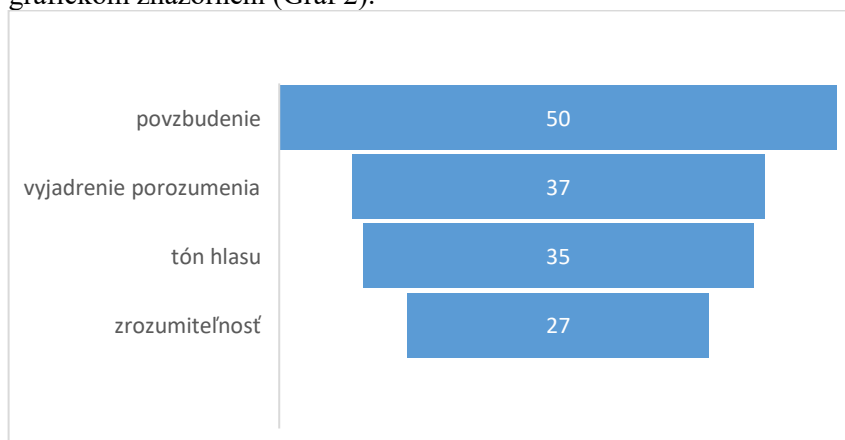
Graf 1 Silné stránky verbálneho komunikovania učiteľstva so žiakmi a žiačkami na druhom stupni základnej školy

Zdroj: vlastný empirický prieskum

V druhej otázke prieskumu sme zisťovali, čo považujú žiaci a žiačky za dôležité vo verbálnej komunikácii s učiteľstvom v edukačnom procese. Na základe zaznamenaných odpovedí môžeme skonštatovať, že pre 50% opýtaných je z hľadiska verbálneho komunikovania s učiteľstvom dôležité vyjadrenie povzbudenie zo strany učiteľa alebo učiteľky. Povzbudenie žiakov a žiačok učiteľom alebo učiteľkou môže podmieňovať angažovanosť žiakov a žiačok participovať na edukačnom procese. Rovnako upozorňujeme na vyjadrovanie porozumenia učiteľom alebo učiteľkou smerom k žiakom. Pre 37% opýtaných je dôležité v rámci verbálneho komunikovania s učiteľom alebo s učiteľkou počas edukačného procesu vyjadrenie porozumenia. Vyjadrenie porozumenia sa spravidla spája s akceptovaním osobnosti žiaka alebo žiačky. Približne rovnaké percento opýtaných (35%) vyjadrilo dôležitosť tónu hlasu učiteľa alebo učiteľky v komunikácii v rámci edukačného procesu. Tak ako sme uviedli aj vyššie, práca učiteľa alebo učiteľky s hlasom v rámci komunikovania so žiakmi a žiačkami nesmie byť založená na

monotónnosti a nesprávnej alebo žiadnej intonácii. Okrem toho upozorňujeme aj na odpovede 27% respondentstva, ktoré vníma efektivitu verbálnej komunikácie cez schopnosť učiteľa alebo učiteľky vyjadrovať sa zrozumiteľne. Pre žiakov a žiačky je čiastočne dôležité, aby reč učiteľa alebo učiteľky bola zrozumiteľná, pretože len v tom prípade, ak učiteľstvo komunikuje jasne a zrozumiteľne, žiaci a žiačky majú možnosť porozumieť pokynom, ako aj výkladu učiva. Menšie percentuálne zastúpenie dôležitosti zrozumiteľnosti verbálneho spôsobu komunikovania možno zdôvodniť všeobecnejším položením otázky v dotazníku.

Uvedené percentuálne vyjadrenia zaznamenávame na nasledujúcom grafickom znázornení (Graf 2).



Graf 2 Efektivita verbálnej komunikácie s učiteľstvom v edukačnom procese z pohľadu žiakov a žiačok na druhom stupni základnej školy
Zdroj: vlastný empirický prieskum

Podpora sociálno-emocionálnej pohody žiakov a žiačok prostredníctvom verbálnej komunikácie v edukačnom procese

Verbálnu komunikáciu učiteľstva so žiakmi a žiačkami v edukačnom procese v školskom prostredí považujeme jeden zo spôsobov podporovania sociálno-emocionálnej pohody žiakov a žiačok. Spôsob využívania verbálnych výrazových prostriedkov učiteľstvom sa môže podieľať na tom, ako sa žiaci a žiačky budú cítiť počas participácie na edukačnom procese v školskom prostredí. Verbálne komunikovanie učiteľstva so žiakmi a žiačkami môže ovplyvniť to, ako žiaci a žiačky subjektívne vnímajú edukačný proces, a či majú pohodu zo sociálneho aj

z emocionálneho hľadiska. Sociálno-emocionálna pohoda žiakov a žiačok môže následne podmieňovať ich aktivitu. Ak chceme podporovať sociálno-emocionálnu pohodu žiakov a žiačok, tak je nutné zamerať sa na verbálny prejav učiteľstva, a na to, čo je pre žiakov a žiačky v rámci verbálneho prejavu učiteľstva dôležité. To, čo žiaci a žiačky pri verbálnej komunikácii s učiteľstvom považujú za dôležité, je zároveň determinantom ich subjektívneho pocitu pohody z emocionálneho aj zo sociálneho hľadiska. Z emocionálneho hľadiska je nutné zabezpečiť adekvátne prežívanie edukačného procesu. Zo sociálneho hľadiska musíme podporovať bezproblémový priebeh interakcií učiteľstva a žiakov a žiačok prostredníctvom výrazových prostriedkov. Z tohto dôvodu sme skúmali, čo žiaci a žiačky na druhom stupni na základnej škole považujú z hľadiska verbálneho komunikovania s učiteľom alebo s učiteľkou považujú za dôležité.

Na základe vnímania dôležitosti konkrétnych charakteristík verbálneho spôsobu komunikovania v edukačnom procese odporúčame pre učiteľstvo na druhom stupni na základných školách podporu sociálno-emocionálnej pohody žiakov a žiačok nasledovne:

- 1) Povzbudzovanie žiakov a žiačok - dôležitú úlohu v komunikácii medzi učiteľstvom a žiakmi a žiačkami zastáva vyjadrovanie povzbudení k aktivite, pretože vďaka povzbudeniu sú motivovaní k dosahovaniu lepších výkonov. Učiteľstvo musí povzbudzovať žiakov a žiačky k dosahovaniu malých, ale i veľkých úspechov, a zároveň musí oceňovať nielen výsledky, ale aj snahu, ktorá viedla k dosiahnutiu nejakého výsledku.
- 2) Práca s tónom hlasu - žiaci a žiačky oceňujú najmä, keď je učiteľov alebo učiteľkin tón hlasu príjemný a upokojujúci, oproti tomu, keď je jeho hlas bez emócie, prísny alebo sa v ňom prejavuje agresivita. Učiteľ/ka musí používať taký tón hlasu, ktorý vytvára upokojujúcu a motivujúcu atmosféru v triede.
- 3) Vyjadrenie porozumenia – porozumenie správania sa žiakov a žiačok učiteľstvom sa spája s rozvojom empatie u učiteľstva. Pre učiteľa je empatia veľmi dôležitá vlastnosť, pretože vďaka empatii dokáže lepšie porozumieť svojim žiakom a žiačkam, vie im vyjadriť podporu, vie lepšie riešiť prípadné konflikty. Vyjadrenie porozumenia žiakov a žiačok môže učiteľstvo spojiť s poskytovaním spätnej väzby na odpovede, reakcie či správanie sa žiakov a žiačok.

- 4) Zrozumiteľnosť využívaných verbálnych výrazových prostriedkov - na to, aby žiaci a žiačky jednoduchšie porozumeli vysvetľovanému učivu je potrebné, aby sa učiteľstvo vyjadrovalo jasne a zrozumiteľne. Učivo musí byť taktiež prispôbené veku žiakov a žiačok. Učiteľstvo by nemalo používať odborné termíny, ktoré môžu byť pre žiakov a žiačky nezrozumiteľné. V prípade, že sa takýto termín vyskytne, mal by byť objasnený s prihliadnutím na vek a úroveň žiakov a žiačok.

Navrhované odporúčania efektívnej verbálnej komunikácie so žiakmi a žiačkami by malo učiteľstvo aplikovať do svojho slovného vyjadrovania sa smerom k žiakom a žiačkam. Osvojenie si zásad efektívnej verbálnej komunikácie je súčasťou pregraduálnej prípravy, a ich aplikáciou v edukačnom procese sa učiteľstvo môže podieľať na podpore sociálno-emocionálnej podpory žiakov a žiačok. Uvedené odporúčania sú výsledkom mapovania potrieb žiakov a žiačok ohľadom interakcie s učiteľstvom prostredníctvom verbálneho spôsobu komunikovania. Práve preferencie a vyjadrenia žiakov a žiačok podmieňujú podporovanie ich sociálno-emocionálnej pohody, ku ktorej vytvoreniu by malo prispieť aj učiteľstvo.

Záver

V predkladanej štúdií sme skúmali možnosti podporovania sociálno-emocionálnej pohody žiakov a žiačok na druhom stupni základnej školy na základe identifikovania dôležitosti vybraných aspektov verbálneho spôsobu komunikovania učiteľstva so žiakmi a žiačkami počas realizácie edukačného procesu. Podpora sociálno-emocionálnej pohody musí byť založená na zisťovaní preferencií žiakov a žiačok. Z tohto dôvodu sme analyzovali preferované spôsoby slovného komunikovania učiteľstva na základe odpovedí žiakov v realizovanom empirickom prieskume. V empirickom prieskume bol uplatnený kvantitatívny prístup a na získavanie údajov sme využili vopred pripravený dotazník.

Zistili sme, že opýtaní žiaci a žiačky na druhom stupni základnej školy vnímajú ako silné stránky komunikovania s učiteľstvom používanie príkladov z reálneho života, prácu s tónom hlasu a zrozumiteľnosť využívaných výrazových prostriedkov. Uvedené aspekty verbálneho spôsobu komunikovania učiteľstva so žiakmi a žiačkami sú podľa názoru opýtaných súčasťou edukačného procesu. Okrem toho sme zdôraznili jednotlivé aspekty verbálnej komunikácie u učiteľstva, ktoré žiaci

a žiačky počas komunikovania s učiteľstvom považujú za dôležité. Práve subjektívne ponímanie dôležitosti jednotlivých aspektov verbálnej komunikácie u učiteľstva môžu podporovať sociálno-emocionálnu pohodu žiakov a žiačok. Za aspekty verbálnej komunikácie, ktoré žiaci a žiačky považujú za dôležité, a ktorých aplikáciou môže učiteľstvo na základe ich aplikovania do edukačného procesu prispieť k podpore sociálno-emocionálnej pohody, považujeme povzbudzovanie, vyjadrenie porozumenia, prácu s tónom hlasu a zrozumiteľné vyjadrovanie využívaných výrazových prostriedkov.

Aplikovanie toho, čo žiaci a žiačky považujú za dôležité v rámci komunikovania s učiteľstvom, podporí sociálno-emocionálnu pohodu žiakov a žiačok, a následne aj motiváciu a aktívne zapájanie sa žiakov a žiačok do vyučovania, taktiež sa zlepší porozumenie učiva u žiakov a žiačok, zvýši sa pocit vzájomného rešpektu účastníkov komunikačného procesu, čím sa žiaci a žiačky budú cítiť v interakcii s učiteľstvom komfortnejšie.

Prezentované výsledky realizovaného prieskumu môžu byť predpokladom rozsiahlejšieho výskumu. Rozsiahlejší výskum podpory sociálno-emocionálnej pohody žiakov a žiačok na základe aplikovania zásad efektívnej komunikácie v edukačnom procese odporúčame realizovať na viacerých základných školách, a následne porovnať získané údaje.

Predkladaná štúdia je súčasťou riešenia projektu 001VŠDTI-4/2025 Stratégie podpory bezpečného edukačného prostredia a wellbeing vo vzdelávaní.

Zoznam použitej literatúry:

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výskumu*. Bratislava : Vydavateľstvo UK, 2001, 236 s. ISBN 80-223-1628-8.

HASAJOVÁ, L. – PORUBČANOVÁ, D. – BILČIK, A. *Vybrané kapitoly z pedagogickej komunikácie v odbornom vzdelávaní*. Dubnica nad Váhom: DTI, 2020, 198 s. ISBN 978-80-8222-051-8.

JANOUSEK, J. *Verbální komunikace a lidská psychika*. Praha: Grada Publishing, 2007, 176 s. ISBN 978-80-247-1594-0

MICHVOCÍKOVÁ, V. *Vybrané aspekty pedagogickej komunikácie v edukačnej realite. Druhé, doplnené vydanie*. Trnava: UCM, 97 s. ISBN 978-80-572-0307-0

ONDREJKOVIČ, P. *Úvod do metodológie spoločenskovedného výskumu*. Bratislava : VEDA, 2007. 248 s. ISBN 978-80-224-0970-4
TIŠŤANOVÁ, K. Vytváranie prostredia pre emocionálnu a sociálnu pohodu – dôležitá zodpovednosť školy. In: *STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE UNIVERSITAS CATHOLICA RUŽOMBEROK*, 2024, roč. XXIII., č. 3 ISSN 1336-2232, s. 115-123.
DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.3.115-123>

Kontaktné údaje:

Mgr. Veronika Michvocíková, PhD.
Filozofická fakulta UCM, Katedra pedagogiky
Nám. J. Herdu 2, Trnava
E-mail: veronika.michvocikova@ucm.sk
nina.oriskova@gmail.com
ORCID 0000-0003-4199-7225

Mgr. Nina Malichová Oríšková
Filozofická fakulta UCM, Katedra pedagogiky
Nám. J. Herdu 2, Trnava
E-mail: nina.oriskova@gmail.com

PREVENTÍVNA PRÁCA SOCIÁLNEHO PEDAGÓGA AKO NÁSTROJ BUDOVANIA BEZPEČIA V ŠKOLÁCH PRI RIEŠENÍ PROBLÉMOVÉHO SPRÁVANIA

PREVENTIVE WORK OF SOCIAL PEDAGOGUES AS A TOOL FOR BUILDING SAFETY IN SCHOOLS WHEN DEALING WITH PROBLEMATIC BEHAVIOR

Gabriela Siváková

Abstrakt: Príspevok sa zameriava na úlohu školského sociálneho pedagóga pri vytváraní bezpečného prostredia v školách. Zdôrazňuje význam systematickej prevencie, rozvoja sociálnych zručností žiakov a budovania pozitívnej školskej klímy. Sociálny pedagóg, ako súčasť interného tímu školy, má možnosť cielene reagovať na problémy, ktoré ovplyvňujú pocit bezpečia žiakov. Medzi efektívne nástroje patria preventívne programy a interaktívne aktivity zamerané na podporu sebavedomia, zvládanie stresu, zlepšovanie komunikácie a riešenie konfliktov. Cieľom tohto príspevku je poukázať na možnosti, ktoré má školský sociálny pedagóg pri podpore bezpečia v škole a pri práci s problémovým správaním, ako aj na význam preventívnych a intervenčných stratégií v tejto oblasti.

Abstract: The article focuses on the role of school social workers in creating a safe environment in schools. It emphasizes the importance of systematic prevention, developing students' social skills, and building a positive school climate. As part of the school's internal team, social pedagogues have the opportunity to respond specifically to issues that affect students' sense of safety. Effective tools include preventive programs and interactive activities aimed at promoting self-confidence, stress management, improving communication, and conflict resolution. The aim of this article is to highlight the possibilities available to school social pedagogues in promoting safety at school and working with problematic behavior, as well as the importance of preventive and intervention strategies in this area.

Kľúčové slová: Sociálny pedagóg. Problémové správanie. Prevencia problémového správania. Sociálno-emocionálne učenie.

Keywords: Social educator. Social Worker. Prevention of problem behaviour. Social-emotional learning.

Vo vyučovacom procese prebiehajú neustále interakcie. Žiak a učiteľ na seba vzájomne pôsobia a ovplyvňujú sa. Vytvárajú tak klímu triedy, pozitívnu alebo negatívnu, ktorá môže byť výsledkom negatívnych prejavov správania a tiež predpokladom vzniku správania problémového (Bellová, Siváková, Tišťanová 2019). Práve triedna a školská klíma zohráva rozhodujúcu úlohu v tom, ako sa žiaci v škole cítia a ako sa správajú. Nepriaznivá atmosféra, nedostatok vzájomného rešpektu, slabá komunikácia či absencia jasných hraníc môžu prispievať k rozvoju rizikového a problémového správania, ktoré negatívne ovplyvňuje nielen jednotlivcov, ale aj celé kolektívy. Naopak, bezpečné a podporné prostredie, založené na dôvere, prijatí a spolupráci, môže pôsobiť preventívne a ochraňujúco.

