

# Je to celkom v pohode? Wellbeing žiakov v školskom prostredí

**Katarína Košťalová**

DOI: 10.62800/NR.2025.4.05

## Is It Quite All Right? Student Well-Being in the School Environment

The study focuses on analysing the school well-being of students in the second stage of primary schools in the Banská Bystrica Region using Erik Allardt's conceptual framework (*having, loving, being*). The aim is to identify and analyse the factors that influence children's well-being in the school environment. The research data were obtained through questionnaires and interviews with students. The findings confirm that school well-being is a multidimensional phenomenon and cannot be reduced to the performance at school alone. It is influenced by cultural and material resources, the quality of relationships, and opportunities for personal development. Students perceive school not only as an educational institution but also as a community environment where friendships are built and a sense of belonging is formed. At the same time, several risk factors were identified, including the occurrence of verbal bullying.

**Key words:** wellbeing, students, primary school, school environment, Banská Bystrica Region, Slovakia

**Acknowledgement:** Štúdia vznikla ako výsledok výskumov realizovaných v rámci projektu VEGA 1/0720/22 *Kultúrny kapitál rodiny a jeho vplyv na školskú úspešnosť detí*.

**Contact:** Doc. PhDr. Katarína Košťalová, PhD., Katedra sociológie a sociálnej antropológie, Filozofická fakulta Univerzity Mateja Bela, Tajovského 40, 974 01 Banská Bystrica; e-mail: katarina.kostialova@umb.sk; ORCID: 0000-0002-3573-9353

**Jak citovat / How to cite:** Košťalová, Katarína. 2025. Je to celkom v pohode? Wellbeing žiakov v školskom prostredí. *Národopisná revue* 35 (4): 268–283. <https://doi.org/10.62800/NR.2025.4.05>

Škola nepredstavuje len inštitúciu zameranú na rozvoj akademických schopností mladých ľudí, ale je aj významným sociálnym priestorom, v ktorom sa formujú medziľudské vzťahy, sociálne roly a komunitné väzby. Viaceré výskumy (Konu – Rimpelä 2002; Łukasik 2021; Polgáryová – Ružeková – Kandra – Borovská a kol. 2023; Madarasová-Gecková 2019) potvrdzujú, že kvalita vzťahov významne ovplyvňuje nielen motiváciu žiakov k učeniu a ich vzdelávacie ambície, ale aj pocit spolupatričnosti, schopnosť spolupracovať a celkovú spokojnosť. V tomto kontexte Tatiana Piovarčiová zdôrazňuje potrebu synergetickej spolupráce pedagógov, rodičov a žiakov s cieľom vytvoriť bezpečné prostredie podporujúce osobnostný

rozvoj a participáciu študentov v komunite (Piovarčiová 2016: 48–49). Práve komunitný rozmer školy môže významne prispievať k posilňovaniu medzigeneračných, rodinných a priateľských väzieb i celkovej pohody žiakov. Zaujímavý rámec na vysvetlenie týchto procesov ponúka psychologická teória zážitku komunity Davida W. McMillana a Davida Chavisa, založená na štyroch vzájomne prepojených prvkoch: členstve (pocit príslušnosti a prijatia), vplyve (presvedčenie, že členovia môžu ovplyvňovať dianie v komunite a že komunita ovplyvňuje ich), integrácii a napĺňaní potrieb (schopnosť komunity reagovať na očakávania a záujmy svojich členov) a zdieľanej emocionálnej väzbe (budovanej prostredníctvom

spoločných skúseností) (McMillan – Chavis 1986: 9). V súvislosti s tým sa do popredia dostáva koncept well-beingu, ktorý zahŕňa priateľské, bezpečné a podnetné prostredie pre žiakov. V slovenskom akademickom diskurze sa pre tento pojem len ťažko hľadá jednoznačný ekvivalent, v širšom kontexte sa prekladá ako pohoda, spokojnosť, kvalitný, dobrý život či cítiť sa dobre.<sup>1</sup> Ide o multidimenzionálny koncept individuálnej a kolektívnej pohody spojený s prežívaním, vzťahmi, správaním i sociálnymi podmienkami (Mareš 2024). Svetová zdravotnícka organizácia (WHO) ho charakterizuje ako „stav pohody, v ktorom jednotliviec dokáže realizovať svoje schopnosti, zvládať stres, produktívne pracovať a prispievať do života spoločnosti“ (Polgáryová – Ružeková – Kandra – Borovská a kol. 2023: 9).

V nadväznosti na uvedené hlavným cieľom práce je identifikovať a analyzovať faktory, ktoré ovplyvňujú well-being žiakov a žiačok druhého stupňa základných škôl. Opieram sa o konceptuálne rámce Erika Allardta (1976, 1993) a Anne Konu a Matti Rimpelä (2002), ktoré definujú a umožňujú operacionalizovať tri kľúčové dimenzie wellbeingu v školskom prostredí – *having*, *loving*, *being*. V empirickej časti sa sústreďujem na tri oblasti: 1. kultúrne zdroje a materiálne podmienky, 2. kvalitu sociálnych vzťahov so spolužiakmi, učiteľmi a rodinou, 3. sebadôveru a sebarealizáciu. Východiskovou hypotézou je, že well-being žiakov vzniká ako výsledok interakcie materiálnych podmienok, kvality sociálnych vzťahov a možností osobnostného rozvoja. Na tomto základe formulujem tri čiastkové hypotézy zodpovedajúce analyzovaným dimenziám. Predpokladám, že:

a) existuje pozitívny vzťah medzi kultúrnym kapitálom rodiny (napríklad dostupnosťou kníh a podporou vzdelávania v domácnosti) a sebadôverou žiakov v školskom prostredí;

b) žiaci, ktorí vnímajú svoje vzťahy so spolužiakmi ako podporné a kvalitné, budú zároveň vykazovať vyššiu mieru školskej spokojnosti;

c) vyššia sebadôvera a uvedomovanie si vlastných silných stránok súvisí s optimistickjšími vzdelávacími a životnými ambíciami žiakov.

Empirická časť štúdie vychádza z dát získaných na desiatich základných školách žiakov druhého stupňa v Banskobystrickom samosprávnom kraji (BBSK), pričom kombinuje dotazníkové zisťovanie s etnografickými

rozhovormi a pozorovaniami. Takýto prístup umožňuje zachytiť nielen štatistické rozloženie indikátorov wellbeingu, ale aj významy, ktoré im žiaci pripisujú, čo vedie k hlbšiemu porozumeniu zistení.