Preto je dôležité vnímať bezpečnosť v škole v širšom zmysle – nielen ako fyzickú ochranu, ale aj ako psychologické a sociálne bezpečie, ktoré žiakom umožňuje rozvíjať sa bez strachu z odsúdenia, šikany či zlyhania. V tomto procese zohráva dôležitú rolu školský sociálny pedagóg, ktorý ako odborník na medzilidské vzťahy, prevenciu a prácu s triednou dynamikou môže významne prispieť k tvorbe stabilného a bezpečného školského prostredia.

Škola ako výchovno-vzdelávacia inštitúcia zohráva kľúčovú úlohu nielen vo vzdelávaní, ale aj v sociálnom a emocionálnom vývine žiakov. K naplneniu tohto poslania je nevyhnutné, aby školské prostredie bolo bezpečné, podporné a rešpektujúce individuálne potreby každého dieťaťa. V praxi však školy čelia rôznym formám problémového správania žiakov, ktoré môže ohrozovať nielen plynulosť výchovno-vzdelávacieho procesu, ale aj psychickú pohodu žiakov a učiteľov. Ako zdôrazňuje Emmerová (2024) dominantnú úlohu pri vytváraní bezpečného a podnetného školského prostredia majú najmä pedagogickí a odborní zamestnanci škôl, ktorí musia byť na túto úlohu adekvátne pripravení. Práve v tejto oblasti zohráva významnú úlohu školský sociálny pedagóg, ktorý svojimi kompetenciami a odbornými znalosťami môže efektívne prispievať k prevencii aj riešeniu náročných situácií. Keďže jednou z jeho hlavných úloh je podporovať osobnostný a sociálny rozvoj žiakov, stáva sa zároveň nositeľom socio-emocionálneho učenia, ktoré je neoddeliteľnou súčasťou moderného prístupu k výchove a vzdelávaniu. Tento typ vzdelávania zohráva kľúčovú úlohu v komplexnom vývine detí, ovplyvňuje ich celkovú spokojnosť, výkon v škole i budúci úspech, keďže sa zameriava na rozvoj základných zručností potrebných pre vytvorenie pozitívneho vzdelávacieho prostredia a budovanie zdravých

medziľudských vzťahov (Salinas, 2023). Svojimi kompetenciami teda podporuje sociálny pedagóg žiakov pri rozvoji sociálnych a emocionálnych zručností, pomáha pri riešení konfliktov a zároveň vytvára podmienky pre bezpečné a inkluzívne prostredie. Tým sa stáva nielen odborným garantom prevencie a intervencie, ale aj aktívnym tvorcom klímy, v ktorej sa socio-emocionálne učenie môže naplno rozvíjať.

Sociálno-emocionálne kompetencie zároveň predstavujú základný predpoklad úspešného začlenenia jednotlivca do školy. Žiak, ktorý dokáže pochopiť a spracovať vlastné emócie, ľahšie zvláda nároky vzdelávacieho procesu a nachádza si cestu k spolupráci so spolužiakmi aj učiteľmi. Pocit prepojenia so sociálnym prostredím a zdravé sebadovedomie sú faktory, ktoré priamo ovplyvňujú mieru angažovanosti vo vzdelávaní a schopnosť riešiť konflikty či prekážky. Sociálny pedagóg tu pôsobí ako sprievodca, ktorý podporuje nielen vedomostný rast, ale aj emocionálnu stabilitu žiakov (Valente, 2020).

Zabezpečenie bezpečného školského prostredia neznamená len elimináciu rizikového správania, ale predovšetkým systematické budovanie klímy dôvery, rešpektu a spolupráce.

Problémové správanie žiakov predstavuje prekážku pre efektívny vyučovací proces. Je neprijateľné nielen z pohľadu učiteľov, ale aj z pohľadu vychovávateľov, rodičov, spolužiakov a rovesníkov. V odbornej literatúre môžeme nájsť viacero definícií problémového správania. Býva označované viacerými pojmi ako je napríklad disociálne správanie, neadekvátne, rušivé alebo rizikové správanie. Problémové správanie nasvedčuje tomu, že sa dieťa dostalo do záťažových situácií, ktoré sa mu nedarí vlastnými silami adekvátne zvládnuť (Horňáková, Račková, 2016).

Pri identifikovaní problémového správania žiakov je nevyhnutné venovať pozornosť jeho hlbším príčinám, ktoré často fungujú ako spúšťače nežiaducich prejavov. Efektívna intervencia závisí od schopnosti citlivo rozpoznať, či žiak reaguje na nedostatok pozornosti, alebo naopak, či jeho správanie posilňuje práve nadmerná pozornosť okolia. Problémové správanie býva neraz spojené s prirodzenou túžbou mladých ľudí po začlenení do rovesníckej skupiny, ktorá im poskytuje pocit prijatia a bezpečia. V dnešnej spoločnosti, ktorá sa vyznačuje rýchlymi zmenami a narastajúcimi nárokmi, prebieha proces socializácie v odlišných podmienkach než v minulosti. Tieto zmeny sa premietajú do spôsobu myslenia, cítenia a správania mládeže, čo môže viesť k ťažkostiam

v adaptácii. Práve tieto adaptačné problémy môžu ohrozovať ich schopnosť prijať normy a hodnoty bežne akceptované spoločnosťou, čo sa následne odráža aj v ich správaní v škole. Vytváranie bezpečného školského prostredia, ktoré je založené na pochopení, rešpekte a dôvere, predstavuje významný ochranný faktor. Poskytuje priestor, v ktorom môžu byť žiaci vypočutí, prijatí a vedení k pozitívnej zmene, čím sa znižuje riziko úniku do „vlastného sveta“, v ktorom odmietajú spoločensky žiaduce normy.

Pri posudzovaní problémového správania u detí často narážame na otázku, kde sa končí normálne správanie a kde sa začína problémové. Nie každá hanblivosť, zdržanlivosť či túžba po samote musí signalizovať poruchu v socializácii. Dôležité je rozlišovať medzi jednorazovým správaním a jeho častým, opakujúcim sa výskytom. Deti by nemali byť hodnotené negatívne na základe jednej reakcie alebo prejavu. Pokiaľ je dieťa spokojné, nenaruša výrazne pohodu ostatných a neohrozuje svoju budúcnosť, nevyžaduje špeciálnu intervenciu. Naopak, aj veselým a hravým správaním môže dieťa maskovať vnútorné prežívanie nešťastia či frustrácie. Problémové správanie môže byť zámerné, často sleduje určitý cieľ. Aby sme však mohli hovoriť o poruche správania, musí byť tento typ správania dlhodobejší – minimálne po dobu šiestich mesiacov.

U žiakov, pri ktorých sa vyskytuje problémové správanie je nutné podporovať zodpovedné plnenie školských povinností a posilňovať u nich správanie, ktoré označujeme ako adekvátne resp. neproblémové. Sitková (2014) uvádza, že prevencia problémového správania obsahuje množstvo postupov, podporných, ale aj reedukačných techník. V súčasnej dobe majú učitelia množstvo možností, z ktorých si môžu vyberať a prostredníctvom ktorých môžu podnecovať žiakov k tvorbe. Dôležitý je však aj vhodný výber metód hodnotenia a odmeňovania, ktoré motivujú žiaka.

Predchádzať problémom môžeme včasnou a účinnou prevenciou, pričom vo väčšine prípadov ide o pedagogické, psychologické a sociálne pôsobenie. Včasná prevencia je pritom omnoho efektívnejšia, než prevencia sekundárna alebo terciárna (Sitková, 2014). Zameriava sa najmä na posilňovanie ochranných faktorov, ako sú pozitívne vzťahy, podpora sebavedomia a rozvoj sociálnych zručností. Jej cieľom je predísť vzniku problémového správania ešte skôr, než sa prejaví v závažnejšej forme. V prostredí školy zohráva dôležitú úlohu práve vytváranie pozitívnej klímy, spolupráce medzi pedagógmi a odbornými zamestnancami a budovanie dôvery medzi žiakmi a dospelými. Včasná prevencia tiež umožňuje identifikovať deti ohrozené sociálnym vylúčením alebo

psychickými ťažkosťami, ktoré môžu stať za vonkajšími prejavmi správania. Z dlhodobého hľadiska ide nielen o efektívne riešenie, ale aj o ekonomicky menej náročný prístup v porovnaní s následným riešením už rozvinutých problémov.

Hlavným cieľom prevencie problémového správania v školskom prostredí, ako uvádza Dědová (2017) je podporiť u žiakov vedomé a zodpovedné rozhodovanie v prospech nerizikového správania a životného štýlu, ktorý neohrozuje ich zdravie ani sociálne fungovanie. Prevencia by mala smerovať k formovaniu pozitívnych postojov, hodnôt a správania, ktoré sú v súlade so spoločensky akceptovanými normami. Jej podstatou je systematické a dlhodobé pôsobenie na deti a mládež tak, aby si osvojili základné predpoklady pre:

- zvládanie náročných životných situácií,
- rozvoj zdravého sebahodnotenia a sebaúcty,
- efektívnu komunikáciu a riešenie konfliktov,
- schopnosť odmietnuť rizikové správanie,
- budovanie pozitívnych vzťahov a sociálnej zodpovednosti.

Rovnako Dědová (2017) charakterizuje prevenciu ako nezastupiteľný prvok, ktorý má svoje miesto pri zvládaní a odstraňovaní problémového správania.

Veľký výskyt problémov v správaní detí si vyžaduje systematické sledovania a niekedy aj dlhobojšie stratégie jeho riešenie. A práve tu sa objavuje problém, pri využívaní výchovných poradcov, ktorí sú zároveň učiteľmi v škole. Ako vieme pedagóg je dostatočne vyťažený svojou prácou, a nezostáva mu veľa času, venovať sa jednotlivým alebo skupinovým problémom dostatočne dlhý čas, nie je za to ani adekvátne finančne ohodnotený a zároveň nemusí disponovať odbornými vedomosťami a zručnosťami, ktoré sú potrebné využiť pri náročnejšej problémovej situácii. A kvôli takýmto argumentom, by sa mal stať integrovanou súčasťou každej školy sociálny pedagóg. Za pozitívne považujeme to, že na niektorých základných školách už nájdeme sociálneho pedagóga ako zamestnanca školy, ale aj tak je ten počet alarmujúco nízky (Šilonová, 2010).

Výhoda sociálneho pedagóga zamestnaného priamo v školskom prostredí, spočíva v tom, že ako integrovaný článok školy, má tento odborník dostatočne dobrý prehľad o problémoch, ktoré sa v škole vyskytujú, pozná prostredie, žiakov a učiteľov, a tak môže naplno uplatňovať špecifické postupy svojej práce (Šilonová, 2010).

Sociálny pedagóg v škole je rovnocenným odborným pracovníkom, ktorý spolupracuje v tíme pedagogických a odborných pracovníkov školy v záujme vytvárania priaznivých podmienok výchovy žiakov, rozvoja ich osobnosti a to v dvoch základných smeroch:

- 1) priamou výchovnou činnosťou, sociálnou výchovou, podporovaním pozitívnych sociálnych javov, podporou prosociálnych foriem správania žiakov.
- 2) korekciou nepriaznivých sociálnych vplyvov, ktoré brzdia až narušajú edukačný proces: reedukáciou (nápravnou činnosťou) narušených kognitívnych, emocionálnych, vôľových a sociálnych funkcií osobnosti (Svetlíková, 2006).

Sociálny pedagóg pri svojej preventívnej činnosti využíva širokú škálu metód a zameriava sa na činnosť so skupinami a s jednotlivcami. Svojou sociálno-pedagogickou činnosťou sleduje a hodnotí správanie detí metódami, technikami a postupmi zodpovedajúcimi súčasným poznatkom sociálnej pedagogiky a stavu praxe, pričom využíva všetky diagnostické metódy sociálnej pedagogiky (Šilonová, 2010). Prostredníctvom týchto činností prispieva k vytváraniu bezpečného školského prostredia, v ktorom sa žiaci cítia prijatí, rešpektovaní a chránení. Diagnostika sociálnej klímy, identifikácia rizikových faktorov a včasné podchytenie problémového správania umožňujú predchádzať eskalácii konfliktov a posilňovať preventívne mechanizmy školy. Sociálny pedagóg tak zohráva kľúčovú úlohu v budovaní atmosféry dôvery a bezpečia, ktorá je základným predpokladom efektívneho výchovno-vzdelávacieho procesu.

Metódy svojej práce prispôsobuje školský sociálny pedagóg vždy požiadavkám a potrebám konkrétnej školy. Preto je nevyhnutné, aby na začiatku svojej intervencie uskutočnil dôkladnú diagnostiku školského prostredia, zmapoval aktuálnu situáciu, identifikoval konkrétne problémy, problémových žiakov či celé triedne kolektívy. Na základe takto získaných údajov môže cielene projektovať preventívne a intervenčné stratégie. Vo svojej praxi využíva rôzne aktivizačné metódy, prvky zážitkovej pedagogiky, ako aj prístupy tvorivo-humanistickej pedagogiky, pričom všetko smeruje k tomu, aby žiaci mohli efektívne zvládať svoje socializačné a výchovné úlohy (Šilonová, 2010).

Tieto činnosti si vyžadujú nielen odborný prístup, ale aj schopnosť citlivo reagovať na špecifiká konkrétneho školského prostredia. Výber a realizácia metód však neprebiehajú izolovane – úzko súvisia s rôznorodými oblasťami pôsobenia sociálneho pedagóga v školách.

Podľa Emmerovej (2011) v tejto súvislosti je dôležité poukázať aj na širší rámec aktivít, ktoré môže školský sociálny pedagóg v praxi realizovať, či už vo vzťahu k žiakom, ich rodičom, učiteľom alebo celkovej klíme školy. Medzi jeho základné činnosti zaraďuje:

- realizáciu primárnej prevencie sociálno- patologických javov, v školách s výskytom problémového správania aj v realizovaní sekundárnej prevencie,
- organizáciu voľnočasových aktivít pre žiakov,
- sociálne poradenstvo,
- prácu so žiakmi zo sociálne znevýhodneného prostredia,
- spoluprácu s rodičmi a ďalšími odborníkmi,
- oblasť mediácie pri konfliktoch.

Podobne aj Bakošová (2011) približuje konkrétne úlohy sociálneho pedagóga v školách podľa zamerania cieľových skupín (vo vzťahu k žiakom, učiteľom a rodičom).

Sociálny pedagóg vo vzťahu k žiakom plní v škole viaceré úlohy, ktoré spočívajú v pomoci žiakom začleniť sa do kolektívu, v sociálnom správaní sa žiakov, najmä pri emocionálnych, mravných a sociálnych poruchách, v situáciách, keď je narušené ich sociálne prostredie a rodinná výchova žiakov, prípadne sa vyskytuje syndróm CAN, v situáciách oslabenia zdravotného stavu žiakov, dbá o ich psychohygienu v zmysle zabezpečenia zdravého životného štýlu, v situáciách násilia v škole, chráni práva detí a mládeže a spolupracuje s tímom ďalších odborníkov na zlepšení sociálneho správania sa aktérov šikanovania, v situáciách záškoláctva, experimentovania s drogami a pod.

Týmito činnosťami zohráva sociálny pedagóg kľúčovú úlohu pri budovaní bezpečného školského prostredia – priestoru, kde sú žiaci nielen vzdelávaní, ale aj chránení, rešpektovaní a podporovaní. Jeho intervencie prispievajú k prevencii sociálno-patologických javov, znižovaniu výskytu problémového správania a posilňovaniu pocitu bezpečia všetkých členov školskej komunity. Vďaka systematickej spolupráci so žiakmi, rodičmi aj pedagógmi pomáha vytvárať prostredie, ktoré podporuje zdravý psychosociálny vývin, sociálnu integráciu a emocionálnu pohodu. Bezpečné školské prostredie nie je len predpokladom efektívneho učenia, ale aj základným právom každého dieťaťa.

Vo vzťahu k učiteľom v škole vymedzuje Bakošová (2011) úlohy sociálneho pedagóga ako monitorovanie a podpora pri riešení náročných pedagogických situácií, najmä u začínajúcich učiteľov. Sociálny pedagóg citlivo reaguje na potreby učiteľov v oblasti relaxácie a psychohygieny,

pomáha predchádzať ich vyhoreniu a poskytuje im oporu v emočne náročných situáciách. Zároveň je iniciátorom a podnecovateľom ďalšieho odborného vzdelávania, organizuje rôzne kurzy a tréningy zamerané na zvládanie stresu, rozvoj komunikačných zručností či riešenie konfliktov. Významnú úlohu zohráva aj pri ochrane práv učiteľov vo vzťahu k agresívnym rodičom a pomáha im osvojovať si zručnosti, ktoré posilňujú ich profesijnú dôstojnosť a autoritu.

Týmto spôsobom prispieva k vytváraniu bezpečného školského prostredia nielen pre žiakov, ale aj pre samotných pedagógov. Podpora učiteľov v oblasti psychohygieny a profesionálnej seberealizácie je kľúčová pre udržanie pozitívnej školskej klímy, v ktorej sa všetci členovia komunity cítia rešpektovaní a vnútorne bezpeční. Sociálny pedagóg tak pomáha budovať prostredie založené na spolupráci, empatii a dôvere – prostredie, ktoré je predpokladom kvalitného vzdelávania aj zdravých medziľudských vzťahov.

Vo vzťahu k rodičom žiakov - podľa Tišťanovej ((2023)) sa komunikácia s rodičmi považuje za jednu z najproblematickejších súčastí práce a vyžaduje si vysokú mieru flexibility správania voči rodičom. Aby bola komunikácia medzi školou a rodičmi efektívna, musí mať učiteľ určité poznatky, ako na to. Práve v tom, mu môže byť nápomocný sociálny pedagóg. Bakošová (2011) uvádza ako úlohy sociálneho pedagóga v škole najmä činnosti v prípadoch disharmonického a narušeného rodinného prostredia. Rodičom poskytuje odborné poradenstvo v oblasti výchovného procesu a vývinu dieťaťa, usmerňuje ich pri efektívnej komunikácii s deťmi a pomáha im lepšie porozumieť ich potrebám. Okrem toho poskytuje individuálne konzultácie zamerané na prevenciu sociálno-patologických javov a upozorňuje na možné riziká, ktorým môžu byť ich deti vystavené.

Ako správne uvádza Bellová (2022) úzka spolupráca s rodičmi je nevyhnutná, pretože len vďaka koordinovanému pôsobeniu všetkých zložiek – odborníkov, pedagógov i samotných rodičov – môže byť preventívna činnosť skutočne efektívna a dlhodobu udržateľná. Takouto spoluprácou s rodičmi zohráva sociálny pedagóg dôležitú úlohu pri vytváraní bezpečného školského prostredia, ktoré nie je ohraničené len školskými múrmi, ale zahŕňa aj prepojenie školy a rodiny. Posilňovaním vzájomnej dôvery medzi školou a rodinou prispieva k stabilnému, podpornému a ochrannému prostrediu, ktoré je pre dieťa základom zdravého vývinu, dobrých školských výsledkov a prevencie problémového správania..

Komplexný vzdelávací prístup je nevyhnutný pre formovanie úspešných žiakov. Zdôrazňuje, že práca sociálnych pedagógov čelí významným výzvam a príležitostiam, najmä pri využívaní stratégií sociálneho a emocionálneho učenia na riešenie sociálnych rozdielov.

Na dôležitosť sociálno - emocionálnych zručností upriamuje svoju pozornosť aj Valente (2020), ktorý uvádza, že úloha sociálneho pedagóga je mimoriadne dôležitá pri zmierňovaní sociálnych nepomerov, ktoré sa prejavujú v školskom aj širšom spoločenskom prostredí. V praxi sa to deje najmä prostredníctvom stratégií sociálneho a emocionálneho učenia, ktoré pomáhajú deťom a mladým ľuďom rozvíjať schopnosť zvládať vlastné emócie, regulovať správanie a budovať zdravé vzťahy. V rýchlo sa meniacej spoločnosti sú tieto kompetencie kľúčové nielen pre osobný život, ale aj pre budúci profesionálny úspech.

Jednou z ďalších úloh sociálneho pedagóga môže byť tvorba a realizácia preventívnych programov. Podľa Bakošovej (2011) sociálny pedagóg je odborne pripravený a kompetentný k výchove sociálnych kompetencií žiakov, najmä u žiakov pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného prostredia, ale aj u tých ktorí prichádzajú do školy s nízkou úrovňou sociálnych kompetencií. Úlohou sociálneho pedagóga by malo byť, vytvárať programy, výcviky, hry a iné aktivity, ktoré umožnia výchovu, či upevnenie uvedených zručností. Súčasťou výchovy sociálnych kompetencií je ponúknuť vzdelávacie, voľnočasové, preventívne, či výcvikové aktivity pre učiteľov, rodičov, aby bol aspoň čiastočne zosúladený cieľ školskej a rodinnej výchovy pri utváraní sociálnych kompetencií.

Tieto zručnosti sú pritom životne dôležité pre všetky vzdelávacie procesy a širší ľudský rozvoj. Obzvlášť výrazný je ich význam, ako je uvedené vyššie, pre deti zo zraniteľných skupín alebo zo sociálne znevýhodneného prostredia. Práve oni čelia väčším výzvam pri každodennom fungovaní v škole i v spoločnosti. Sociálno-emocionálne učenie im poskytuje nástroje na zvládanie stresu, budovanie odolnosti a dosahovanie vzdelávacích aj osobných úspechov. Takto sa otvára priestor pre rovnosť príležitostí a znižovanie sociálnych nerovností, čo je jedným z hlavných cieľov sociálnej pedagogiky (Valente, 2020).

Kraus (2008) uvádza, že práca sociálneho pedagóga v škole by sa mala vyznačovať empatiou, pochopením problémov žiakov, autentickým vystupovaním, umením počúvať a navodzovaním atmosféry dôvery. Sociálny pedagóg by mal dokázať zbavovať žiakov strachu pri zdôverovaní sa s problémom. Nemal by moralizovať ani mentorovať, ale

naopak – podporovať pozitívne stránky osobnosti a posilňovať vnútornú motiváciu žiakov pri zvládaní školských povinností.

Práve tieto kvality a princípy práce sociálneho pedagóga sú kľúčové pri vytváraní bezpečného školského prostredia – priestoru, kde sa žiaci necítia ohrození, ale prijatí, pochopení a podporovaní. Bezpečná škola nie je len miestom bez fyzického násillia, ale predovšetkým prostredím, kde sa buduje dôvera, otvorená komunikácia a rešpekt k individualite každého žiaka. Sociálny pedagóg svojím prístupom prispieva k prevencii problémového správania, znižuje riziko sociálnej izolácie a podporuje celkové psychosociálne zdravie žiakov.

Preto si kladieme otázku – prečo túto možnosť nevyužiť naplno? Ak škola skutočne túži byť bezpečným miestom pre všetkých, mala by systematicky integrovať odborné pôsobenie sociálneho pedagóga do svojho výchovno-vzdelávacieho systému a považovať ho za neoddeliteľnú súčasť školského podporného tímu.

Príspevok je výsledkom riešenia výskumného projektu Nanovic Institute, University of Notre dame (USA) - Education for Democracy: Strategies to promote civic literacy and youth engagement.

Zoznam použitej literatúry:

BAKOŠOVÁ, Z. a kol.: *Teórie sociálnej pedagogiky. Edukačné, sociálne a komunikačné aspekty*. Bratislava : SPS SAV. 2011. 182 s. ISBN 978-80-9706575-0-2

BELLOVÁ, S.: Spolupráca sociálneho pedagóga s učiteľmi v školskom prostredí.

In: *Retrospektívy, súčasnosť a perspektívy sociálnej pedagogiky*: Trnava: Pedagogická fakulta TU, 2022, s. 8-13. DOI 10.31262/978--80--568--0522--0/2022

BELLOVÁ, S., SIVÁKOVÁ, G., TIŠŤANOVÁ, G.: *Devalvačné prejavy žiakov a možnosti ich eliminovania na základnej škole*. Ružomberok: VERBUM, 2019, 84 s. ISBN 978-80-561-0672-3

DĚDOVÁ, M.: Riešenie výchovne problémového správania prostredníctvom využitia motivačných a sebapoznávacích rozprávok u žiakov na primárnom stupni vzdelávania. In: *Školský psychológ*, 2017, roč. 18, č. 1, s. 89-93. ISSN 1212-0529.

EMMEROVÁ, I.: *Aktuálne otázky prevencie problémového správania u žiakov v školskom prostredí*. Banská Bystrica: PF UMB, 2011, 140 s. ISBN 978-80-557-0212-4.

EMMEROVÁ, I.: Bezpečnosť školského prostredia – súčasný stav a problémy. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae*. Ružomberok: VERBUM. roč. 23, č. 3 (2024), s. 19-25. ISSN 1336-2232. DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.3.19-25>.

HORŇÁKOVÁ, M., RAČKOVÁ, O.: *Poruchy správania ako výzva*. 1. vyd. Ružomberok: VERBUM. 2016, 259 s. ISBN. 978-80-561-0359-3.

KRAUS, B.: *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008, 216 s. ISBN 978-80-7367-383-3.

SALINAS, K. J. C.: Impacto de la educación socioemocional en el desarrollo infantil. 2023.

DOI: <https://doi.org/10.70577/reg.v2i2.38>.

SITKOVÁ, D.: *Skúsenosti s intervenciou žiakov s problémovým správaním na primárnom stupni vzdelávania* [online]. Bratislava: MPC. 2014. 35 s.

SVETLÍKOVÁ, J.: Možnosti uplatnenia sociálneho pedagóga v základnej škole. In: *Sociálnopedagogické štúdie* 2006. Bratislava: PF UK, 206 s. ISBN 80-223-2248-2.

ŠILONOVÁ, V., SZITOVÁ, M.: Sociálny pedagóg ako odborný zamestnanec v škole a školskom zariadení. In: *Prevencia*, 2010, roč. 9, č. 1-2, s. 57-62.

TIŠŤANOVÁ, K.: Komunikácia učiteľa a žiaka ako prostriedok tvorby bezpečného školského prostredia In: *Vybrané aspekty tvorby bezpečného školského prostredia*. Ružomberok: VERBUM, 2023, s. 109-128. ISBN 978-80-561-1026-3,

VALENTE, S.: Competências socioemocionais na atividade do educador social: implicações à inclusão escolar.Revista Ibero-Americana de Estudos Em Educação. 2020.

DOI: <https://doi.org/10.21723/riace.v15iesp3.14441>.

Kontaktné údaje:

PhDr. Gabriela Siváková, PhD.

Pedagogická fakulta KU

Katedra pedagogiky a psychológie

Hrabovská cesta 1, Ružomberok

E-mail: gabriela.sivakova@ku.sk

CEZ PRIENIK PILIEROV SEL A PRIEREZOVÝCH GRAMOTNOSTÍ KU SOCIÁLNO-EMOCIONÁLNEJ POHODE V ŠKOLE

THROUGH THE INTERSECTION OF SEL PILLARS AND CROSS-CURRICULAR LITERACY TO SOCIAL-EMOTIONAL WELL-BEING IN SCHOOL

Katarína Tišťanová

Abstrakt: Príspevok analyzuje vzájomné prepojenie sociálno-emocionálneho učenia (SEL) a prierezových gramotností v kontexte súčasnej školy. Argumentuje, že jednotlivé kompetencie SEL nie sú oddelenými zručnosťami, ale slúžia ako fundamentálne predpoklady pre efektívne napĺňanie kľúčových gramotností. Príspevok poukazuje na to, ako rozvoj sebaznania podporuje celoživotné učenie, zatiaľ čo sebariadenie posilňuje schopnosť riešiť problémy a vytrvalosť. Vzťahové zručnosti a sociálne uvedomenie sú neoddeliteľné od komunikačných a občianskych kompetencií, smerujúce k rozvoju sociálnej a emocionálnej gramotnosti. Cieľom je prezentovať SEL ako integrálny rámec, ktorý prispieva k vzdelávacím výsledkom, ale predovšetkým formuje psychosociálnu bezpečnosť a celkovú pohodu (wellbeing) celej školskej komunity.

Abstract: Paper analyzes the interconnection between social-emotional learning (SEL) and cross-curricular literacies in the context of contemporary schools. It argues that individual SEL competencies are not separate skills, but serve as fundamental prerequisites for the effective fulfillment of key cross-curricular literacies. The paper highlights how the development of self-awareness supports lifelong learning, while self-management strengthens problem-solving skills and perseverance. Relationship skills and social awareness are inseparable from communication and civic competencies, aimed at developing social and emotional literacy. The aim is to present SEL as an integral framework that contributes to educational outcomes, but above all shapes the psychosocial security and overall wellbeing of the entire school community.

Kľúčové slová: SEL. Wellbeing. Psychosociálna pohoda. Pozitívna klíma. Trieda. Žiak. Pedagóg.

Keywords: SEL. Wellbeing. Psychosocial wellbeing. Positive climate. Classroom. Student. Teacher.

Sociálno-emocionálne učenie (ďalej SEL) je proces, ktorým si deti a dospelí osvojujú a efektívne uplatňujú poznatky, postoje a zručnosti potrebné na porozumenie a zvládanie emócií, stanovovanie si pozitívnych cieľov, prejavovanie empatie k druhým, nadväzovanie a udržiavanie zdravých vzťahov a prijímanie zodpovedných rozhodnutí. Podľa Herinkovej (2024) SEL poskytuje základ pre bezpečné a úspešné učenie sa. Zvyšuje schopnosť študentov uspieť v živote, škole a kariére. Nejde o teoretický koncept, ale o praktický prístup, ktorý sa snaží integrovať rozvoj týchto zručností do celého vzdelávacieho procesu. SEL popísala americká organizácia CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning), ktorá vznikla v roku 1994 na Univerzite v Illinois v Chicagu (CASEL, www.casel.org). Jej cieľom je etablovať SEL ako neoddeliteľnú súčasť vzdelávania od predškolských zariadení až po stredné školy. Jej vplyv sa rozšíril z USA aj na medzinárodnú úroveň, kde inšpiruje a pomáha pri zavádzaní SEL do vzdelávacích systémov po celom svete.

Ozdemir a Kanzaki (2025) tvrdia, že hoci päťfaktorový model navrhnutý organizáciou CASEL bol v mnohých krajinách prijatý ako základ, každý región má odlišné aspekty konceptualizácií, ktoré sú jedinečné pre jeho kontext. Preto je v mnohých krajinách výzvou nájsť rovnováhu medzi domácimi a prispôbenými intervenciami na podporu kultúrne citlivých praktík. Ďalšou významnou otázkou je potreba systematického hodnotenia a hodnotenia intervencií SEL a integrácie SEL do školských osnov.

Podľa Petláka (2022) podstata SEL spočíva predovšetkým na pozitívnom prístupe učiteľa k žiakom a vzájomnom pozitívnom prístupe žiakov medzi sebou. SEL známe už aj na Slovensku, je postavené na piatich vzájomne prepojených kľúčových kompetenciách, pilieroch:

1. **Sebapoznanie:** Schopnosť presne rozpoznať vlastné emócie, myšlienky a hodnoty a určiť, ako ovplyvňujú správanie. Patrí sem aj rozpoznanie silných a slabých stránok a budovanie sebadôvery.
2. **Sebariadenie (sebaovládanie):** Schopnosť regulovať vlastné emócie, myšlienky a správanie v rôznych situáciách. Zahŕňa zvládanie stresu, kontrolu impulzov a vytrvalosť pri plnení cieľov.
3. **Sociálne uvedomenie:** Schopnosť prijať perspektívu iných a prejavovať empatiu. Patrí sem rozpoznanie emócií druhých, pochopenie sociálnych a etických noriem správania a rešpektovanie odlišností.

4. **Vzťahové zručnosti:** Schopnosť nadväzovať a udržiavať zdravé a prospešné vzťahy s rôznymi ľuďmi a skupinami. Zahŕňa efektívnu komunikáciu, počúvanie, riešenie konfliktov, spoluprácu a požiadanie o pomoc.
5. **Zodpovedné rozhodovanie:** Schopnosť robiť konštruktívne a etické rozhodnutia týkajúce sa osobného správania a sociálnych interakcií. Patrí sem zvažovanie dopadov svojich činov, riešenie problémov a reflektovanie vlastných rozhodnutí.