### Teoretické východiská

Jedným z najúspešnejších vzdelávacích systémov je fínske školstvo, ktoré cielene pracuje s konceptom well-beingu na všetkých úrovniach vzdelávacieho prostredia (Łukasik 2021). Ako som uviedla vyššie, teoretickým východiskom tejto štúdie je model fínskeho sociológa E. Allardta, ktorý skúmal kvalitu života v severských krajinách. Jeho koncept následne pre školské prostredie modifikovali A. Konu a M. Rimpelä, pričom ho rozšírili o dimenziu zdravia a prispôsobili špecifikám školského prostredia.

Dimenzia *having* zahŕňa materiálne a inštitucionálne podmienky nevyhnutné na každodenné fungovanie jednotlivca, napríklad ekonomické a kultúrne zdroje, dostupnosť zdravotnej starostlivosti<sup>2</sup>, kvalitu bývania a vybavenia domácnosti, ako aj prístup k vzdelaniu a pracovným príležitostiam (Allardt 1976: 232; 1993: 89–90). V školskom prostredí sa *mať* prejavuje úrovňou materiálneho zabezpečenia školy, kvality jej infraštruktúry (napr. školské priestory, stravovanie), organizáciou vyučovania, dostupnosťou pomôcok, hygienickými i bezpečnostnými štandardmi (Konu – Rimpelä 2002: 83–84).

Dimenzia *loving* vyjadruje potrebu stabilných a hodnotných sociálnych vzťahov – od rodinných a priateľských až po pracovné (Allardt 1976: 236; 1993: 91). V kontexte školy ju reprezentuje kvalita interpersonálnych vzťahov medzi žiakmi, podpora zo strany učiteľov, rodičov a rovesníkov, ako aj miera spolupatričnosti so školskou komunitou (Konu – Rimpelä 2002: 83–84).

Dimenzia *being* sa sústreďuje na sebarealizáciu, osobnostný rozvoj a aktívnu účasť na spoločenskom živote (Allardt 1976: 236; 1993: 91). V školskom prostredí sa táto dimenzia naplňuje možnosťami rozvíjať záujmy a participovať na živote školy. Podstatné je, do akej miery škola umožňuje žiakom *byť*, teda formovať vlastnú školskú skúsenosť, rozvíjať sa ako osobnosť, zažívať pocit dôstojnosti, rešpektu a vlastnej hodnoty (Konu – Rimpelä 2002: 83–84). Hoci sú tieto dimenzie analyticky oddelené, v každodennom živote žiakov tvoria prepojený celok, v ktorom sa stretávajú sféry žiaka, školy, rodiny i kamarátov.

Téma wellbeingu detí a mládeže sa čoraz častejšie objavuje v medzinárodných výskumoch, napr. *Programme for International Student Assessment (PISA)*<sup>3</sup> či *Health Behaviour in School-aged Children (HBSC)*. Výskum HBSC, ktorý sa realizoval v spolupráci s WHO a do ktorého sa v školskom roku 2017/2018 zapojilo aj Slovensko, ukázal, že sa v škole páči iba každému piatemu žiakovi vo veku 13 až 15 rokov (Madarasová-Gecková 2019). Podobné výsledky boli zaznamenané aj v Českej republike, kde takmer polovica (46 %) päťnásťročných žiakov uvádza negatívny vzťah ku škole (Vrána 2024). Napriek nízkej úrovni pozitívneho vzťahu ku škole samotnej väčšina respondentov deklarovala seriózny prístup k učeniu a kladne hodnotila vzťahy so svojimi rovesníkmi (Polgáryová – Ružeková – Kandra – Borovská a kol. 2023: 8). Na slabé stránky školského prostredia poukazuje aj výskum *Ligy za duševné zdravie* v rámci iniciatívy *Pohodomer* (2023), do ktorého sa anonymne zapojilo 3 500 žiakov a 500 učiteľov zo základných a stredných škôl (Prieskum: Žiaci v školách sa necítia v pohode 2023). Dotazníkové zisťovanie mapovalo rôzne aspekty duševnej pohody, vrátane školskej klímy, kvality vzťahov, rodinného zázemia i spôsobov trávenia voľného času. Ukázalo sa, že školské prostredie predstavuje najslabší článok v oblasti duševnej pohody žiakov. Hoci respondenti pozitívne hodnotili vzťahy s rovesníkmi, mnohí uviedli nedostatok emocionálnej podpory zo strany pedagogických pracovníkov, a to naprieč všetkými vekovými kategóriami. Až 753 (21,5%) detí cíti nízku úroveň duševnej pohody a 2 708 žiakov (77,4 %) vyjadriло frustráciu z obmedzených možností zapájať sa do školského života (tamtiež).

### Metodológia výskumu

V štúdií vychádzam z aktuálnych dát získaných v rámci projektu Vedeckej grantovej agentúry (VEGA) *Kultúrny kapitál rodiny a jeho vplyv na školskú úspešnosť detí*. Zber údajov pozostával z dvoch navzájom prepojených fáz – kvantitatívneho dotazníkového sociologického výskumu a antropologického výskumu zameraného na kontextuálnu analýzu lokalít, doplneného o etnografické pozorovania a pološtruktúrované rozhovory so žiakmi i učiteľkami škôl.

Dotazníková časť výskumu, ktorú sme realizovali v júni 2023,<sup>4</sup> sa uskutočnila v spolupráci so Sociologickým

ústavom AV ČR a replikovala otázky použité v obdobných výskumoch.<sup>5</sup> Zber dát prebiehal prostredníctvom online dotazníkov (metóda CAWI), ktoré žiaci a žiačky vyplňali na školských počítačoch za asistencie výskumného tímu, približne počas dvoch vyučovacích hodín. Dotazník obsahoval otázky týkajúce sa rodinného zázemia, čitateľských návykov, školského prostredia, vzdelávacích a životných ambícií i trávenia voľného času.