Kľúčová kompetencia **sebapoznania** predstavuje prvý a fundamentálny krok v procese SEL. V pedagogickej praxi je jej rozvoj nevyhnutný pre to, aby žiaci dokázali reflektovať svoj vnútorný svet a pochopili, ako ich myšlienky, emócie a hodnoty formujú ich správanie. Bez hlbšieho sebauvedomenia je pre žiaka náročné regulovať svoje reakcie, nadväzovať zmysluplné vzťahy a robiť zodpovedné rozhodnutia. Preto je úlohou pedagóga vytvárať systematické príležitosti, ktoré podporujú aktívnu introspekciu a sebareflexiu. Jedným z efektívnych prístupov je začlenenie **reflexívnych cvičení** do každodennej výučby. Namiesto tradičného memorovania faktov by mali byť žiaci vyzývaní k zamysleniu sa nad vlastnými pocitmi a procesmi učenia. Príkladom môže byť použitie **denníkov emócií** alebo **reflexívnych portfólií**, kde žiaci pravidelne zaznamenávajú a analyzujú svoje pocity v súvislosti s preberaným učivom alebo so sociálnymi interakciami. Kľúčové otázky, ako napríklad „Ako som sa cítil/a, keď som robil/a túto úlohu?“ alebo „Čo som sa naučil/a o sebe, keď som spolupracoval/a s inými?“, podnecujú hlbšie uvedomenie si svojich reakcií.

Ďalšou dôležitou stratégiou je zavedenie **aktívneho počúvania a zdieľania** v triede. Vytvorenie bezpečného prostredia, napríklad prostredníctvom ranných kruhov (Príručka pre ranné kruhy, 2024) alebo diskusných sedení, umožňuje žiakom nielen vyjadriť svoje pocity, ale aj počúvať, ako svoje emócie prežívajú ich rovesníci. Tento proces je podľa Brantley, Wood, McKay (2020) významný pre rozvoj **emocionálnej gramotnosti**, kde sa žiaci učia pomenovávať a rozlišovať rôzne emócie, čo je prvým krokom k ich efektívnemu zvládaniu. Zdieľanie skúseností zároveň normalizuje prežívanie emócií a ukazuje, že je v poriadku cítiť hnev, strach alebo radosť.

Napokon, budovanie sebadôvery, ktorá je súčasťou sebapoznania, si vyžaduje, aby pedagóg pomáhal žiakom **identifikovať ich silné stránky**. Namiesto zamerania sa len na chyby a nedostatky je dôležité poskytovať žiakom pravidelnú a konkrétnu pozitívnu spätnú väzbu, ktorá

ocení ich úsilie, pokrok a jedinečné schopnosti. Ak žiaci pochopia, v čom sú dobrí a aké sú ich hodnoty, sú lepšie pripravení čeliť výzvam a budovať si zdravé sebavedomie. Rozvoj sebapoznania tak nie je len o introspekcii, ale aj o vytváraní podporného a autentického vzdelávacieho prostredia, kde sa žiaci cítia bezpečne.

Sebariadenie (sebaovládanie) je v kontexte SEL zásadným predpokladom pre školskú úspešnosť a celkovú pohodu žiakov. Ide o komplexnú zručnosť, ktorá zahŕňa schopnosť vedomo regulovať svoje emócie, myšlienky a správanie, a to najmä v náročných situáciách. Pre pedagóga je preto nevyhnutné vytvárať také podmienky, ktoré deťom umožnia aktívne si precvičovať a posilňovať túto kompetenciu.

Jedným z efektívnych pedagogických prístupov je začlenenie **metód na zvládanie stresu a emócií** do každodennej výučby. Namiesto potlačania negatívnych emócií by sme mali žiakov učiť, ako ich rozpoznať a konštruktívne s nimi pracovať. Vhodné sú napríklad podľa Halamovej (2018) krátke cvičenia **mindfulness** (všímavosti), ktoré pomáhajú žiakom sústrediť sa na prítomný okamih a upokojiť nervový systém. Jednoduché techniky dýchania, vizualizácie alebo krátke prestávky na pohyb môžu výrazne prispieť k zníženiu napätia a zlepšeniu koncentrácie. Pravidelné opakovanie týchto cvičení pomáha deťom budovať si vlastný repertoár nástrojov na sebareguláciu, ktoré môžu použiť v stresových situáciách, napríklad pred testom alebo pri konflikte s rovesníkmi.

Ďalším dôležitým aspektom je podpora **vytrvalosti a cieľavedomosti**. Učiteľ môže túto kompetenciu rozvíjať prostredníctvom riadeného projektového vyučovania alebo dlhodobých úloh, ktoré si vyžadujú postupné kroky. Namiesto hodnotenia iba finálneho výsledku je kľúčové oceňovať úsilie, prekonávanie prekážok a schopnosť učiť sa z chýb. Poskytovanie konkrétnej spätnej väzby, ktorá sa zameriava na proces a pokrok, posilňuje u žiakov pocit kompetencie a motivuje ich k pretrvávaniu v náročných úlohách.

V neposlednom rade je nevyhnutné viesť žiakov ku **kontrole impulzov**. Učiteľ môže využívať situácie v triede, kde sa deti učia riešiť konflikty bez unáhlených reakcií. Vhodným nástrojom je model „stop-myslim-konám“, kde sa žiaci učia zastaviť sa, zvážiť dôsledky svojho správania a až potom sa rozhodnúť, ako budú konať. Vytvorenie bezpečného prostredia, kde sa chyby vnímajú ako príležitosti na učenie, pomáha deťom experimentovať s novými, konštruktívnejšími spôsobmi reakcií. Celkovo je rozvoj sebariadenia procesom, ktorý si vyžaduje

systematické a integrované úsilie pedagóga, čím sa žiaci pripravujú nielen na vzdelávacie výzvy, ale aj na úspešné zvládanie životných situácií.

V pedagogickom kontexte je **rozvoj sociálneho uvedomenia** nevyhnutným predpokladom pre kultiváciu empatickej, tolerantnej a prosociálnej osobnosti žiaka. Táto kompetencia sa neobmedzuje len na rozpoznávanie emócií druhých, ale zahŕňa aj schopnosť prijať a rešpektovať odlišné perspektívy, pochopiť sociálne a etické normy správania a efektívne sa orientovať v diverznom sociálnom prostredí. Pre efektívnu implementáciu rozvoja sociálneho uvedomenia v škole je kľúčové prepojiť teoretické východiská s konkrétnymi edukačnými stratégiami. Zásadným prístupom je využívanie **projektového vyučovania**, ktoré zahŕňa podľa Chonga (2014) aj prvky **service learningu** (učenia sa službou komunite). Týmto spôsobom žiaci prechádzajú od teoretického poznania k priamej, zážitkovej interakcii s reálnymi sociálnymi skupinami. Napríklad, pri projekte zameranom na komunitu môžu viesť rozhovory s jej staršími členmi alebo organizovať aktivity pre znevýhodnené skupiny. Táto priama interakcia im umožňuje vystúpiť zo svojej komfortnej zóny, prijať perspektívu inej generácie či sociálnej vrstvy a autenticky si precvičiť empatiu.

Ďalšou dôležitou oblasťou je integrácia **umeleckých a literárnych aktivít** do kurikula, ktoré sú efektívnym nástrojom pre rozvoj kognitívnej a afektívnej empatie. Analýza literárnych postáv a ich emocionálnych motivácií, dramatizácia príbehov alebo rolové hry pomáhajú žiakom vžiť sa do situácie a vnútorného prežívania druhých. Tieto metódy rozširujú ich emocionálny slovník a umožňujú im lepšie chápať komplexnosť ľudských emócií.

Vytvorenie inkluzívneho školského prostredia je esenciálne pre rozvoj sociálneho uvedomenia. To si vyžaduje, ako tvrdí Halušková (2020), aby pedagógovia aktívne podporovali **kultúrnu diverzitu** a viedli žiakov k rešpektovaniu odlišností. Prostredníctvom diskusií o globálnych problémoch, organizovaním multikultúrnych dní alebo pozývaním hostí z rôznych kultúrnych prostredí sa škola stáva miestom, kde sa žiaci učia, že ich vlastný pohľad na svet nie je jediný možný a správny.

Napokon, pravidelné **diskusné kruhy a komunitné stretnutia** sú nenahraditeľným nástrojom pre rozvoj aktívneho počúvania a vzájomného rešpektu. V takomto bezpečnom prostredí sa žiaci učia nielen vyjadrovať svoje vlastné názory, ale aj pozorne a bez predsudkov počúvať názory iných. Tieto štruktúrované interakcie sú základom pre konštruktívne riešenie nezhôd a budovanie pevnej sociálnej kohézie triedneho kolektívu.

Kompetencia **vzťahových zručností** predstavuje ďalší pilier SEL, ktorého rozvoj je kľúčový pre psychosociálnu bezpečnosť a prosperitu celej školskej komunity. Vzťahové zručnosti sú definované ako schopnosť nadväzovať, udržiavať a efektívne riadiť interpersonálne vzťahy s heterogénnymi skupinami a jednotlivcami. Ich systematický rozvoj v pedagogickom procese je predpokladom pre kultiváciu prosociálneho správania, posilnenie kooperácie a zníženie incidencie konfliktných situácií.

Bellová (2025, s. 51) tvrdí, že: „vytváranie autentických a rešpektujúcich interakcií medzi pedagógom a žiakom, ako aj medzi samotnými žiakmi, je základným predpokladom pre osvojenie si tejto kompetencie. Budovanie pozitívnych sociálnych väzieb by preto malo byť cieľavedomou súčasťou pedagogickej práce. Učiteľ môže tento proces podporiť prostredníctvom rôznych aktivít na stmelenie kolektívu, rozvoja empatie, reflexie spolupráce či vytváraním spoločných skupinových pravidiel. V triede s priaznivou klímou sa žiaci menej obávajú zlyhania, sú ochotnejší spolupracovať a podávať aj výkon.“

„Pozitívna klíma dáva žiakom pocit bezpečia. Klíma triedy je súčasťou klímy školy, sociálna klíma triedy a sociálna klíma školy sa navzájom ovplyvňujú. Pozitívnu klímu vytvárajú otvorené a pozitívne vzťahy, kvalita vzťahov sa odráža na spôsobe komunikácie a spôsobe riešenia konfliktov a problémov“, ozrejmuje Emmerová (2025, s. 28).

Jednou z najefektívnejších stratégií je implementácia **kooperatívneho vyučovania**, ktoré podporuje a modeluje vzťahové zručnosti priamo v procese učenia. Žiaci, ktorí pracujú v heterogénnych skupinách na riešení spoločného projektu, sú nútení vzájomne komunikovať, deliť si úlohy a zdieľať zodpovednosť za výsledok. Tým si precvičujú nielen školské zručnosti, ale aj schopnosť vyjednávať, preberať roly lídra či člena tímu a riešiť nezhody konštruktívnym spôsobom. Podľa Slavina (1995) využívanie metód ako napr. „think-pair-share“ (mysli-dvojica-zdieľaj) alebo „jigsaw“ (skladačka), umožňuje žiakom aktívne sa zapojiť, počúvať odlišné názory a budovať vzájomný rešpekt. Rovnako dôležitým nástrojom je facilitácia **dialogických procesov a mediácie**. Namiesto autoritatívneho riešenia konfliktov by mal pedagóg viesť žiakov k tomu, aby sami našli riešenie. Pravidelné diskusné kruhy, kde sa rešpektuje každé vyjadrenie, pomáhajú žiakom osvojiť si zručnosti aktívneho počúvania a empatie. V prípade konfliktu je vhodné využívať metódy rovesníckej mediácie (Bieleszová, 2024), kde sa žiaci učia identifikovať príčiny sporu a spoločne hľadať kompromisy, ktoré

rešpektujú potreby všetkých zúčastnených. Tento prístup učí žiakov, že komunikácia je kľúčom k prekonávaniu bariér a budovaniu pozitívnych vzťahov.

Aj Sandilos (2022) poukazuje na to, že sociálno-emocionálne vzdelávacie intervencie sú určené na zlepšenie dynamiky v triede a majú potenciál zlepšiť pohodu študentov a ich učiteľov. „Kompetencie učiteľa sú neodmysliteľnou súčasťou efektívnej práce učiteľa. V rámci nadobudnutých, najmä osobných kompetencií, akými sú empatia, flexibilita, tvorivosť, pozitívny vzťah k žiakom a povolaniu, môže učiteľ vytvárať priaznivú klímu v triede. Hlavne preto je možné povedať, že sociálno-psychologické hľadisko kompetencií smeruje k ovplyvňovaniu optimálnej klímy”, tvrdí Siváková (2024, s. 39).

V neposlednom rade je nevyhnutné vytvárať v škole kultúru, ktorá oceňuje a odmeňuje **prosociálne správanie**. To zahŕňa uznávanie aktov láskavosti, ochoty pomôcť a prejavov solidarity. Prostredníctvom programov mentorstva, kde starší žiaci podporujú mladších, sa buduje nielen pocit spolupatričnosti, ale aj zodpovednosť za celkovú pohodu školskej komunity. Rozvoj vzťahových zručností je preto neoddeliteľnou súčasťou modernej pedagogiky, ktorá pripravuje žiakov na úspešné fungovanie v komplexnom a prepojenom svete.

Rozvoj kompetencie **zodpovedného rozhodovania** v školskej praxi umožňuje žiakom prejsť od teoretického poznania k praktickému, etickému konaniu. Táto kompetencia sa neobmedzuje len na voľby v osobnom živote, ale zahŕňa aj schopnosť zvažovať sociálne a etické dôsledky svojich činov v interakcii s druhými. Rozvoj tejto zručnosti je pre pedagógov výzvou, ale zároveň aj príležitosťou formovať kriticky mysliacich a zodpovedných jedincov.

Jednou z najefektívnejších metód, ako rozvíjať zodpovedné rozhodovanie, je systematické využívanie **diskusných dilem a prípadových štúdií**. Namiesto poskytovania hotových riešení by mali byť žiaci vyzývaní, aby sa v bezpečnom prostredí zaoberali komplexnými situáciami, ktoré si vyžadujú etické zvažovanie. Príkladom môže byť diskusia o kyberšikanovaní, kde sa analyzujú motívy aktérov, pocity obete a dlhodobé dôsledky ich činov. Cieľom nie je len dospieť k „správnenému“ záveru, ale naučiť žiakov proces, ako zvážiť rôzne perspektívy, identifikovať alternatívne riešenia a kriticky zhodnotiť ich potenciálne dopady.

Ďalším dôležitým prístupom je implementácia **projektového vyučovania**, ktoré poskytuje žiakom autonómiu a reálne príležitosti na

rozhodovanie. Keď sú žiaci zodpovední za plánovanie, realizáciu a hodnotenie svojho projektu, učia sa, že ich rozhodnutia majú konkrétne dôsledky. Pri tímových projektoch sú nútení vyjednávať, prijímať kompromisy a nie byť kolektívnu zodpovednosť. Tým sa u nich rozvíja nielen schopnosť riešiť problémy, ale aj reflexia nad tým, ako ich voľby ovplyvnili celý tím a finálny výsledok.

Napokon, kľúčovým prvkom zodpovedného rozhodovania je **sebareflexia**. Pedagóg by mal vytvárať priestor pre reflexívne cvičenia, kde žiaci pravidelne analyzujú svoje vlastné rozhodnutia a ich dôsledky. Denník, portfólio alebo riadená diskusia môžu slúžiť ako nástroje, ktoré pomáhajú žiakom spoznať svoje hodnoty a zosúladiť ich so svojím správaním. Tento proces im umožňuje poučiť sa z chýb a vedome sa zlepšovať. Implementáciou týchto stratégií sa školské prostredie stáva nielen miestom pre získavanie vedomostí, ale aj prostredím, ktoré aktívne formuje zodpovedných a eticky zmýšľajúcich občanov.

Súčasná pedagogická teória a prax (ŠVP, 2023) sa odkláňa od tradičného, na faktoch založeného vzdelávania, smerom k rozvoju komplexných gramotností, ktoré pripravujú žiakov na úspešné fungovanie v dynamickom svete. Presadzuje pedagogickú stratégiu, v ktorej sa SEL spolu s doménovými a **prierezovými gramotnosťami** navzájom neoddeliteľne prepájajú. Tieto koncepty sa vzájomne posilňujú a dopĺňajú, čo vedie k celistvému a komplexnému rozvoju osobnosti žiaka.

Rozvoj **sebapoznania** je priamym predpokladom pre napĺňanie **sociálnej a emocionálnej gramotnosti**. Žiak, ktorý pozná svoje kognitívne a emocionálne reakcie, dokáže efektívnejšie regulovať svoj proces učenia. Vie, aké stratégie sú pre neho najvhodnejšie, ako zvládať frustráciu pri neúspechu a ako využívať svoje silné stránky na prekonávanie výziev. Takýto žiak sa stáva autonómny a motivovaný, čo je základ pre neustále vzdelávanie sa počas celého života.

Kompetencia **sebariadenia (sebaovládania)** je úzko prepojená s **kompetenciami k riešeniu problémov**. Schopnosť regulovať impulzy, zvládať stres a preukázať vytrvalosť pri plnení úloh je esenciálna pre efektívne prekonávanie prekážok. Žiak, ktorý si dokáže udržať pokoj pod tlakom a nenechá sa uniesť emóciami, je schopný analyticky premýšľať, zvážiť rôzne riešenia a systematicky pracovať na dosiahnutí cieľa. Sebariadenie mu umožňuje zotrvať pri komplexnom probléme aj napriek počiatočným neúspechom, čo je kľúčová zručnosť v procese vyučovania i v profesionálnom živote.

Rozvoj **sociálneho uvedomenia**, schopnosti prijať perspektívu iných a prejavovať empatiu je fundamentálny pre napĺňanie **občianskej gramotnosti**. V dnešnej diverzifikovanej spoločnosti je kľúčové, aby jedinci chápali rôzne kultúry, etické normy a názory. Škola, ktorá systematicky rozvíja sociálne uvedomenie, pripravuje žiakov na aktívne a zodpovedné občianstvo. Žiaci sa učia kriticky posudzovať sociálne javy, rešpektovať ľudskú dôstojnosť a podieľať sa na budovaní inkluzívnej spoločnosti. Empatické uvedomenie je nevyhnutné pre prevenciu sociálnych konfliktov a podporu komunitnej spolupatričnosti.

Vzťahové zručnosti a komunikačné kompetencie v jazykovej a komunikačnej gramotnosti sú vzájomne prepojené a posilňujú sa navzájom. Schopnosť nadväzovať a udržiavať zdravé vzťahy sa opiera o efektívnu komunikáciu, ktorá zahŕňa nielen hovorenie, ale aj aktívne počúvanie a neverbálnu komunikáciu. Žiaci, ktorí sú trénovaní v kooperatívnom vyučovaní a rovesníckej mediácii, si osvojujú zručnosti potrebné pre úspešnú interakciu v rôznych sociálnych a profesijných kontextoch. Tieto zručnosti sú kľúčové pre tímovú prácu, ktorá je dnes bežnou požiadavkou v mnohých profesiách.

Kompetencia **zodpovedného rozhodovania** je priamo spojená s **kompetenciami k riešeniu problémov a tvorivosti**. Schopnosť zvážiť dopady svojich činov a robiť konštruktívne a etické rozhodnutia je nevyhnutná pre inovatívne a zodpovedné konanie. Žiaci, ktorí sú vedení k reflektovaniu svojich volieb, sa učia predvídať následky, čo im pomáha nielen pri riešení problémov, ale aj pri tvorbe nových, eticky udržateľných riešení. Takýto prístup prehľbuje ich kritické myslenie a podnecuje ich k tvorivému prístupu k výzvam, s ktorými sa stretnú v budúcnosti.

Na význam a prínos SEL pre žiakov poukazuje Konadu (2025), ktorý popisuje, že študenti prežívali pozitívne emócie, ako napríklad šťastie, dobrý pocit a pocit bezpečia v triede, ako aj zvýšené emocionálne uvedomenie. SEL dokázateľne zlepšuje vzdelávacie výsledky, zvyšuje motiváciu, znižuje výskyt rizikového správania (šikanovanie, agresivita) a posilňuje psychickú odolnosť. Žiaci sa učia, ako sa lepšie vyrovnávať so stresom a ako budovať zdravé vzťahy s rovesníkmi (CASEL, 2003). Systematická práca so SEL vedie aj k vytváraniu pozitívnejšej a bezpečnejšej triednej atmosféry, čo znižuje stres pedagógov a vedie k vyššej spokojnosti s prácou. Pre samotnú školu sa stáva nástrojom podpory kultúry porozumenia, vzájomného rešpektu a inklúzie. Znižuje disciplinárne problémy a vytvára prostredie, kde sa každý cíti bezpečne a oceňovaný. Sila SEL spočíva v jeho integrácii do každodenného života.

Každý predmet a každá triedna situácia môže byť príležitosťou na rozvoj sociálnych a emocionálnych zručností.

Celkovo možno konštatovať, že integrácia SEL do školskej praxe nie je len doplnkovým programom, ale je hlboko prepojená s napĺňaním všetkých prierezových gramotností. Rozvoj sociálno-emocionálnych kompetencií formuje žiakov, ktorí sú nielen vedomostne zdatní, ale aj emocionálne vyspelí, sociálne zdatní a eticky zodpovední, čo je nevyhnutné pre úspešné a naplnené fungovanie v 21. storočí.

Príspevok je výstupom k projektu KEGA 008KU-4/2025 Tvorba e-metodik a inštruktážnych videí na princípoch kooperatívnych metód učenia v druhom vzdelávacom cykle nového ŠVP v kontexte prierezových gramotností.

Zoznam použitej literatúry:

- BELLOVÁ, S. 2025. Efektívna spolupráca v triede: skupinové procesy ako základ kooperatívneho učenia. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*. [online]. 2025, roč. 24, č. 3, s. 47-53. ISSN 1336-2232. DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2025.24.3.47-53>
- BIELESZOVÁ, D. 2024. *Program rovesníckej mediácie v školách*. Bratislava: Wolters Kluwer 2024
- BRANTLEY, J., WOOD, J., McKAY, M. 2020. *Emoce pod kontrolou*. Praha: Portál 2020
- CASEL. 2003. *Social and Emotional Learning (SEL) and Student Benefits*. [online]. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505369.pdf>
Dostupné na www.casel.org
- EMMEROVÁ, I. 2025. *Záškoláctvo žiakov. Možnosti jeho eliminácie a prevencie*. In: *Manažment školy*. Bratislava: Wolters Kluwer, 4.7-8, 2025, s. 26-28. ISSN 1336-9849
- HALAMOVÁ, J. 2018. *Sebasúcit a sebakritickosť: tvorba a meranie efektu intervencie*. Univerzita Komenského, Bratislava
- HALUŠKOVÁ, D. 2020. *Kultúrna diverzita v kontexte didaktiky*. In: *Multikultúrna výchova v škole*. Bratislava: Centrum vedeckých informácií a knižnica SAV
- HERINKOVÁ, E. 2024. *Sociálne a emocionálne učenie je v školách čoraz dôležitejšie*. [online]. Dostupné na: <https://eduworld.sk/cd/eliska-herinkova/3499/socialne-a-emocionalne-ucenie-je-v-skolach-coraz-dolezitejsie>

- CHONG, C.S. 2014. *Service-learning research: Definitional challenges and complexities*. In: Asia-Pacific Journal of Cooperative Education. 15. 347-358. Dostupné na: https://www.researchgate.net/publication/287620588_Servicelearning_research_Definitional_challenges_and_complexities
- KONADU, B. O. 2025. *Teachers Social-Emotional Learning (SEL); Ways that Impede the Development of Teachers SEL and Enhance Teachers SEL*. In: American Journal of Humanities and Social Sciences. 09. 412-418. [online]. Dostupné na: https://www.researchgate.net/publication/393843993_Teachers_Social-Emotional_Learning_SEL_Ways_that_Impede_the_Development_of_Teachers_SEL_and_Enhance_Teachers_SEL
- OZDEMIR, K., N., KANZAKI, M. 2025. *Exploring SEL Around the Globe*. [online]. DOI: 10.1007/978-3-031-84591-8_3. Dostupné na: https://www.researchgate.net/publication/390831554_Exploring_SEL_Around_the_Globe
- PETLÁK, E. 2022. *Sociálne a emocionálne učenie*. In: *Didaktika*. Bratislava: Wolters Kluwer, 2022, č. 4, s. 2- 6
- PRÍRUČKA RANNÉ KRUHY. 2024. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/nova-prakticka-prirucka-na-ranne-kruhy-podporuje-dusevnu-pohodu-deti-v-skole/>
- SANDILOS, L. E., et al. 2022. *Social–Emotional Learning for Whom? Implications of a Universal SEL Program and Teacher Well-being for Teachers’ Interactions with Students*. *School Mental Health*, 15(1), 190–201. <https://doi.org/10.1007/s12310-022-09543-0>
- SIVÁKOVÁ, G. 2024. Triedny učiteľ ako činiteľ komunikačnej súdržnosti pre úspešnú spoluprácu rodiny a školy. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*. [online]. 2024, roč. 23, č. 1, s. 37-44. ISSN 1336-2232. <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.1.37-44>
- SLAVIN, R. E. 1995. *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice*. 2nd Edition. Boston: Allyn & Bacon
- ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM pre základné vzdelávanie. [online]. Dostupné na <https://www.minedu.sk/statny-vzdelavaci-program-pre-zakladne-vzdelavanie-2023/>

Kontaktné údaje:

PaedDr. Katarína Tišťanová, PhD.

Pedagogická fakulta KU

Katedra pedagogiky a psychológie

Hrabovská cesta 1, Ružomberok

E-mail: katarina.tistanova@ku.sk

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5992-4449>

AKO POROZUMIEŤ SPRÁVANIU ŽIAKOV - ANALÝZA MOTÍVOV RUŠIVÉHO SPRÁVANIA ŽIAKOV VO VYUČOVANÍ A EFEKTÍVNE STRATÉGIE UČITEĽA

HOW TO UNDERSTAND STUDENTS' BEHAVIOR - ANALYSIS OF THE MOTIVES BEHIND STUDENTS' DISRUPTIVE BEHAVIOR IN TEACHING AND EFFECTIVE TEACHER STRATEGIES

Zdenka Zastková

Abstrakt: Porozumieť príčinám správania svojich žiakov predstavuje prvý krok k voľbe výchovno-vzdelávacích stratégií učiteľa. Nevhodné správanie žiakov často odráža ich nenaplnené sociálne alebo emocionálne potreby, ktorých dlhodobé prehliadanie môže negatívne ovplyvniť prežívanie žiakov a vzájomné vzťahy v triede. V príspevku sa zameriavame na analýzu cieľov rušivého správania sa žiakov vo vyučovaní v kontexte teórie Rudolfa Dreikursa so zámerom načrtnúť možnosti, ako by mohol učiteľ na neželané správanie žiakov optimálne reagovať. Učiteľ, ktorý rozumie motívom správania žiakov a dokáže cielene a citlivo zasiahnuť, zohráva aktívnu úlohu pri predchádzaní konfliktom a podporuje tvorbu kultúry vzájomného rešpektu, prijatia, dôvery a spolupráce, čo je dôležité pri budovaní bezpečného školského prostredia.

Abstract: Understanding the causes of their students' behavior represents the first step in choosing the teacher's educational strategies. Inappropriate behavior of students often reflects their unmet social or emotional needs, the long-term neglect of which can negatively influence students' experiences and mutual relationships in the classroom. In this paper, we focus on analyzing the goals of disruptive behavior of students in teaching in the context of Rudolf Dreikurs' theory, with the aim of outlining options for how a teacher could optimally respond to unwanted student behavior. A teacher who understands the motives behind students' behavior and is able to intervene purposefully and sensitively plays an active role in preventing conflicts and supports the creation of a culture of mutual respect, acceptance, trust, and cooperation, which is important in building a safe school environment.

Kľúčové slová: Motívy správania, rušivé správanie vo vyučovaní, reakcie učiteľa, bezpečná trieda.

Key words: Motives of behavior, disruptive behavior in the classroom, teacher's reactions, safe classroom.

Úvod

Medzi najaktuálnejšie celospoločensky riešené témy patrí o. i. aj problematika kvality vzdelávania. Odborníci v oblasti pedagogiky, psychológie, sociológie či duševného zdravia akcentujú kľúčový determinant zlepšenia akademických výsledkov žiakov a celkovej kvality školy v podobe fungujúcich kvalitných interpersonálnych vzťahov medzi žiakmi, učiteľmi a žiakmi, učiteľmi navzájom, ale aj medzi rodičmi a školou. V školách badať potrebu fokusovania sa na rozvíjanie konceptov pozitívnej psychológie, uvedomujúc si potrebu rozvoja silných stránok žiakov a učiteľov, podporu ich emocionálneho zdravia a celkového blaha. Princípy pozitívnej psychológie sa snažia o vytvorenie priaznivej klímy v škole, kde sa kladie dôraz na radosť, motiváciu a vzájomnú podporu.

Z vybraných výsledkov aktuálnych výskumov realizovaných Štátnou školskou inšpekciou vyplýva, že väčšina žiakov 82 % z celkového počtu 4 486 respondentov považovala učiteľov za chápaných a tolerantných. Napriek tomu sa objavili aj negatívne zistenia, ktoré súviseli s pociťovaním *nižšej angažovanosti učiteľov pri riešení problémov žiakov* (54,1 %), celkový wellbeing žiakov narušal nekorektný prístup niektorých učiteľov *ako zosmiešňovanie, ponižovanie* alebo neprimerané nároky (18,5 %), 15,8 % z celkového počtu 4 851 žiakov 5. – 9. ročníka uviedlo, že sa v škole *necítili dobre a bezpečne*, ako aj to, že viac ako polovica žiakov (56,6 %) *pripustila problémy s disciplínou na vyučovacích hodinách a so správaním niektorých spolužiakov. Pätina žiakov si nemyslela, že učitelia venovali negatívnym prejavom správania dostatočnú pozornosť* (Eretová, Bačová, Ružeková a kol., 2024) hoci samotní učitelia základných a stredných škôl upozorňujú na *nárast problémového a rizikového správania svojich žiakov a problémy s ich nedisciplinovanosťou* (Emmerová, 2024a). Už na prvom stupni základných škôl sú badateľné náznaky týchto problémov, aj keď majú menej závažnú podobu. Dôkazom sú zistenia Bellovej (2024), podľa ktorých sa učitelia na 1. stupni najčastejšie stretávajú s menej závažnými formami problémového správania ako nepozornosť, vyrušovanie na hodine a vykrikovanie, za nimi nasledovali nadmerné upútavanie pozornosti a opakované zabúdanie domácich úloh alebo pomôcok. Sumarizácia uvedených zistení naznačuje potrebu ešte dôkladnejšieho

budovania kvalitných vzájomných vzťahov medzi učiteľom a žiakmi v školách, ako aj uplatňovania zručností v oblasti riadenia správania žiakov vo vyučovaní, ktoré pomôžu ľahšie vytvoriť a udržať pozitívne prostredie v triede a tým nepriamo ovplyvniť optimálne prosperovanie žiakov.

Základné motívy neželaného správania vo vyučovaní v koncepcii Rudolfa Dreikursa

Rodolf Dreikurs bol rakúsko-americký psychiater a pedagóg, ktorý tvrdil, že správanie detí je motivované snahou zapadnúť do spoločnosti a získať v nej určité postavenie a uznanie (Dreikurs, Soltzová, 2012). Zdôrazňoval porozumenie jedinečným aspektom životného príbehu každého dieťaťa, najmä tomu, ako rané zážitky prijatia alebo odmietania zo strany iných ľudí determinujú jeho psychický vývoj. Dreikurs považoval za kľúčové determinanty psychickej pohody jednotlivca hodnoty, presvedčenia a medziľudské vzťahy. Už od útleho detstva človek hľadá spôsoby, ako sa stať súčasťou rodiny, neskôr školského kolektívu. Z overovania účinnosti týchto pokusov dieťa vyvodzuje závery a volí stratégie, o ktorých verí, že mu pomôžu dosiahnuť jeho základný cieľ. Spôsob hľadania dôkazu svojej príslušnosti k spoločenstvu druhých ľudí sa stáva bezprostredným cieľom a vytvára základ pre správanie dieťaťa. Z toho vyplýva, že rôzne primárne skúsenosti dieťaťa môžu formovať odlišné sociálne návyky žiakov, ovplyvňovať ich sebaúctu, samostatnosť, motiváciu a poslušnosť v škole (Jedlička, 2018). Dreikurs (2012) poznamenáva, že dieťa si nikdy neuvedomuje motív svojho správania a v snahe nájsť si svoje miesto v spoločnosti sa usiluje získať pozornosť buď priateľským, alebo aj rušivým správaním. Cangelosi (2006) pod rušivým správaním rozumie také správanie žiaka, ktoré ostatným žiakom bráni v ich snahe venovať sa žiaducej činnosti alebo povzbudzuje k nespolupracujúcemu správaniu.