Výskumný súbor tvorilo 507 žiakov a žiačok, z toho 287 zo 6. ročníka a 220 z 9. ročníka. Zastúpenie pohlaví bolo vyrovnané (51,3 % chlapcov a 48,7 % dievčat). Na výskume sa zúčastnili všetci žiaci, ktorí boli v deň zberu dát v škole. Hoci túto vzorku nemožno považovať za reprezentatívnu pre celú populáciu žiakov na Slovensku, výber škôl bol zámerne koncipovaný tak, aby zachytil sociálno-priestorovú rôznorodosť regiónu. Dôležitým kritériom výberu bol aj záujem zo strany vedenia škôl a zainteresovaných učiteľov participovať na výskume, ako aj predchádzajúce skúsenosti niektorých členov a členiek výskumného tímu s ochotou škôl spolupracovať. Tento postup je v súlade s etickými požiadavkami a praktickými aspektmi terénneho výskumu v školskom prostredí. Do výskumu boli zapojené plnoorganizované ZŠ (1.–9. ročník) z okresov Banská Bystrica, Brezno, Lučenec, Poltár a Rimavská Sobota. Konkrétne išlo o štyri školy z krajského mesta, jednu školu z menšej obce v jeho zázemí, jednu školu z okresného mesta vzdialenejšieho od centra a štyri školy z vidieckeho prostredia, z ktorých dve pôsobia v marginalizovaných lokalitách, kde viac ako 70 % žiakov pochádza z rómskych rodín.<sup>6</sup> Zúčastnené školy sa líšili aj veľkosťou, a to od približne 130 do 750 žiakov na oboch stupňoch vzdelávania. Z hľadiska zriaďovateľa išlo o deväť štátnych a jednu súkromnú školu a vo všetkých bola vyučovacím jazykom slovenčina.

Antropologická časť výskumu sa sústredila na kontextuálnu analýzu lokalít s využitím dostupných rozvojových dokumentov, etnografických pozorovaní a pološtruktúrovaných rozhovorov so žiakmi. Tie sme realizovali v jednej škole v krajskom meste, jednej v okresnom meste a v dvoch školách vo vidieckom prostredí. Rozhovory prebiehali bez prítomnosti pedagogických pracovníkov. Cieľom antropologickej časti výskumu bolo hlbšie porozumieť sociálnym vzťahom a individuálnym skúsenostiam žiakov. Jej zámerom nebola reprezentatívnosť, ale identifikácia významových rámcov, ktoré umožňujú

lepšiu interpretáciu dotazníkových dát. Rozhovory sa sústredili najmä na ambície žiakov, ich vzťah ku škole a vzdelaniu, kvalitu rovesníckych vzťahov, rodinné zázemie a preferované voľnočasové aktivity. Hoci výskum nebol zameraný na učiteľov, uskutočnili sme rozhovory aj s niektorými z nich.

Kombinácia kvantitatívnych a kvalitatívnych metód umožnila uplatniť princíp metodologickej triangulácie, ktorá zvyšuje validitu a interpretačnú hĺbku výsledkov. Kvantitatívny prístup priniesol štatistické údaje o rozložení indikátorov wellbeingu medzi žiakmi, zatiaľ čo kvalitatívny výskum prispel k identifikácii významov, ktoré žiaci pripisujú školskému prostrediu. Prepojením týchto dát sa dosiahla komplementarita, v rámci ktorej boli kvantitatívne zistenia doplnené rozhovormi a pozorovaniami zo škôl.

Zber a spracovanie údajov prebiehali v súlade s etickými štandardmi spoločenskovedného výskumu. Účasť žiakov bola dobrovoľná a podmienená informovaným súhlasom zákonných zástupcov. Všetky údaje boli anonymizované a pri ich analýze a interpretácii sme dôsledne dbali na ochranu osobných údajov a súkromia respondentov. Mená osôb ani názvy škôl nie sú v publikovaných výstupoch uvádzané, čím bola zabezpečená etická integrita výskumného procesu.

### Sociokultúrne charakteristiky regiónu

Pri interpretácii výsledkov výskumu je vhodné spomenúť aj špecifiká regiónu, v ktorom sa výskum uskutočnil. BBSK má približne 645 000 obyvateľov, čo predstavuje asi 12 % populácie Slovenskej republiky (Sčítanie obyvateľov, domov a bytov 2021). Z hľadiska etnického zloženia sa k slovenskej národnosti hlási 77 % obyvateľov, k maďarskej 11 % a k rómskej 2,5 %.<sup>7</sup> Podľa údajov *Atlasu rómskych komunít* (2019) však môže reálny podiel rómskej populácie dosahovať až 17,5 %, pričom približne štvrtina tejto skupiny žije v marginalizovaných komunitách situovaných na periférii, alebo mimo zastavaného územia obcí (Program hospodárskeho a sociálneho rozvoja 2022: 40–42).

Z pohľadu socioekonomických ukazovateľov patrí BBSK medzi regióny s druhou najvyššou mierou nezamestnanosti na Slovensku, ktorá je sprevádzaná aj druhou najnižšou priemernou mzdovou úrovňou. Kraj dlhodobo čelí úbytku ľudského kapitálu, ktorý spôsobuje najmä migrácia produktívneho obyvateľstva, nízky prirodzený

prírastok a pretrvávajúca dlhodobá nezamestnanosť. Tá zároveň úzko súvisí s nepriaznivou vzdelanosťou štruktúrou (Nezamestnanosť – mesačné štatistiky 2024). V roku 2021 malo vysokoškolské vzdelanie 15,8 % obyvateľov, úplné stredoškolské vzdelanie s maturitou dosiahlo takmer 26 %, stredné odborné vzdelanie bez maturity 19,5 % a základné vzdelanie 19,3 % populácie. Podiel osôb so základným vzdelaním patrí k najvyšším v SR, pričom v niektorých obciach presahuje 50 % (Program hospodárskeho a sociálneho rozvoja 2022: 42). V kraji pôsobia dve univerzity (Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici a Technická univerzita vo Zvolene) a dve umelecké vysoké školy (Akadémia umení v Banskej Bystrici a Hudobná a umelecká akadémia Jána Albrechta v Banskej Štiavnici). V roku 2020 sa v regióne nachádzalo 267 základných škôl. Závažným problémom základného vzdelávania je narastajúci podiel detí, ktoré predčasne ukončujú povinnú školskú dochádzku, alebo opakujú ročník. Tieto javy sa najčastejšie vyskytujú v okresoch s vysokou mierou nezamestnanosti a výrazným zastúpením marginalizovaných rómskych komunít (tamtiež: 48–49).