V rámci analýzy rušivého a nežiaduceho správania sa žiakov vo vyučovaní Dreikurs (2012) identifikoval štyri základné *prejavy* správania: snaha upútať pozornosť, boj o moc, túžba po odplate a vyhýbanie sa zlyhaniu prostredníctvom hľadania súcitu. Každý z týchto prejavov predstavuje reakciu na subjektívne prežívaný pocit neprijatia, frustrácie potrieb alebo nedostatočného sebapotvrdenia. Ako upozorňuje Siváková (2023), pri analýze obsahu nežiaducich prejavov vo vyučovaní si treba uvedomiť, že čin alebo skutok žiaka je výsledkom predchádzajúcich vonkajších i vnútorných činiteľov a procesov, ktoré sa v ňom odohrávajú.

Tvorí *zámer, motív žiaka k správaniu*. Pochopenie motivácie k správaniu, okolností vzniku a podmienok, za ktorých k neželeným prejavom dochádza, sú nevyhnutné pre správnu voľbu pedagogickej *reakcie* zo strany učiteľa. Pre lepšiu prehľadnosť problematiky a vzájomných vzťahov príčin, motívov a intervencie správania ich ilustrujeme v tabuľke 1.

Snaha získať pozornosť učiteľa alebo spolužiakov sa prejavuje vyrušovaním, prerušovaním učiteľa počas výkladu, komentovaním, kladením provokatívnych a zbytočných otázok, rozprávaním príbehov a vtipov, ktoré nesúvisia s obsahom výučby. Žiaci sa tiež môžu pohybovať po triede bez povolenia, manipulovať s predmetmi a upútať pozornosť robením grimás. Môže sa objaviť snaha očariť učiteľa prílišnou milotou a komunikatívnosťou. V praxi sa najčastejšie stretávame s tým, že učelia volia direktívne stratégie k riešeniu takéhoto správania žiakov v triede. Tento prístup zahŕňa vyššiu mieru kontroly, prísnosti učiteľa a tresty ako napr. krik, ponížovanie, presvedčanie, autoritatívne zastavenie správania a pod. (Duchesne, McMaugh, 2016), čo v konečnom dôsledku u žiaka len posilní presvedčenie, že nevhodným správaním upúta pozornosť, ktorú potrebuje. Motívom správania s finalitou pútania pozornosti je túžba po sebauplatnení a sebarealizácii, keďže žiaci majú často pocit, že sú prehliadaní. Zvýšenie ich sebavedomia je potom založené na potvrdení vlastnej hodnoty prostredníctvom pozornosti, ktorú sa im podarí získať. Pre optimalizáciu takéhoto správania odporúča Holeček (2014) ciele naplniť potrebou sebarealizácie, napríklad zadaním individuálnych úloh pre vyrušujúcich žiakov, registrovať toto správanie a pokiaľ je to možné ignorovať ho. Zároveň zdôrazňuje dôležitosť posilňovania pozitívneho správania, ktoré sa vyskytne. Cangelosi (2006) akcentuje používanie opisného jazyka namiesto posudzujúceho, s dôrazom na konkrétne učebné úlohy, okolnosti a situácie. Medzi ďalšie odporúčania patrí vytváranie takej atmosféry, v ktorej rušivé správanie prirodzene nevzniká, napr. zadaním kooperatívnej práce alebo venovaním krátkeho očnému kontaktu všetkým žiakom, bez súvisu k ich výkonom a hodnotením.

Boj o moc sa prejavuje snahou určovať dianie v triede a vynucovať si reakcie učiteľa, ktoré žiakovi vyhovujú. Takíto žiaci bývajú často neposlušní, drzí, vzdorovití, tvrdohlaví, panovační, majú výbuchy hnevu, znechutený výraz a odmietajú spoluprácu (Ofšavská, 2015). Učiteľ na takéto správanie často reaguje vyhrážkami, trestami, pričom sa snaží v konflikte zvíťaziť. Ak učiteľ nedokáže pracovať s emóciou zlosti a hnevu voči provokujúcim žiakom a prejaví ju navonok,

signalizuje tým žiakovi, že rušivé správanie berie osobne. Tým sa však posilňuje žiakova motivácia – snaha získať kontrolu nad situáciou, ktorá pramení z potreby byť akceptovaný a nájsť si svoju pozíciu v skupine. Do tejto situácie sa obvykle dostáva submisívny učiteľ s nižšou autoritou. Optimalizácia tohto typu správania súvisí so zachovaním učiteľovej rozvahy. Odporúča sa vyhýbať eskalácii konfliktu, neprístupovať na boj o moc, nedať sa zatiahnuť do bezpredmetnej diskusie a uplatňovať asertívnu komunikáciu, napríklad opakovaním jasne formulovaných požiadaviek (Holeček, 2014). Ak má žiak tendenciu ovládať situáciu alebo ovplyvňovať svoje okolie, môže učiteľ túto energiu nasmerovať konštruktívnym spôsobom. Vhodné je zveriť žiakovi konkrétne úlohy zohľadňujúce jeho záujmy a schopnosti. Takáto forma dôvery podporuje rozvoj zodpovednosti, samostatnosti a spoľahlivosti. Prospešné by mohlo byť aj ponechanie priestoru na rozhodovanie, prípadne odloženie riešenia na neskôr. Ďalšou z možností ako optimalizovať správanie žiaka bojujúceho o moc je vyhnúť sa priamej konfrontácii a reagovať humorom, alebo mu poskytnúť dôstojnú ústupovú cestu, aby žiak nestratil svoju tvár (Holeček, 2014).

Uskutočnenie pomsty alebo odplaty súvisí s tendenciou potrestať rodičov, spolužiakov, učiteľov a iných, za krivdy (reálne, domnelé), ako aj za neúspechy a sklamania, ktoré žiak v minulosti zažil. Vo vyučovaní sa toto správanie prejavuje rôznymi formami, napr. urážaním učiteľa so zámerom oslabiť jeho autoritu a pokaziť mu povesť, fyzickým násilím (kopanie, škriabanie, ničenie majetku, sabotáže), verbálnymi útokmi (vulgarizmy, pejoratívne výrazy, šírenie klebiet, výsmech), či sociálnou izoláciou iných žiakov, napr. vylučovaním zo skupiny alebo šikanovaním (Dreikurs, Grey, 1997). Holeček (2014, s. 158) uvádza dve najčastejšie tendencie reakcií učiteľa na toto správanie:

- odplata učiteľa, ktorá vedie k trestaniu žiaka,
- rezignácia učiteľa, ktorá korešponduje s narastajúcou frustráciou učiteľa a vyšším rizikom rozvoja syndrómu vyhorenia.

Optimalizácia správania založeného na potrebe pomsty si vyžaduje zachovanie rozvážneho a pokojného prístupu. Dôležité je nenechať sa zatiahnuť do emocionálnej reakcie a nesplniť očakávania žiaka, nerozčuľovať sa. Potrebné je komunikovať, že učiteľ správanie síce odmieta, no žiaka ako osobu, ani jeho motív (prameniáci z frustrovaných potrieb) neodsudzuje. Vhodné je mať jasne zadefinované pravidlá, ktoré pomáhajú žiakovi zorientovať sa v očakávaniach učiteľa a zároveň poskytujú pocit bezpečia. Dlhodobejšie stratégie riešenia tohto správania

spočívajú v cielenej podpore pozitívnych sociálnych väzieb medzi žiakmi, napríklad prostredníctvom kooperatívnych úloh, preventívnych programov na rozvoj empatie a emocionálnej gramotnosti (bližšie Gajdošová, 2015), ako aj programov a projektov, ktoré pomáhajú žiakom čeliť sociálnemu tlaku, zlepšujú komunikačné zručnosti, učia nenásilnému zvládaniu konfliktov, odmietaniu návykových látok, podporujú zdravé sebavedomie a napomáhajú zvládaniu úzkosti a stresu (bližšie Emmerová, 2024b). V prípade pretrvávajúcich problémov môže byť vhodné zapojiť výchovného poradcu, školského psychológa alebo špeciálneho pedagóga, prípadne spolupracovať s rodinou žiaka, aby sa podpora prenášala aj mimo školského prostredia.

Vyhýbanie sa zlyhaniu, hľadanie súcitu, dokazovanie neschopnosti sa často spája s pasivitou žiaka, jeho neochotou spolupracovať, vyhýbaním sa výzvam a so zveličovaním akejkolvek domnelej či skutočnej slabosti. Takýto žiak býva presvedčený o vlastnej neschopnosti, riadi sa princípom – kto nič nerobí, nemôže nič pokaziť ani zlyhať. Tento strach často pramení z extrémne nízkeho sebavedomia, pocitu neistoty a neuspokojenej túžby po uznaní. Optimalizácia tohto typu správania si vyžaduje trpezlivosť. Je potrebné postupovať po malých krokoch a umožniť žiakovi zažiť pocit úspechu v úvodných fázach práce. Holeček (2014) odporúča jasne definovať, čo sa od žiaka očakáva, vyhýbať sa akejkolvek kritike (vrátane pozitívne ladenej), či ľútosti. Vhodné je uplatniť hodnotiacu spätnú väzbu, povzbudiť žiaka za snahu a obmedziť hodnotenie výkonu na minimum. Tým sa podporuje žiakova vnútorná motivácia a postupne sa buduje jeho sebadôvera.

Tabuľka 1: **Identifikácia, interpretácia a intervencia nevhodného správania žiakov vo vyučovaní v koncepcii R. Dreikursa**

Účel, cieľ správania:	POZORNOSŤ	MOC	ODPLATA, POMSTA	VYHÝBANIE SA ZLYHANÍU, HĽADANIE SÚCITU
Prejavy v správaní	vykrikovanie neposednosť neustále otázky podlizovanie sa predvádzanie sa	vzdor odmietanie tvrdohlavosť hašterivosť potreba mať pravdu nerešpektovanie pravidiel	ubližovanie slabším (fyzické a psychické) ničenie vecí sabotáže nahovárание iných na neposlušnosť	pasivita absencia iniciatívnosti nenápadnosť a snaha splynúť s davom nepracovanie, nezapájanie sa,

		rozkazovanie ostatným pasívna agresia – nevráživý tón, drzosť	snaha ponížiť druhých	odovzdávanie prázdnych papierov žiadna reakcia pri pokusoch druhých pomôcť žiakovi
Zámer, motív žiaka	Hľadanie dôkazu o uznaní a prijatí.	Potvrdenie svojej pozície.	Kompenzácia vlastnej frustrácie v podobe pomsty.	Manifestácia pocitu vlastnej nedostatočnosti, nízkej mienky o sebe v podobe naučenej bezmocnosti.
Možná intervencie	Oceňovať užitočné a sociálne prijateľné správanie. Používať opisný jazyk na to, čo žiak robí dobro. Ak je to možné, ignorovať nevhodné prejavy (vyhasnú). Vyhnuť sa porovnávaniu s inými žiakmi.	Nenechať sa vtiahnuť do boja o moc, reagovať pokojne a asertívne bez kriku. Hľadať možnosti, aby sa žiak cítil dôležitý pozitívnym spôsobom (delegovať zodpovednosť na žiaka, dať mu na výber primeraný počet možností...). Nastaviť pravidlá, ktoré všetci považujú za férové.	Nebráť si konanie osobne a postarať sa v prvom rade o vlastné emócie, aby učiteľ nemal tendenciu odplatiť sa naspäť. Vyhnuť sa nálepkovaniu žiaka (zákerý, bezcitný žiak) a hodnotiť aktuálne správanie. Reagovať pokojne a rozhodne, nedovoliť ďalšie ubližovanie. Nastaviť férové pravidlá a bezpečné prostredie. Počúvať žiaka a pracovať na budovaní vzťahu s ním, keď je situácia pokojná.	Neľutovať žiaka, nekritizovať ho ale povzbudzovať žiaka (oceniť snahu, zamerať sa na úspech). Ponúknuť žiakovi úlohy, v ktorých môže uspieť. Vyhnuť sa porovnávaniu s inými žiakmi. Nekarhať za chyby. Prejaviť záujem o žiaka a ukázať mu, že chyby sa dajú napraviť.

(Autorské spracovanie upravené podľa Dreikurs, Grey, 1997; Holeček, 2014; Olšovská, 2015)

Pochopenie motívov správania žiakov umožňuje učiteľovi reagovať cielene a efektívne. Rovnako dôležitá je však aj prevencia – vytváranie takého prostredia, v ktorom je pravdepodobnosť výskytu nežiaducich prejavov správania minimálna. V tomto kontexte zohráva kľúčovú úlohu bezpečné a podporné prostredie, v ktorom sa žiaci cítia prijatí. Ako uvádza Sokolová (2024, s. 3): „*Ak sa nám podarí v triede vybudovať klímu, v ktorej sa deti cítia akceptované a sociálne úspešné, je menšia pravdepodobnosť, že sa u nich budú rozvíjať city menejcennosti a potreba tieto city neprimerane kompenzovať napríklad formou problémového či rizikového správania.*“ K tvorbe takejto klímy dávame do pozornosti vybrané odporúčania (Holeček, 2014; Cangelosi, 2006; Dreikurs, Soltzová, 2012):

- *reagovať autenticky* – znamená reagovať dôsledne, ale bez nadmerných emócií;
- *vyriešiť nevhodné správanie rýchlo* – včasná reakcia umožňuje reagovať relatívne v klude a premyslene;
- *vyhýbať sa neefektívnym automatizmom* – frázy ako „Koľkokrát to mám opakovať?“ žiaci často ignorujú a učiteľa oberajú o energiu;
- *používať tzv. pedagogický hnev* – vedomé, kontrolované emocionálne reakcie učiteľa (dokáže sa tváriť rozčúlene, na chvíľu zvýši hlas) sú vhodnejšie ako potláčanie fyziologických reakcií (zvýšený krvný tlak, pulz, frekvencia dýchania);
- *nebrať si rušivé správanie osobne* – tým sa predchádza unáhleným reakciám učiteľa, ktoré správanie žiaka ešte viac posilňujú;
- *uplatňovať logické dôsledky vo výchove* – jasné, predvídateľné a spravodlivé dôsledky pomáhajú žiakovi porozumieť, prečo jeho správanie nie je vhodné, učia ho zodpovednosti;
- *formulovať funkčné pravidlá* – spolupráca pri ich tvorbe zvyšuje rešpekt a dodržiavanie;
- *oceňovať a akceptovať žiaka takého aký je* – zdôrazňovať jeho snahu, nielen výkon a vyjadrovať dôveru v jeho potenciál.

Záver

Téma bezpečného školského prostredia je mimoriadne aktuálna a k tejto problematike je nevyhnutné pristupovať komplexne, multidisciplinárne. S akcentom na nešpecifickú prevenciu rôznych foriem rizikového a problémového správania sa žiakov zohľadňujeme potrebu podpory

a rozvíjania kvalitných sociálnych vzťahov a sociálnej komunikácie v triede, nevynímajúc vzťah a komunikáciu medzi učiteľom a žiakmi. Taktné jednanie so žiakmi a demokratický prístup učiteľa k žiakom vo veľkej ovplyvňuje tvorbu bezpečného prostredia v triede. Teda takého prostredia, ktoré je pokojné, motivujúce, rešpektujúce, kde žiaci nadobúdajú poznatky rýchlo a kvalitne, efektívne riešia problémy, dosahujú ciele, zažívajú úspech a utvárajú pozitívne medziľudské vzťahy. Opierajúc sa o princípy Rudolfa Dreikursa sme v príspevku načrtli možnosti, ako môžu učitelia reagovať na rôzne problémy vo vyučovaní, s ohľadom na pochopenie subjektívneho prežívania žiakov a hľadani zmysluplnosti v prejavoch ich správania. Okamžité odsúdenie správania, nedostatok skúseností s riešením náročných situácií vo vyučovaní, stres, nedostatočná znalosť individuálnych potrieb žiakov a iné, často vedú len k ďalšiemu prehlbovaniu problémov a narušeniu vzťahu medzi učiteľom a žiakom. Veríme, že správna interpretácia motívov k správaniu môže zefektívniť samotný prístup učiteľa k žiakom a tým prispieť k vyššej personalizácii a humanizácii vzdelávania.

Príspevok vznikol v rámci riešenia projektu Nanovic Institute, University of Notre dame (USA) - Education for Democracy: Strategies to promote civic literacy and youth engagement.

Zoznam použitej literatúry:

BELLOVÁ, S., Riešenie problémového správania žiakov na základných školách: výskyt, prevencia a prístupy. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*. 2024, 23(3), s. 98-105. DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.3.98-105>

CANGELOSI, S. J., *Strategie řízení třídy*. Praha: Portál, 2006, 296 s. ISBN 80-7367-118-2

DREIKURS, R, SOLTZOVÁ, V., *Deti ako výzva*. Bratislava: Adlerovská psychoterapeutická spoločnosť, 2012, 293 s. ISBN 978-80-9708869-0-9

DREIKURS, R., GREY, L., *Logické dôsledky. Praktická príručka, ako naučiť deti a dospievajúcu mládež zodpovednému správaniu*. Nové Zámky: Psychprof, spol. s r. o., 1997, 171 s. ISBN 80-967148-7-2.

DUCHESNE, S., McMAUGH, A., MACKENZIE, E., *Educational psychology for learning and teaching*. South Melbourne: Cengage Learning Australia, 2016, 661 p. ISBN 9780170449274

EMMEROVÁ, I., *Bezpečnosť školského prostredia - výzva pre učiteľov základných a stredných škôl*. Ružomberok: Verbum, 2024a., 100 s. ISBN 978-80-561-1109-3

EMMEROVÁ, I., Špecifiká a možnosti preventívnej práce s generáciou Z a Alfa. In: *Bezpečnosť školského prostredia. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie*. Ružomberok: Verbum, 2024b, s. 8-18. ISBN 978-80-561-1108-6

ERETOVÁ, Z., BAČOVÁ, D., RUŽEKOVÁ, M., VYKYDALOVÁ, A., ŠTOFKOVÁ DIANOVSKÁ, A., *Stav a úroveň výchovno-vzdelávacieho procesu, pedagogického riadenia a podmienok výchovy a vzdelávania v základnej škole v školskom roku 2023/2024. Správa z komplexnej inšpekcie*. Bratislava: Štátna školská inšpekcia, 2024, 52 s. Dostupné online na: https://www.ssi.sk/wp-content/uploads/2024/11/Komplexne_inspekcie_ZS.pdf

GAJDOŠOVÁ, E. *Školská psychológia a školský psychológ pre 21. storočie*. Žilina: Eurokódex, 2015. 248 s. ISBN 978-80-8155-056-0

HOLEČEK, V., *Psychologie v učiteľskej praxi*. Praha: Grada, 2014, 224 s. ISBN 978-80-247-3704-1

JEDLIČKA, R., KOŤA, J., SLAVÍK, J., *Pedagogická psychologie pro učitele: Psychologie vo výchově a vzdělávání*. Praha: Grada, 2018, 528 s. ISBN 978-80-271-0586-1

OLŠAVSKÁ, M. *Učiteľ a problémové situácie v edukácii*. Bratislava: MPC, 2015, 47 s. ISBN 978-80-565-1060-5

SIVÁKOVÁ, S., Školská disciplína ako jeden z aspektov bezpečnej školy. In: *Vybrané aspekty tvorby bezpečného školského prostredia*. Ružomberok: Verbum, 2023, s. 86-108. ISBN 978-80-561-1026-3

SOKOLOVÁ, L. *Psychologické princípy prevencie a osobnostného a sociálneho rozvoja*. Bratislava: NIVAM, 2022, 13 s. Dostupné online na: <https://www.statpedu.sk/sk/aktuality/nivam-predstavuje-publikacie-konkretnymi-aktivitami-ktore-skolam-pomozu-budovani-psychickej-fyzickej-pohody-ziakov.html>

Kontaktné údaje:

PaedDr. Zdenka Zastková, PhD.

Pedagogická fakulta KU

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky

Hrabovská cesta 1, Ružomberok

E-mail: zdenka.zastkova@ku.sk

ORCID <https://orcid.org/0009-0002-6679-0511>

ROLA TRIEDNEHO UČITEĽA V USMERŇOVANÍ SOCIÁLNYCH VZŤAHOV ŽIAKOV INKLUZÍVNEJ TRIEDY

THE ROLE OF THE FORM TEACHER IN MANAGING SOCIAL RELATIONS AMONG PUPILS IN INCLUSIVE CLASSES

Vladimíra Zemančíková, Adriana Nagyová

Abstrakt: Pri inkluzívnej edukácii sa v školách buduje prostredie, ktoré oceňuje rozmanitosť. Cieľom je vytvoriť spoločenstvo, v ktorom sa deti navzájom prijímajú, prejavujú si rešpekt. Takéto prostredie je otvorené všetkým, je bezpečné a rešpektujúce každého. Dominantnú úlohu pri vytváraní bezpečného prostredia majú najmä pedagogickí a odborní zamestnanci škôl, ktorí musia byť na tvorbu bezpečnej školy pripravení (Emmerová, 2024). V príspevku sa zameriavame na pripravenosť a rolu triedneho učiteľa ako spolutvorcu bezpečného rešpektujúceho prostredia. Čiastkovým cieľom výskumu bolo zistiť, či sú učitelia pripravovaní na pozíciu triedneho učiteľa a či majú záujem o ďalšie vzdelávanie v oblasti poznávania a usmerňovania sociálnych vzťahov. Dotazník bol distribuovaný učiteľom základných a stredných škôl. Väčšina učiteľov doteraz neabsolvovala vzdelávanie vzťahujúce sa k činnosti triedneho učiteľa. O ďalšie vzdelávanie v oblasti poznávania a usmerňovania sociálnych vzťahov však väčšina učiteľov prejavila záujem.

Abstract: In inclusive education, schools create an environment that welcomes and values diversity. The aim is to create a community in which children accept and respect each other. Such an environment is open to all, safe and respectful of everyone. According to Emmerová (2024), the dominant role in creating a safe environment is played primarily by the teaching and professional staff of schools, who must be prepared to ensure a safe school environment. In this paper, we focus on the readiness and the role of the form teacher as a co-creator of a safe respectful environment. A sub-objective of the research was to find out whether teachers are prepared for the role of form teacher and whether they are interested in further training in the area of cognition and management social relationships. A questionnaire was distributed to elementary and middle school teachers (n=266). Most of the teachers had not yet received training related to the job of form teacher. However, the majority of teachers were interested in receiving further training in the area of cognition and guidance of social relationships.

Kľúčové slová: triedny učiteľ, profesijný rozvoj triednych učiteľov, kompetencie triedneho učiteľa, trieda ako sociálna skupina

Key words: form teacher, professional development of form teachers, form teacher competences, class as a social group

Úvod

Triedny učiteľ patrí podľa zákona o pedagogických a odborných zamestnancoch č. 138/2019 Z.z. medzi kariérne pozície vykonávajúce špecializovanú činnosť. Ide o najčastejšie vykonávanú špecializovanú činnosť, na ktorú však nie sú poslucháči učiteľských študijných programov dostatočne pripravovaní. Za veľký problém súčasnej pregraduálnej prípravy učiteľov považujeme súhlasne s Hermochovou (2010) to, že na pedagogických fakultách nie je štandardne zahrnutá oblasť špecifických kompetencií triedneho učiteľa do študijných plánov dostatočne. Viaceré výskumy tiež poukazujú na to, že učitelia vnímajú nedostatok zdrojov podpory pri zlepšovaní sa v efektívnych stratégiách riadenia triedy (García, Weiss, 2019; Rosas, West, 2009) a osobitne začínajúci učitelia často uvádzajú, že sa cítia nepripravení na úlohy súvisiace s riadením triedy (Shank, 2023). Bod'o vo svojom výskume pripravenosti na pozíciu triedneho učiteľa zistil, že triedni učitelia najväčšmi čerpajú zo svojich doterajších pedagogických skúseností. Na druhom mieste viacerým pomáhajú vlastné rodičovské skúsenosti. Nelichotivým zistením pre fakulty poskytujúce učiteľské štúdium je to, že získané vzdelanie počas pregraduálnej prípravy im vo výkone pozície triedneho učiteľa pomohlo najmenej (Bod'o, 2011).

Teoretické východiská

Podľa zákona č. 138/2019 Z.z. je triedny učiteľ pedagogickým zamestnancom školy, ktorého do tejto funkcie poveruje riaditeľ školy. Triedny učiteľ koordinuje výchovno-vzdelávaciu činnosť v triede, vedie pedagogickú dokumentáciu a vykonáva ďalšie činnosti podľa pokynov riaditeľa školy. Podľa vyššie uvedeného zákona triedny učiteľ, zodpovedá za utváranie podmienok na rozvoj pozitívnych sociálnych väzieb medzi deťmi alebo žiakmi navzájom. V nasledujúcej časti textu sa užšie venujeme práve kompetencii triedneho učiteľa poznávať a usmerňovať sociálne vzťahy medzi žiakmi, pretože v implementácii inkluzívneho vzdelávania ju považujeme za jednu z najdôležitejších kompetencií triedneho učiteľa.

Kompetencie triedneho učiteľa sú bližšie definované v profesijnom štandarde triedneho učiteľa (NIVaM, 2023). Podľa tohto dokumentu je triedny učiteľ (okrem iného) kompetentný identifikovať špecifiká triedy

ako sociálnej skupiny, má vedomosti o metódach a nástrojoch na identifikáciu charakteristík a dynamiky sociálnej skupiny a je spôsobilý tieto diagnostické metódy uplatňovať. Následne dokáže svoje zistenia využívať vo výchovnej práci s triedou, je spôsobilý aplikovať výchovné stratégie podporujúce rozvoj triedy ako sociálnej skupiny, implementovať metodiku riešenia konfliktov v triede, či ovplyvňovať tvorbu pozitívnej klímy v triede (NIVaM, 2023).

Úlohou primárne triedneho učiteľa je podporiť priaznivú klímu triedy a rýchlo zachytiť prípadné prvotné príznaky narušených vzťahov. Jednou z možností, ako tomuto predchádzať, je pravidelná práca s triednym kolektívom, ktorá je priebežne dopĺňaná diagnostickými metódami, mapujúcimi vzťahy medzi žiakmi. Pričom platí pravidlo, že diagnostika vzťahov by sa v školskej triede nemala uskutočňovať len pri eskalácii problémov vo vzťahoch, ale preventívne, a to v čase keď sa ešte nemanifestuje žiaden problém. Ak chceme výstižne postihnúť vzťahy v triednom kolektíve, možno efektívne použiť sociometriu² (Braun, 2014). Vhodne využité sociometrické metódy môžu zabezpečiť včasnú identifikáciu žiakov, ktorí sú ohrození negatívnymi sociálnymi voľbami (Gifford-Smith, Brownell, 2003; Hodges, Perry, 1999; Ladd, Troop-Gordon, 2003). Súčasnú snahu o inkluzívnu školu a inkluzívne vzdelávanie, pre ktoré je typická heterogenita žiackych kolektívov, si uplatňovanie nástrojov mapujúcich vzťahy medzi žiakmi doslova nárokuje. Pretože ako mnohé výskumy ukazujú, žiaci so špeciálnymi výchovnými vzdelávacími potrebami (ŠVVP) získavajú v triede výrazne nižší sociálny status v porovnaní s ich intaktnými spolužiakmi (Ochoa, Olivarez, 1995; Nowicki, 2003). Úloha triedneho učiteľa v podpore triedneho kolektívu, v ktorom sa spoločne vzdelávajú aj žiaci so znevýhodnením, je dokonca zásadná. Je nepopierateľné, že učiteľ je špecifickým členom skupiny školskej triedy, ktorý je formálne nadradený skupine a ako taký najčastejšie ovplyvňuje žiakov tým, ako s nimi komunikuje a k akým interakciám medzi nimi dochádza (Matula,

² Sociometria (z lat. socius – druh, priateľ; z gréc. metron – meranie) je nástrojom štúdia prítlačivosti a odpudivosti členov skupín, je štúdiom a meraním sociálnej voľby. Ide o metódy založené na voľbe, kedy osobu vyzveme, aby si zvolila jednu alebo viac iných osôb podľa zadaného kritéria (Kerlinger, 1972). Ide o najstaršiu metódu zisťovania vzťahov medzi členmi skupiny, ktorú publikoval americký psychiater J.L. Moreno už v roku 1934 vo svojej knihe „Who Shall Survive?“ (Braun, 2014).

Slovíková, Lipovská, 2017). Triedny učiteľ zohráva v živote žiakov svojej triedy nezastupiteľnú úlohu a má na nich veľký vplyv. Predpokladom účinnosti intervencií usmerňovania sociálnych vzťahov je však znalosť dynamiky vzťahov v danej triede, ktorá sa v priebehu školskej dochádzky mení. Zvlášť, ak sa preukážu negatívne javy vo vzájomných vzťahoch medzi spolužiakmi, musia po diagnostike sociálnych vzťahov nasledovať ciele intervencie, ktoré vzhľadom na mieru závažnosti môže realizovať samotný triedny učiteľ, alebo môžu byť prizvaní do spolupráce aj iní pedagogickí či odborní zamestnanci školy (sociálny pedagóg, školský psychológ, výchovný poradca, koordinátor prevencie), príp. zamestnanci centra poradenstva a prevencie (upravené podľa Valenta, Petráš et al., 2012). Zdôrazňujeme však, že podpora triedneho učiteľa pri vytváraní triedneho spoločenstva však nemá nastúpiť až v čase preukázateľných ťažkostí v sociálnych vzťahoch medzi žiakmi.

Profesijný profil triedneho učiteľa predpokladá kompetentnosť triednych učiteľov na výkon ich špecializovanej činnosti. Sú však triedni učitelia na Slovensku dostatočne pripravení pre výkon špecializovanej činnosti triedneho učiteľa? Sú dostatočne spôsobilí na diagnostickú a intervenčnú činnosť v práci s triedou ako heterogénnou sociálnou skupinou?

Metodológia výskumu

Čiastkovým cieľom výskumu, ktorý je predmetom tohto príspevku, bolo zistiť, či sú učitelia na svoju pozíciu triedneho učiteľa počas pregraduálnej prípravy alebo ďalšieho vzdelávania dostatočne pripravovaní. Užšie sa tiež chceme zamerať na vnímanú potrebu triednych učiteľov profesijne sa rozvíjať v jednej z kľúčových kompetencií, ktorou je poznávanie a usmerňovanie sociálnych vzťahov medzi žiakmi v triede. Položili sme nasledovné otázky:

- *Absolvovali triedni učitelia vzdelávanie zamerané na rozvoj profesijných kompetencií triedneho učiteľa (pregraduálne alebo ďalšie vzdelávanie)?*
- *Vnímajú triedni učitelia potrebu ďalej sa vzdelávať v oblasti metód poznávania sociálnych vzťahov v triede (profesijné kompetencie zamerané na poznanie triedy ako sociálnej skupiny)?*
- *Vnímajú triedni učitelia potrebu ďalej sa vzdelávať v oblasti usmerňovania sociálnych vzťahov v triede (profesijné kompetencie zamerané na procesy plánovania, realizácie a evalvácie činností na rozvoj triedy ako sociálnej skupiny)?*

Ako metóda zberu dát bol použitý autorský dotazník mapujúci vzdelávacie potreby triednych učiteľov (Záhorec, Poliaková, Zemančíková, 2023). Nástroj bol elektronickou formou proporčne distribuovaný do vybraných základných a stredných škôl jednotlivých krajov na Slovensku, kde sme oslovovali o spoluprácu vedenie škôl. Výber bol náhodný. Respondentmi boli učitelia druhého stupňa základných škôl a učitelia stredných škôl, ktorí vykonávajú špecializovanú činnosť triedneho učiteľa. Výberový súbor celkovo tvorilo 266 respondentov, z toho 232 žien a 34 mužov; $n=105$ učiteľov základných škôl, $n=141$ stredných škôl a $n=20$ učiteľov 8-ročných gymnázií.

Dáta boli spracované prostredníctvom výpočtového programu JASP.

Výsledky

Zistenia prezentujeme v slede položených výskumných otázok. Východisková otázka znela, či učitelia doteraz absolvovali vzdelávanie zamerané na rozvoj profesijných kompetencií triedneho učiteľa (pregraduálne alebo ďalšie vzdelávanie).