### Dimenzia *having*: kultúrne zdroje a materiálne podmienky

V nasledujúcej časti sa zameriam na dostupnosť kultúrnych a vzdelávacích zdrojov v domácom i školskom prostredí, na základné materiálne vybavenie škôl a ich vzťah k wellbeingu žiakov. Jedným z najčastejšie využívaných indikátorov kultúrnych zdrojov je rozsah domáceho knižného fondu. Ten odráža kultúrne zázemie žiaka a zároveň signalizuje jeho potenciálny vzťah k čítaniu, učeniu sa a poznávaniu (Džambazovič – Gerbery 2022: 155). Kniha však nepredstavuje iba zdroj informácií, ale aj prostriedok osobného rastu, záujmu a potešenia. Čítanie navyše podporuje rozvoj kompetencií dôležitých pre učenie, riešenie problémov a formovanie medziľudských vzťahov (Babiaková – Kasáčová – Cabanová 2020: 21). Viacerí autori sa zhodujú v názore že v rodinách, kde sú knihy prirodzenou a integrálnou súčasťou každodenného života, sa rozvíjajú schopnosti dôležité nielen pre formálne vzdelávanie, ale aj pre budovanie pozitívneho postoja detí ku škole, učeniu sa a školskému prostrediu (Evans – Kelley – Sikora – Treiman 2010). Petra Raudenská a Dana Hamplová zároveň upozorňujú, že samotné

vlastníctvo kníh ako objektivizovaného prvku kultúrneho kapitálu nie je postačujúcim predpokladom školského úspechu. Rozhodujúce je, do akej miery sú tieto zdroje aktívne integrované do každodenného života rodiny, napríklad prostredníctvom spoločného čítania, rozhovorov o knihách alebo podporou vzdelávacích ambícií a záujmov detí. Takto vytvorené podmienky môžu významne ovplyvniť vzťah žiakov k učeniu, ku škole a ich celkovú spokojnosť (Raudenská – Hamplová 2022: 254, 260).

V rámci nášho výskumu žiaci 6. a 9. ročníka ZŠ odpovedali na otázky mapujúce knižný fond v domácnostiach – „*Koľko máte doma detských knižiek?*“ a „*Máte doma svoju vlastnú knižnicu alebo policičku s aspoň 40 knihami?*“ Cieľom bolo identifikovať nielen kvantitatívne ukazovatele, ale aj širšie kultúrne prostredie, ktoré formuje vzťah detí k učeniu. Z výsledkov vyplýva, že 36,7 % žiakov má doma maximálne desať detských kníh, čo poukazuje na veľmi nízku dostupnosť veku primeranej literatúry. Ďalších 27,9 % uviedlo, že vlastní 11 – 25 kníh, 19,8 % 26 – 50 titulov, 12,0 % 50 – 100 kníh a 3,6 % detí disponuje knižnicou s viac než stovkou knižných titulov. Dáta poukazujú aj na koreláciu medzi počtom detských kníh v domácnosti a sebadôverou žiakov ( $r = 0,2^{**}$  Pearson correlation). Žiaci z domácností s bohatším knižným zázemím častejšie súhlasili s výrokmí „*Som si istý/istá, že zvládnem to, čo sa učíme*“, alebo „*Dokážem dosiahnuť takmer všetko, pre čo sa rozhodnem*“. Tieto zistenia naznačujú, že kultúrne zdroje v rodine môžu ovplyvňovať nielen kognitívne, ale aj motivačné aspekty učenia a sebadôveru. Odborná literatúra zároveň upozorňuje, že deti z rodín s nižšou úrovňou kultúrneho kapitálu čelia už na začiatku vzdelávacej dráhy početným znevýhodneniam, ktoré môžu viesť k slabšiemu výkonu, či nižším vzdelanostným ambíciám. Ak sa v škole stretávajú so sociálnymi praktikami, ktorým nerozumejú, alebo na ktoré nie sú pripravené, môžu pociťovať zahanbenie, sklamanie či poníženie, čo sa môže premietnuť do apatie i agresivity (Sullivan 2001; Katrňák – Fónadová 2022; Zemančíková 2021; Kusá 2016; Košťalová – Chorvát 2025). Nezávisle od celkového počtu kníh môže každé nové rozšírenie domácej knižnice pozitívne ovplyvniť školský výkon, a to najmä u detí zo sociálne znevýhodneného a málo podnetného rodinného prostredia, kde prítomnosť kníh predstavuje dôležitú formu kultúrnej kompenzácie (Evans – Kelley – Sikora – Treiman 2010: 197). Školy však môžu

tento deficit kultúrnych zdrojov aspoň čiastočne vyvažovať prostredníctvom podporných aktivít zameraných na rozvoj čitateľskej gramotnosti, ako napríklad „Noc v knižnici“, „Starší čítajú mladším“ či medzinárodná iniciatíva „Záložka do knihy spája školy“. Napriek týmto snahám školy často narážajú na limity súvisiace s absenciou systematicky budovanej čitateľskej kultúry, nedostatku času i vhodného priestoru, ktorý by deťom umožnil venovať sa knihám podľa vlastného výberu (Babiaková – Kasáčová – Cabanová 2020: 32).

Významnú úlohu v spokojnosti žiakov zohráva aj fyzické prostredie školy, napríklad kvalita hygienických zariadení, dostupnosť relaxačných zón vrátane čitateľských kútikov, priestorov na pohybové aktivity, prítomnosť zelene a celková estetika školy. Dievčatá častejšie ako chlapci poukazovali na nedostatky hygienických zariadení ako zdroj nepohody:

„*Už máme nové toalety, lebo predtým to bola hrôza, nebol tam papier. Išla som tam, len už keď som naozaj musela.*“

„*Vadí mi, aké máme šatne na telesnú. Mi je nepríjemné sa tam prezliekať a navyše je tam stále smrad.*“

Žiaci zároveň formulovali konkrétne návrhy na zlepšenie školského wellbeingu:

„*Všade máme iba nástenky s učivom, vzorce a také a nemáme nič o hercoch, spevákoch alebo o móde, niečo také zaujímavé pre nás.*“

„*Moja škola ja dobrá, je lepšia ako Záhradná. Tu máme aj takú zónu na chillovanie.*“

### **Dimenzia *loving*: medziľudské vzťahy v škole a rodine**

Dimenzia *mať rád, byť milovaný* zdôrazňuje význam kvalitných medziľudských vzťahov, ako jedného z kľúčových komponentov školského wellbeingu. Pozitívne vzťahy dokážu čiastočne kompenzovať materiálne či výkonné nedostatky a ovplyvňovať nielen vzdelávacie výsledky, ale aj celkovú spokojnosť žiakov a ich vzťah k školskému prostrediu (Łukasik 2021). Postoje žiakov k škole sme skúmali prostredníctvom výrokov: „*Do školy chodím rád/rada*“, „*Učenie v škole ma veľmi nebaví*“, „*Chodiť do školy je pre mňa strata času*“, „*Vzdelanie je pre mňa dôležité*“. Výsledky ukazujú, že 51 % žiakov 6. a 9. ročníka chodí do školy rado, pričom porovnateľný podiel vyjadrilo opačný postoj. Zároveň viac než polovica respondentov (58,4 %) priznala, že ich učenie v škole nebaví. Napriek

tomu 72,5 % nesúhlasilo s tvrdením, že chodenie do školy je stratou času, a 85,8 % považuje vzdelanie za dôležité. Postoje žiakov tak odhaľujú určitú mieru ambivalencie. Mnohí síce neprejavujú záujem o samotný proces učenia, ale zároveň si uvedomujú jeho význam pre svoj život. Škola pre nich zároveň predstavuje dôležité sociálne prostredie, ktoré im umožňuje tráviť čas s rovesníkmi a vytvárať vzťahy, aj keď samotné učenie v nich pozitívne pocity nevyvoláva. Táto ambivalencia môže súvisieť so spôsobom, ako je školská dochádzka spoločensky a inštitucionálne rámcovaná. Aj preto žiaci môžu vnímať školu ako niečo, čo k ich životu neoddeliteľne patrí, hoci ich proces učenia nenapína. Spomenutý postoj môže súvisieť aj s vývinovou fázou žiakov na druhom stupni ZŠ. Puberta je spojená so vzdorom voči autoritám a silnou orientáciou na rovesnícke vzťahy. Ako uviedla učiteľka:

*„Deti na druhom stupni prechádzajú pubertou a to je veľký faktor. Prežívajú ťažké obdobie. Je to znásobené krízou autorít a ten vzdor je vo všeobecnosti. Pre nich je veľkou autoritou a blízkou osobou, s ktorou všetko prežívajú, kamarát. Čo povie kamarát, to platí. Čo chce kamarát, chcem aj ja. Je to naozaj turbulentné obdobie. Sú zastabilizovaní až v 9. ročníku, kedy odchádzajú na stredné školy.“*

Podľa školskej psychologičky Kornélie Ďuríkovej je kvalita vzťahov v škole jedným zo základných faktorov, ktoré ovplyvňujú vedomostné výsledky žiakov. Hoci ich úspešnosť determinujú viaceré činitele, práve vzťahová dimenzia môže podporovať ich rozvoj, alebo naopak, brzdiť ich pokrok. V súlade s tým, sa v odbornom diskurze čoraz častejšie objavuje presvedčenie, že učenie nie je výlučne kognitívny proces, ale kognitívno-emocionálna aktivita, v ktorej pozitívne nastavenie môže zvyšovať schopnosť učiť sa a zapamätať si nové informácie, zatiaľ čo negatívne emócie tieto procesy narúšajú (Ďuríková [nedat.]).

Význam sociálnych väzieb v školskom prostredí potvrdzujú aj naše dáta: viac ako tretina žiakov (37,7 %) uviedla, že má v triede viac ako desať kamarátov, a len 1 % detí nemá žiadneho. Výpovede detí potvrdzujú, že vzťahy s rovesníkmi sú jedným z hlavných dôvodov, prečo žiaci vnímajú školu pozitívne.

*„Do školy chodím len kvôli Eve a kamarátkam. Viem, že musím, že je to pre nás dôležité a aj povinné, ale nerada chodím do školy.“*

*„Nebaví ma to, čo v škole robíme, ani ma to nezaujímá. Je to aj únavné, nemám rada školu.“*

*„Rád sa stretávam s kamarátmi v škole, ale nerád chodím do školy vtedy, keď je stres. Keď viem, že ma budú skúšať, keď je toho veľa, keď píšeme písomky. Ale rád chodím, keď máme nejaké aktivity, alebo výlety. Vtedy veľmi rád.“*

*„Chodím rada do školy, lebo tam mám kamarátov a niečo sa aj naučím. Baví ma, keď robíme pokusy, také praktické veci.“*

*„Je to v pohode. Zatiaľ to zvládam v pohode, snažím sa venovať aj učeniu, aj sa snažím mať voľný čas pre seba, pre kamarátov. Baví ma to, najviac prestávky (smiech). Tak viem, že do školy je dôležité chodiť, lebo sa dozviem dačo nové, aj si cibrím mozog. Ale niekedy je to riadny stres, vôbec nie v pohode. Ale všetci to musíme nejako dať.“*

Popri pozitívnych stránkach sa však objavujú aj problematické javy, najmä verbálna šikana zameraná na fyzický vzhľad. Tieto skúsenosti popisovali najmä dievčatá: „šikanuje sa za výzor“, „sú tu ľudia, ktorí si robia z iných srandu“, „to človeku nerobí dobre, keď sa mu niekto vysmieva“. Predmetom výsmechu býva najmä výzor, postava, oblečenie, vlasy či zuby. Tieto situácie boli často sprevádzané negatívnymi emóciami ako smútok, úzkosť alebo pocit vylúčenia zo školského kolektívu. Jedna z respondentiek opísala svoje prežívanie nasledovne:

*„Cítim vtedy úzkosť, akoby som bola v klietke, a cítim sa ako zvierka, ktorému sa smejú. A premýšľam o tom celý deň a trápim sa, som smutná.“*

Iná žiačka reflektovala vplyv noriem krásy na vlastné sebahodnotenie:

*„Keď je niekto iný, nemá ten stereotyp krásy, tak sa mu všetci smejú. Potom mám pocit, že so mnou nie je nič v poriadku, a to ma veľmi trápí. Zraní ma to, lebo nemôžem za to, ako vyzerám.“*

Viacerí žiaci poukazovali aj na povrchnosť hodnotiacich komentárov.

*„Ich nezaujímá, či ste múdry, či viete matematiku, fyziku, chémiu. Im je jedno, aké máte známky. Ide im o to, ako vyzeráte. Bohužiaľ.“*

Žiaci nie vždy označovali tieto skúsenosti ako šikanu, častejšie ich interpretovali ako „podpichovanie“ či „nevhodné komentáre“, čo môže naznačovať určitú mieru

normalizácie verbálnej agresie v školskom prostredí. Napriek týmto negatívnym skúsenostiam viacerí uvádzali, že v náročných situáciách žiaci nachádzajú oporu medzi kamarátmi.

*„Keď sa kamarátke vysmievajú, vieme sa s ňou porozprávať, aby si z toho nič nerobila.“*

Prejavy solidarity a vzájomnej podpory medzi žiakmi potvrdzujú aj kvantitatívne zistenia z dotazníkového šetrenia, podľa ktorých až 77,5 % žiakov uviedlo, že by im spolužiaci v prípade potreby pomohli. Tento údaj vychádza z otázky *„Ako veľmi podľa teba platí: keď potrebujem, spolužiaci mi pomôžu.“*

Hoci výskum nesledoval wellbeing učiteľov, výpovede pedagogičiek poukazujú na rastúce nároky, potrebu reagovať na nové spoločenské výzvy a vplyv digitálneho prostredia na hodnotové rámce žiakov.