Tabuľka 1 Doterajšie vzdelávanie rozširujúce kompetencie triedneho učiteľa

Doterajšie vzdelávanie	Početnosti (n)	Percentá %	Kumulatívne percentá
Absolvoval a bol spokojný	19	7.1	7,1
Absolvoval a bol nespokojný	10	3.8	10,9
Neabsolvoval, má záujem o ďalšie vzdelávanie	194	72.9	83,8
Neabsolvoval, nemá záujem o ďalšie vzdelávanie	43	16.2	100.0
Spolu	266	100.0	

Z celkového počtu 266 triednych učiteľov až 89,1% respondentov (súčet odpovedí *neabsolvoval a má/nemá záujem o ďalšie vzdelávanie*) doteraz vzdelávanie užšie špecializované na činnosti triedneho učiteľa neabsolvovalo. Z toho 72,9% ($n = 194$) má záujem o ďalšie vzdelávanie triednych učiteľov a 16,2 % ($n = 43$) nemá o takéto vzdelávanie záujem. Ďalšie vzdelávanie pre pozíciu triedneho učiteľa absolvovalo len 10,9% ($n = 29$) učiteľov, pričom z toho 19 učiteľov vyjadrili spokojnosť s absolvovaným vzdelávaním a 10 nespokojnosť.

Z vyššie uvedeného je zrejmé, že učitelia sa pri výkone danej špecializovanej činnosti neopierajú o pregraduálne alebo neskôr získané vzdelanie v oblasti profesijných kompetencií triedneho učiteľa. Súčasne z výsledkov vieme, že väčšina učiteľov má o ďalšie vzdelávanie v kontexte výkonu pozície triedneho učiteľa záujem.

Vnímajú triedni učitelia potrebu ďalej sa vzdelávať v oblasti metód poznávania sociálnych vzťahov v triede? Učiteľov sme sa pýtali, ako vnímajú potrebu ďalšieho vzdelávania v oblasti svojho profesijného rozvoja, konkrétne v kompetencii zameranej na poznávanie triedy ako sociálnej skupiny. Odpovede umiestňovali na 5-miestnu škálu. Výsledky sú tabelárne znázornené v tabuľke č. 2.

Tabuľka 2 Uvádzaná potreba ďalej sa vzdelávať v oblasti metód poznávania sociálnych vzťahov

Potreba ďalej sa vzdelávať v poznávaní sociálnych vzťahov	Početnosti (n)	Percentá %	Kumulatívne percentá
<i>Rozhodne áno</i>	72	27,1	27,1
<i>Skôr áno</i>	93	35,0	62,1
<i>Ani áno/ani nie</i>	46	17,3	79,4
<i>Skôr nie</i>	33	12,4	91,8
<i>Nie, nepotrebujem</i>	22	8,3	100,0
Spolu	266	100,0	

Z celkového počtu 266 triednych učiteľov 62,1 % (súčet odpovedí *rozhodne áno* a *skôr áno*) vyjadrilo potrebu ďalšieho vzdelávania v oblasti poznávania sociálnych vzťahov, pričom 27,1 % označilo odpoveď *rozhodne áno* a 35,0 % označilo možnosť *skôr áno*. 17,3 % učiteľov zvolilo neutrálnu odpoveď *ani áno/ani nie*, čo môže poukazovať na neistotu alebo rezervovaný postoj k predmetnej téme ďalšieho vzdelávania. 20,7 % opýtaných (súhrnne *skôr nie* a *nie, nepotrebujem*) potrebu ďalšieho vzdelávania v tejto oblasti nevnímajú, z toho 12,4 % označilo odpoveď *skôr nie* a 8,3 % odpovedalo *nie, nepotrebujem*.

Z výsledkov vyplýva, že viac než polovica respondentov si uvedomuje význam ďalšieho vzdelávania v oblasti poznávania sociálnych vzťahov žiakov v triede, čo naznačuje dopyt po prehľbovaní vedomostí

a chápaní významu pedagogickej diagnostiky triedy ako sociálnej skupiny.

Vnímajú triedni učitelia potrebu ďalej sa vzdelávať v oblasti usmerňovania sociálnych vzťahov v triede? V tejto výskumnej otázke ide o oblasť rozvoja profesijných kompetencií zameraných na procesy plánovania, realizácie a evalvácie činností na rozvoj triedy ako sociálnej skupiny. Triednych učiteľov sme sa pýtali, či vnímajú potrebu ďalej sa vzdelávať v príslušnej oblasti. Svoje odpovede respondenti umiestňovali na 5-miestnú škálu. Výsledky prezentujeme v tabuľke č. 3.

Tabuľka 3 Uvádzaná potreba ďalej sa vzdelávať v oblasti usmerňovania sociálnych vzťahov

Potreba ďalej sa vzdelávať v usmerňovaní sociálnych vzťahov	Početnosti (n)	Percentá %	Kumulatívne percentá
<i>Rozhodne áno</i>	83	31.2	31.2
<i>Skôr áno</i>	115	43.2	74.4
<i>Ani áno/ani nie</i>	29	10.9	85.3
<i>Skôr nie</i>	27	10.2	95.5
<i>Nie, nepotrebujem</i>	12	4.5	100.0
<i>Spolu</i>	266	100.0	

Zistenia ukazujú, že prevažná väčšina triednych učiteľov (74,4 %) vníma potrebu ďalšieho vzdelávania v oblasti usmerňovania sociálnych vzťahov žiakov v triede, pričom 43,2 % sa prikláňa k odpovedi "*skôr áno*" a 31,2 % označilo možnosť "*rozhodne áno*". Neutrálny postoj (*ani áno/ani nie*) vyjadrilo 10,9 % respondentov, čo môže indikovať neistotu alebo nedostatok informácií o danej problematike. Negatívne stanovisko (súhrnne "*skôr nie*" a "*rozhodne nie*") zaujalo 14,7 % respondentov, ktorí potrebu vzdelávania v tejto oblasti nevnímajú ako aktuálnu alebo dôležitú.

Výsledky celkovo poukazujú na výrazný záujem učiteľov o ďalšie vzdelávanie v oblasti usmerňovania sociálnych vzťahov, čo naznačuje, že väčšina respondentov si uvedomuje dôležitosť tejto kompetencie v kontexte činnosti triedneho učiteľa.

Diskusia a záver

V nadväznosti na stanovenú výskumnú otázku, zameranú na doterajšie vzdelávanie učiteľov vo vzťahu k výkonu špecializovanej

činnosti triedneho učiteľa, sme zistili, že až 89,1 % triednych učiteľov v našej výskumnej vzorke takéto vzdelávanie neabsolvovalo. Ide teda o väčšinu výskumnej vzorky. Z vyššie uvedeného je zrejmé, že sa učitelia pri výkone svojej pozície triedneho učiteľa neopierajú o pregraduálne alebo neskôr získané vzdelanie v oblasti triedníctva. Možno preto súhlasiť so zisteniami iných výskumov, podľa ktorých učitelia vnímajú nedostatok podpory svojho profesijného rozvoja pri zlepšovaní riadenia triedy (García, Weiss, 2019; Rosas, West, 2009). Odkiaľ teda triedni učitelia získavajú podnety a zdroje pre výkon svojej pozície? Podľa zistení Bod'a (2011) sa pri naplňaní svojej špecializovanej činnosti opierajú najmä o vlastné pedagogické a rodičovské skúsenosti, čo naznačuje, že ich na túto špecifickú rolu formálne vzdelávanie nepripravuje dostatočne. Pregraduálna príprava na fakultách by preto mala cielene reflektovať aj túto oblasť a poskytovať budúcim učiteľom potrebné poznatky, zručnosti a oporu pre výkon pozície triedneho učiteľa.

Za jednu z kľúčových kompetencií triedneho učiteľa – najmä v kontexte zavádzania inkluzívneho vzdelávania – považujeme jeho spôsobilosť vytvárať podmienky pre rozvoj pozitívnych sociálnych väzieb medzi žiakmi navzájom. Táto kompetencia v sebe zahŕňa na jednej strane spôsobilosť poznávať sociálne vzťahy medzi žiakmi a na druhej strane spôsobilosť priaznivo tieto vzťahy usmerňovať. Preto sme sa triednych učiteľov pýtali na ich záujem ďalej sa vzdelávať v týchto dvoch oblastiach. Ďalšiemu vzdelávaniu v oblasti metód poznávania sociálnych vzťahov bolo naklonených 62,1% učiteľov. Zvyšní učitelia k tejto vzdelávacej potrebe vyjadrili neutrálnu odpoveď, alebo negatívne stanovisko. Neutrálny postoj zaujala približne pätina respondentov, čo môže indikovať buď nedostatočné informácie o význame tejto oblasti, alebo je oblasť diagnostiky sociálnej dynamiky triedy učiteľmi vnímaná ako kompetencia iných zamestnancov školy (školský psychológ, sociálny pedagóg). Menšia, ale významná časť triednych učiteľov (20,7 %) potrebu ďalšieho vzdelávania v tejto oblasti dokonca nepociťuje, čo môže signalizovať buď spokojnosť so svojimi aktuálnymi poznatkami, alebo nízke uvedomenie si významu tejto problematiky, prípadne, ako sme uviedli vyššie, učitelia nemusia vnímať seba ako kompetentných pre uvedenú oblasť pedagogickej diagnostiky. Diagnostické kompetencie učiteľa sa najčastejšie obmedzujú na školské hodnotenie, v iných oblastiach pedagogickej diagnostiky sa možno učitelia nevnímajú natoľko kompetentní. Príčinou uvedeného môže byť aj skutočnosť, že na Slovensku dlhodobo dominuje koncepcia psychologicky orientovanej

diagnostiky, ktorá dostatočne neuznáva diagnostické kompetencie učiteľom (Kompolt, 2000).

Pre triedneho učiteľa je však kľúčové dobre poznať dynamiku vzťahov medzi žiakmi, pretože len za tohto predpokladu môže cielene pracovať s danou triedou. Triedni učitelia môžu prostredníctvom rôznych stratégií a postupov významne ovplyvniť sociálne vzťahy medzi žiakmi. Pretože osobite triedni učitelia zohrávajú významnú úlohu pri formovaní sociálnych a emocionálnych kompetencií žiakov, čo následne ovplyvňuje ich vzájomné sociálne interakcie a vzťahy. Účinné techniky riadenia triedy, ako napríklad stanovenie jasných očakávaní, používanie pozitívneho posilňovania, zaradenie programov sociálno-emocionálneho učenia, majú priaznivé dopady na pozitívne a podporujúce sociálne interakcie a vzťahy medzi žiakmi. Na zdokonaľovanie kompetencií učiteľov v usmerňovaní sociálnych vzťahov medzi žiakmi triedy je však nevyhnutný neustály odborný rozvoj učiteľov (Kumari, Biswas, 2024). Z výsledkov nášho výskumu vzišlo, že prevažná väčšina oslovených triednych učiteľov (74,4 %) vníma potrebu ďalšieho vzdelávania v oblasti usmerňovania sociálnych vzťahov žiakov v triede. Javí sa, že učitelia majú väčší záujem vzdelávať sa v tom, ako usmerňovať sociálne vzťahy medzi žiakmi, než v metódach diagnostiky sociálnych vzťahov.

Triedny učiteľ zohráva kľúčovú rolu v podpore utvárania pozitívnych sociálnych vzťahov žiakov triedy. Je však potrebné, aby učitelia mali dostatočné príležitosti pre svoj profesijný rozvoj v danej oblasti. Pretože z našich zistení vyplynulo, že len malý podiel slovenských učiteľov sa takéhoto vzdelávania zúčastnilo a prevažná väčšina uvádza potrebu ďalej sa vzdelávať v oblasti usmerňovania sociálnych vzťahov žiakov.

Zoznam použitej literatúry:

BODO, M., Triedny učiteľ v súčasnej škole. *Diplomová práca*. Olomouc: Filozofická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, 2011, 66 s.

BRAUN, R., *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2014, 117 s. ISBN 978-80-7290-656-7.

EMMEROVÁ, I., Bezpečnosť školského prostredia – súčasný stav a problémy. In: *Studia scientifica facultatis paedagogicae*. 2024, 23, 3, 19-25. <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.3.19-25>

GARCIA, E., WEISS, E., The Teacher Shortage Is Real, Large and Growing, and Worse than We Thought: The First Report in “the Perfect

Storm in the Teacher Labor Market” Series. In: Economic Policy Institute. 2019. Dostupné na:

<https://www.epi.org/publication/the-teacher-shortage-is-real-large-and-growing-and-worse-than-we-thought-the-first-report-in-the-perfect-storm-in-the-teacher-labor-market-series>

GIFFORD-SMITH, M.E., BROWNELL, C.A., Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships, and peer networks. In: *Journal of School Psychology*. 2003, 4, 41, 235–284. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(03\)00048-7](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(03)00048-7)

HERMOCHOVÁ, S., *Jak poznám, jestli jsem dobrý třídní a ve třídě to klapě?* 2010. Dostupné na: https://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/9869/jak_byt_dobry_tridni_ucitel.pdf

HODGES, E., PERRY, D., Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimisation by peers. In: *Journal of Personality and Social Psychology*. 1999, 4, 76, 677–685. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.76.4.677>

KERLINGER, F.N., *Základy výzkumu chování*. Praha: Academia, 1972, 708 s.

KOMPOLT, P., Diagnostické kompetencie a limity učiteľa. In: *Zborník Filozofickej fakulty Univerzity Komenského PAEDAGOGICA*. Bratislava: Filozofická fakulta UK, 2000, s. 41-56. ISBN 80-223-1415-3

KUMARI, M., BISWAS, S.N., Classroom Management Strategies and Their Influence on Student Social Behavior. In: *International Journal of Humanities, Engineering, Science and Management*. 2024, 5, 1, 1-14. <https://doi.org/10.59364/ijhesm.v5i1.272>

LADD, G.W., TROOP-GORDON, W., The role of chronic peer difficulties in the development of children's psychological adjustment problems. In: *Child Development*, 2003, 74, 5, 1344-1367. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00611>

MATULA, Š., SLOVÍKOVÁ, M., LIPOVSKÁ, H., *Skupinová práca*. Bratislava: VÚDPaP, 2017, 208 s.

NOWICKI, E. A., A meta-analysis of the social competence of children with learning disabilities compared to classmates of low and average to high achievement. In: *Learning Disability Quarterly*. 2003, 26, 3, 171-188. <https://doi.org/10.2307/1593650>

NIVaM. *Profesijný štandard triedny učiteľ*. Bratislava: Národný inštitút vzdelávania a mládeže, 2023. Dostupné: https://edu.nivam.sk/pages/projects/teachers/profesijne_standardy/2022/Standard_Triedny_ucitel_web.pdf

OCHOA, S.H., OLIVAREZ, A., A Meta-analysis of peer rating sociometric studies of pupils with LD. In: *Journal of Special Education*. 1995, 29, 1, 1-19. <https://doi.org/10.1177/002246699502900101>

ROSAS, C., WEST, M., Teachers Beliefs about Classroom Management: Pre-Service and Inservice Teachers' Beliefs about Classroom Management. In: *International Journal of Applied Educational Studies*. 2009, 5, 1, 54-61

SHANK, M. K., Novice teachers' training and support needs in evidence-based classroom management. In: *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*. 2023, 67, 4, 197–208. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2023.2195361>

VALENTA, M., PETRÁŠ, P., *Metodika práce se žákem s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, 254 s. ISBN 978-80-244-3311-0.

ZÁHOREC, J., POLIAKOVÁ, A., ZEMANČÍKOVÁ, V., Identifying the Learning Needs of Classroom Teachers in Primary and Secondary Schools in the Slovak Republic: Results of a Pilot Research. In: *ICL2023 – 26th International Conference on Interactive Collaborative Learning*, Madrid. 2023 pp. 479-490. https://doi.org/10.1007/978-3-031-52667-1_45

Zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch. Zbierka zákonov Slovenskej republiky, 2019, čiastka 54. Dostupné na: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2019/138/>

Mgr. Vladimíra Zemančíková, PhD.

Katedra pedagogiky

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta

Šoltésovej 4, 811 08 Bratislava

zemancikova@fedu.uniba.sk

Bezpečnosť školského prostredia – sociálno-emocionálna pohoda a wellbeing žiakov a zamestnancov

Editori

prof. PhDr. Ingrid Emmerová, PhD. (ed.)
prof. PaedDr. Tomáš Jablonský, PhD. (ed.)

Recenzenti

prof. PaedDr. Ján Danek, CSc.
dr hab. doc. PhDr. Václav Bělík, Ph.D.

Vydanie: Prvé

Rok vydania: 2025

Rozsah (AH): 206 strán (11,87 AH)

Vydavateľstvo

VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku
Hrabovská cesta 5512/1A, 034 01 Ružomberok

Forma publikácie: online

ISBN 978-80-561-1217-5

ISBN 978-80-561-1217-5



9 788056 112175