*„Faktor, ktorý musíme v školách meniť, je spôsob výučby. Je iná generácia, na ktorú musíme ísť úplne inak. Neexistuje, že učiteľ učí tak ako pred desiatimi rokmi. My v školách musíme mať tiež vzdelávanie, pretože učiteľ musí vedieť, kto je napríklad Andrew Tate, pretože deti to vedia, sledujú internet, sledujú seriály. Vnútorňí svet našich detí je niekedy naozaj krutý, násilný. Musí nastať spolupráca škola, pedagóg, psychológ, rodič.“*

Dôležitým indikátorom pohody je aj miera dôvery voči autoritám. Na otázku: *„Nakoľko si veríš, že by si zvládol/zvládla ísť sám/sama za niekým z vedenia školy poradiť sa o nejakom probléme?“* odpovedalo 60 % detí kladne, 29,2 % váhavo a 10,8 % žiakov by sa na vedenie určite neobrátilo. Tieto výsledky odkazujú na pretrvávajúcu neistotu a potrebu budovať dôveru medzi žiakmi a dospelými.

Významnú úlohu pri formovaní emocionálneho zázemia a celkovej pohody v škole zohráva aj rodinné prostredie. Osobitnú rolu majú spoločné rituály, ktoré plnia nielen praktickú, ale aj symbolickú funkciu. Typickým príkladom je spoločné stolovanie, ktoré vytvára priestor na komunikáciu, prejavenie záujmu a zdieľanie každodenných zážitkov. Tento aspekt sme sledovali prostredníctvom výroku *„Ako často doma s rodičmi večeriate všetci spoločne pri jednom stole?“*. Naše dáta ukazujú, že 41,7 % žiakov večeria s rodičmi denne a ďalších 27,3 % aspoň raz až dvakrát týždenne. Na opačnom konci spektra je 16 % detí, ktoré jedia spolu s rodičmi len zriedkavo, alebo vôbec. Rozdiely v pravidelnosti spoločného jedenia môžu odrážať nielen rôznorodé životné štýly, ale

aj štrukturálne faktory, ako je práca na zmeny, či náročné zosúladenie voľného času. Žiaci zároveň vnímali rodinu ako významný zdroj emocionálnej opory a bezpečia.

*„Čo mám kamarátky, tak poznám ich rodičov a oni poznajú mňa. Aj moja mama pozná všetkých mojich kamarátov. V triede máme ale jedného spolužiaka, o ktorého sa rodičia veľmi nezaujímajú.“*

*„Mama nechce, aby som si odnášala jedlo od stola do izby. Musíme spolu obedovať alebo večerať a vtedy sa rozprávame. A najradšej mám, keď príde brat z internátu, lebo vtedy sa pýtajú najmä jeho.“*

### **Dimenzia being: sebadôvera, sebarealizácia**

Dimenzia *byť* v rámci modelu wellbeing kladie dôraz na subjektívne prežívanie vlastného ja. Zahŕňa schopnosť sebareflexie, vnímanie vlastnej hodnoty a potenciálu, ako aj potrebu príslušnosti k sociálnym skupinám.<sup>8</sup> Zistenia z nášho výskumu naznačujú, že sebahodnotenie žiakov druhého stupňa ZŠ je vo všeobecnosti pozitívne a relatívne stabilné. Až 80,3 % respondentov súhlasilo s výrokom *„Mám pocit, že mám množstvo dobrých vlastností“*. Medzi najčastejšie uvádzané pozitívne osobnostné črty patrili priateľskosť, komunikatívnosť, empatia a ochota pomáhať druhým. Dovolím si tvrdiť, že tieto charakteristiky poukazujú nielen na zdravé vnímanie seba samého, ale aj na sociálnu orientáciu a citlivosť detí na medziľudské vzťahy.

Výskum zároveň identifikoval koreláciu medzi vierou vo vlastné vzdelávacie možnosti a vnímaním osobného potenciálu ( $r = 0,5^{**}$  Pearson correlation). Výroky *„Som si istý(á), že zvládnem to, čo sa učíme“* a *„Dokážem dosiahnuť takmer všetko, pre čo sa rozhodnem“* vykazovali silnú koreláciu čo naznačuje, že deti, ktoré dôverujú svojim schopnostiam, majú zároveň tendenciu vnímať svoje dlhodobé ciele ako dosiahnuteľné. Túto súvislosť ilustruje aj výpoveď jednej zo žiačok:

*„Veľmi ma baví biológia aj chémia, keď robíme pokusy. Myslím si, že som v tom dobrá. Chcela by som byť zubárkou a mať peknú ambulanciu.“*

Na druhej strane, 33,7 % žiakov vyjadrilo súhlas s výrokom *„V škole sa mi veľmi nedarí“*. Takéto sebahodnotenie môže signalizovať frustráciu, neistotu a zníženú vieru vo vlastné schopnosti. Nemožno ho však interpretovať výlučne ako individuálne zlyhanie jednotlivca. V mnohých prípadoch ide o prejav širších kontextových

faktorov, ako je nedostatočná podpora v školskom prostredí, nepriaznivá školská klíma, či menej podnetné rodinné zázemie.

## Záver

Cieľom štúdie bolo identifikovať a analyzovať faktory, ktoré ovplyvňujú wellbeing žiakov a žiačok druhého stupňa ZŠ prostredníctvom troch dimenzií: *having*, *loving*, *being* (Allardt 1976, 1993; Konu – Rimpelä 2002; Konu – Alanen – Lintonen – Rimpelä 2002). Vychádzala som z predpokladu, že školský wellbeing je výsledkom pôsobenia viacerých vzájomne prepojených determinantov, ktoré spoločne formujú kvalitu školského prostredia. Výskum realizovaný na desiatich základných školách v BBSK zohľadňoval územnú aj sociálnu diverzitu regiónu, pričom kombinácia kvantitatívnych dotazníkov a kvalitatívnych rozhovorov so žiakmi umožnila hlbšie porozumieť tomu, ako deti vnímajú školské prostredie a svoje každodenné prežívanie v nej.

Výsledky potvrdili, že wellbeing žiakov je multidimenzionálny jav, ktorý nemožno redukovať len na školský výkon. Materiálne podmienky, dostupnosť vzdelávacích zdrojov, kvalita sociálnych vzťahov a priestor na osobnostný rozvoj sa v jeho formovaní navzájom dopĺňajú a spoločne formujú celkovú žiacku pohodu. Škola tak pre žiakov nepredstavuje iba vzdelávaciu inštitúciu, ale aj komunitné prostredie, v ktorom trávia čas, nadväzujú priateľstvá a vytvárajú si sociálne vzťahy.

Zistenia podporili predpoklad, že počet kníh v domácnosti a existencia vlastnej knižnice ovplyvňujú nielen kognitívne, ale aj motivačné a emocionálne aspekty učenia. Žiaci z podnetnejšieho rodinného prostredia, s lepšou dostupnosťou kníh vykazovali vyššiu sebadôveru, pozitívnejší vzťah k učeniu sa a optimistickejšie vzdelávacie ambície. Materiálne zázemie školy sa ukázalo ako ďalší dôležitý determinant žiackej pohody. Čisté, bezpečné, zdravé a vizuálne príťažlivé prostredie prispievalo k subjektívnemu pocitu komfortu a k tomu, aby žiaci vnímali školu ako príjemné komunitné miesto.

V dimenzii *loving* sa potvrdila súvislosť medzi sociálnymi vzťahmi a školskou spokojnosťou. Žiaci majú vytvorenú stabilnú sieť kamarátstiev a až tri štvrtiny respondentov veria, že by im spolužiaci pomohli v prípade potreby. Zároveň sa ukázalo, že pozitívne hodnotenie sociálnych vzťahov automaticky neimplikuje vyššiu

motiváciu učiť sa či radosť z vyučovania. Sociálne prostredie síce pôsobí podporným spôsobom, no samotné učebné aktivity žiakov často nemotivujú, čo môže čiastočne vysvetľovať rozdiel medzi spokojnosťou so vzťahmi a nižším záujmom o vyučovanie. Problematické sa ukázali aj prejavy výsmechu, najmä vo vzťahu k fyzickému vzhľadu, ako aj skutočnosť, že približne 40 % žiakov váha požiadať o pomoc učiteľa. To poukazuje na potrebu posilniť rolu učiteľov ako dostupných a dôveryhodných podporných osôb. Tieto zistenia sú v súlade s výskumami Ligy za duševné zdravie (Prieskum: Žiaci v školách sa necítia v pohode 2023), ako aj výsledkami výskumu HBSC (Madarasová-Gecková 2019).

Dimenzia *being* sa v rámci štúdie sústreďovala na sebareflexiu a vnímanie vlastného potenciálu. Analýza dát ukázala, že väčšina žiakov si dôveruje a uvedomuje si svoje silné stránky. Zároveň sa potvrdilo, že žiaci s vyššou dôverou vo vlastné schopnosti vykazujú ambicióznejšie vzdelávacie aj životné ciele, čo dokladá aj zistená korelácia medzi presvedčením o zvládaní školských úloh a vierou v možnosť naplniť osobné ciele. Napriek týmto pozitívnym indikátorom približne tretina žiakov uviedla, že sa im v škole nedarí, čo môže signalizovať frustráciu alebo oslabenú vieru vo vlastné schopnosti. Túto skutočnosť však nemožno interpretovať ako individuálne zlyhanie, ale skôr ako dôsledok širších sociálnych, ekonomických a kultúrnych podmienok, v ktorých deti vyrastajú.

Prezentované výsledky si z viacerých dôvodov nenárokujú na reprezentatívnosť a nemožno ich zovšeobecniť na populáciu všetkých žiakov na Slovensku. Ich prínos spočíva v kontextovo ukotvenom pohľade na školský wellbeing žiakov z desiatich škôl v BBSK. Štúdia zároveň otvára priestor pre ďalší výskum, napríklad porovnanie dynamiky wellbeingu medzi typmi lokalít s odlišnými charakteristikami či analýzu rozdielov medzi pohlaviami a vekovými skupinami. Do budúcnosti je vhodné realizovať aj longitudinálne výskumy, ktoré umožnia sledovať vývoj wellbeingu v čase. Pozornosť si zasluhuje aj oblasť učiteľskej pohody a profesijnej spokojnosti, keďže významne ovplyvňuje kvalitu školskej klímy a celkové fungovanie školy ako komunity. Verím, že štúdia prispela k hlbšiemu porozumeniu faktorov, ktoré ovplyvňujú pohodu a spokojnosť detí v škole. Zároveň môže slúžiť ako podnet pri formovaní škôl ako bezpečných a podporných komunít, v ktorých sa žiaci cítia „celkom v pohode“.

**POZNÁMKY:**

1. V štúdiu budem používať formu slova wellbeing, prípadne ekvivalenty pohoda, spokojnosť.
2. E. Allardt (1976: 89) zdôrazňuje, že zdravie patrí do kategórie *ma'*, keďže je základným predpokladom kvality života.
3. Rozsiahly medzinárodný výskum skúmajúci vzdelávanie v jednotlivých krajinách.
4. V júni 2025 sme na tých istých školách BBSK realizovali druhú vlnu dotazníkového výskumu medzi ôsmakmi, ktorí boli v roku 2023 šiestakmi.
5. Výzkumy čtenárskej gramotnosti, čtenárstvá a vzdelávaní žáků na druhom stupni realizované v roku 2023 na ZŠ v ostravskom regióne a v roku 2024 v regióne Bruntálsko.

**LITERATÚRA:**

Allard, Erik. 1976. Dimensions of Welfare in a Comparative Scandinavian Study. *Acta Sociologica* 19 (3): 227–239.

Allard, Erik. 1993. Having, Loving, Being: An Alternative to the Swedish Model of Welfare Research. *The quality of life* 8 (1993): 88–95. <https://doi.org/10.1093/0198287976.003.0008>

Babiaková, Simoneta – Kasáčová, Bronislava – Cabanová, Mariana. 2020. *Čítanie a čitateľstvo slovenských detí. Výskum detského čitateľstva a medzinárodné komparácie*. Banská Bystrica: Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici.

Džambazovič, Roman – Gerbery, Daniel. 2022. Vzdelanostné ašpirácie mladých ľudí a rola rodinného prostredia. In: Džambazovič, Roman – Gerbery, Daniel – Sopóci, Ján (eds.). *Vzdelanostné nerovnosti v optike sociológie. Teoretické východiská a empirické poznatky*. Bratislava: STIMUL. 144–197.

Evans, Mariah, D. – Kelley, Jonathan – Sikora, Joanna – Treiman, Donald, J. 2010. Family Scholarly Culture and Educational Success: Books and Schooling in 27 Nations. *Research in social stratification and mobility* 28 (2): 171–197. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2010.01.002>

Chorvát, Ivan – Šafr, Jiří. 2024. Voľný čas na Slovensku – diferenciácia a reprodukcia. In: Žiak, Peter (ed.). *Mapovanie symbolických hraníc v našej spoločnosti*. Bratislava: Národné osvetové centrum. 68–83.

Katrnák, Tomáš – Fónadová, Laura. 2022. Nerovné šance na vzdelávaní: teoretické vymedzenie a empirické mierení. In: Džambazovič, Roman – Gerbery, Daniel – Sopóci, Ján (eds.). *Vzdelanostné nerovnosti v optike sociológie. Teoretické východiská a empirické poznatky*. Bratislava: STIMUL. 9–36.

Konu, Anne – Alanen, Erkki – Lintonen, Tomi – Rimpelä, Matti. 2002. Factor structure of the School Well-being Model. *Health education research* 17 (6): 732–742. <https://www.jstor.org/stable/45109879>

Konu, Anne – Rimpelä, Matti. 2002. Well-being in schools: A conceptual model. *Health Promotion International* 17 (1): 79–87. <https://www.researchgate.net/publication/11514447>

Košťalová, Katarína – Chorvát, Ivan. 2025. Vzdelanostné a životné ambície rómskych žiakov. Prípadová štúdia dvoch škôl na strednom Slovensku. *Národopisný vestník XLII* (1): 45–62. <https://doi.org/10.59618/NV.2025.1.02>

6. Výsledky výskumu z dvoch škôl v marginalizovaných lokalitách publikovali Katarína Košťalová a Ivan Chorvát (2025).
7. Malé percento obyvateľov sa hlási aj k českej a ukrajinskej národnosti.
8. V dotazníkovom šetrení sme sa zamerali aj na aktivity žiakov mimo hlavného vyučovania, ktoré okrem rozvoja praktických zručností významne prispievajú k budovaniu sociálnych väzieb a k zapájaniu sa do záujmových skupín. Analýzu dát o voľnočasových aktivitách publikovali Ivan Chorvát a Jiří Šafr (2024).

Kusá, Zuzana. 2016. *Škola nie je pre všetkých*. Bratislava: Sociologický ústav SAV.

Łukasik, Izabella, Maria. 2021. Student well-being in the context of Erik Allardt's theory of welfare and Urie Bronfenbrenner's ecological systems theory of development. *Przegląd Badań Edukacyjnych (Educational Studies Review)* 35 (2): 197–212. <https://doi.org/10.12775/PBE.2021.039>

Madarasová-Gecková, Andrea (ed.) 2019. *Sociálne determinanty zdravia školákov. HBSC – Slovensko – 2017/2018*. Bratislava: Úrad verejného zdravotníctva Slovenskej republiky.

Mareš, Jiří. 2024. Současné pohledy na kategorii pohody (well-being). *Pedagogika* 74 (2): 107–146. <https://doi.org/10.59618/NV.2025.1.02>

Mc.Millan, David, W. – Chavis, David. 1986. Sense of Community: A Definition and Theory. *Journal of Community psychology* 14 (January): 6–23.

Piovarčiová, Tatiana. 2016. Zmena v škole – aby tí, čo chcú vedeli a tí, čo vedia, mohli. In: Čáčová, Zuzana – Lenčo, Peter (eds.). *Škola ako aktér zmeny v životoch detí a v komunite*. Bratislava: Nadácia otvorenej spoločnosti. 33–56.

Polgáryová, Eva – Ružeková, Monika – Kandra, Martin – Borovská, Zuzana a kol. 2023. *Spríevodca wellbeingom v školskom prostredí*. Bratislava: Štátna školská inšpekcia.

Raudenská, Petra – Hamplová, Dana. 2022. The Effect of Parents' Education and Income on Children's School Performance: the Mediating Role of the Family Environment and Children's Characteristics, and Gender Differences. *Polish Sociological Review* 218 (2): 247–272. <https://doi.org/10.26412/psr218.06>

Sullivan, Alice. 2001. Cultural Capital and Educational Attainment. *Sociology* 35 (4): 893–912. <https://doi.org/10.1017/S0038038501008938>

Zemančíková, Vladimíra. 2021. Sociálne aspekty čitateľskej gramotnosti s akcentom na dieťa zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia na Slovensku. *Sociální pedagogika* 9 (2): 23–40. <https://doi.org/10.7441/soced.2021.09.02.02>

**ELEKTRONICKÉ ZDROJE:**

- „Atlas rómskych komunit 2019.“ *Úrad vlády Slovenskej republiky* [online] [cit. 27. 8. 2024]. Dostupné z: <<https://www.romovia.vlada.gov.sk/atlas-romskych-komunit/atlas-romskych-komunit-2019/>>.
- Ďuríková, Kornélia. [Nedat.] „Ako zlepšovať medziludské vzťahy v školách? Učiteľia majú veľkú zodpovednosť.“ *Eduworld.sk* [online] [cit. 10. 6. 2025]. Dostupné z: <<https://eduworld.sk/cd/kornelia-durikova/5610/ako-zlepsovat-medziludske-vztahy-v-skolach-ucitelia-maju-velku-zodpovednost>>.
- „Nezamestnanosť – mesačné štatistiky 2024“ *Ústredie práce sociálnych vecí a rodiny* [online] [cit. 7. 3. 2025]. Dostupné z: <[https://www.upsvr.gov.sk/statistiky/nezamestnanost-mesacne-statistiky/2024.html?page\\_id=1335212](https://www.upsvr.gov.sk/statistiky/nezamestnanost-mesacne-statistiky/2024.html?page_id=1335212)>.
- „Prieskum: Žiaci v školách sa necítia v pohode 2023.“ *Portál Tlačovej agentúry Slovenskej republiky* [online] 25. 3. [cit. 20. 11. 2025]. Dostupné z: <<https://www.skolske.sk/clanok/60296/prieskum-ziaci-v-skolach-sa-necitia-v-pohode-pedagogovia-sa-citia-pod-tlakom>>.
- „Program hospodárskeho a sociálneho rozvoja BBSK na roky 2022–2030.“ *Banskobystrický samosprávny kraj* [online] [cit. 5. 3. 2025]. Dostupné z: <<https://www.bbsk.sk/storage/app/media/dokumenty/phsr/phsr-bbsk-2022-2030-uvod-a-analiticka-cast.pdf>>.
- „Sčítanie obyvateľov, domov a bytov 2021.“ *Štatistický úrad Slovenskej republiky* [online] [cit. 6. 3. 2025]. Dostupné z: <<https://www.scitanie.sk/obyvatelia/zakladne-vysledky/pocet-obyvatelov/KR/SK032/KR>>.
- Vrána, Filip. 2024. „Děti a dospívající se do školy neteší. Co je trápí? Hlavně malá podpora ze strany učitelů.“ *VědaVýzkum.cz* [online] 7. 11. [cit. 6. 11. 2025]. Dostupné z: <<https://vedavyzkum.cz/veda/z-domova/deti-a-dospivajici-se-do-skoly-netesi-co-je-trapi-hlavne-mala-podpora-ze-strany-ucitelu>>.