

2

2025

# PEDAGOGICKÉ ROZHĹADY

ODBORNO-METODICKÝ ČASOPIS



NÁRODNÝ INŠTITÚT VZDELÁVANIA A MLÁDEŽE

Editor: **Národný inštitút vzdelávania a mládeže, Bratislava**

Šéfredaktorka: Dana Kollárová  
Zástupca šéfredaktorky: Marián Valent  
Výkonná redaktorka: Miroslava Hajtmánková  
Redakčná rada: Zuzana Bánovčanová  
Erika Fryková  
Martina Kosturková  
Eva Pupíková  
Rastislav Rosinský  
Jana Tomášková

Obálka: Ján Husár  
Grafické spracovanie: Stano Jendek | Renesans, s. r. o.  
Preklad do angličtiny: Anna Pávová

Sídlo redakcie: Národný inštitút vzdelávania a mládeže  
Ševčenkova 11  
851 01 Bratislava

Tel.: +421 48/4722 938  
e-mail: [redakcia@nivam.sk](mailto:redakcia@nivam.sk)

[www.nivam.sk](http://www.nivam.sk)

Vyšlo: september 2025

Vychádza štyrikrát ročne.

ISSN 2989-3623

Príspevky v časopise sú posudzované najmenej dvoma posudzovateľmi.  
Recenznú radu tvoria členovia redakčnej rady časopisu a externí posudzovatelia.  
Za obsah a pôvodnosť rukopisu zodpovedá autor.  
Redakcia sa nemusí vždy stotožniť s názormi autora.  
Nevyžiadané rukopisy nevraciamy.

## OBSAH

|                                                    |   |
|----------------------------------------------------|---|
| <b>SLOVO NA ÚVOD/ A WORD TO INTRODUCTION</b> ..... | 6 |
|----------------------------------------------------|---|

### **SPÝTALI SME SA/ WE ASKED**

|                                                                                                                    |   |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|
| <b>Rozhovor s Vierou Hajdúkovou o zavádzaní povinného predprimárneho vzdelávania</b> ( <i>Eva Pupíková</i> ) ..... | 8 |
| Interview with Viera Hajdúková on the introduction of compulsory pre-primary education                             |   |

### **INŠPIRÁCIE Z VÝSKUMU A PRAXE/ INSPIRATIONS FROM RESEARCH AND PRACTICE**

|                                                                                                                            |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Medzinárodné meranie vedomostí a zručností žiakov v matematike a prírodných vedách</b> ( <i>Andrea Galádová</i> ) ..... | 16 |
| International measurement of students' knowledge and skills in Mathematics and Science                                     |    |

|                                                                                                        |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Prínos predmetových olympiád a súťaží (z pohľadu absolventa)</b> ( <i>Ľubica Kalivodová</i> ) ..... | 46 |
| The benefits of subject olympiads and competitions (from a graduate's perspective)                     |    |

|                                                                                                                              |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Digitálne nástroje a kreatívne aktivity ako prostriedky rozvoja komunikácie v angličtine</b> ( <i>Eva Uhalová</i> ) ..... | 50 |
| Digital tools and creative activities as means of developing communication in English                                        |    |

|                                                                                                                                          |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Edukačné aktivity na prevenciu kyberagresie a netolerancie</b> ( <i>Dana Váňová</i> ) .....                                           | 58 |
| Preventive activities in the educational process aimed at preventing and addressing cyberaggression and intolerance in the digital space |    |

|                                                                                                                                                                                               |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Extrémne školské násilie: vybrané aspekty problematiky</b><br>( <i>Elena Ištvánová</i> ) .....                                                                                             | 73  |
| Extreme school violence: selected aspects of the issue                                                                                                                                        |     |
| <b>Poslanie vzdelávacieho strediska Múzea holokaustu v Seredi:<br/>konceptia vzdelávacích programov a ich aplikácia v praxi</b><br>( <i>Erika Tavalýová</i> ) .....                           | 88  |
| The mission of the Holocaust Museum Educational Center in Sered':<br>the concept of educational programs and their application in practice                                                    |     |
| <b>Výučba duševného vlastníctva na základných školách a možnosti<br/>integrácie problematiky do vyučovacieho procesu</b><br>( <i>Martin Macko, Michaela Skúpa, Veronika Beličková</i> ) ..... | 98  |
| Teaching intellectual property in primary schools and possibilities<br>for integrating the issue into the teaching process                                                                    |     |
| <b>Proces posudzovania edukačných publikácií</b><br>( <i>Sandra Mészárosová, Natália Bednáriková, Andrea Galovičová</i> ) .....                                                               | 109 |
| Educational publication review process                                                                                                                                                        |     |
| <b>Námety na podporu exekutívnych funkcií žiakov (nielen) v procese<br/>školskej adaptácie</b> ( <i>Radka Teleková, Natália Kovárová</i> ) .....                                              | 115 |
| Ideas for supporting students' executive functions (not only)<br>in the process of school adaptation                                                                                          |     |
| <b>Vplyv hudby na rozvoj reči dieťaťa v predškolskom veku</b><br>( <i>Diana Mecková</i> ) .....                                                                                               | 124 |
| The influence of music on the speech development of a preschool child                                                                                                                         |     |

|                                                                                                                                                                                             |            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Projekt na podporu fyzického zdravia, duševného zdravia a prevencie výskytu rizikového správania v podmienkach Materskej školy, Nová 2 v Banskej Bystrici (Svetlana Svetlíková).....</b> | <b>132</b> |
| Project to support physical health, mental health and prevention of risky behavior in the conditions of the Kindergarten, Nová 2 in Banská Bystrica                                         |            |

|                                                                                                                          |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Učenie sa hrou v modernej triede: prosociálne prostredie ako predpoklad pre učenie sa hrou (Gabriela Moser) .....</b> | <b>146</b> |
| Learning through play in the modern classroom: a prosocial environment as a prerequisite for learning through play       |            |

## RECENZIE/REVIEWS

|                                                                                                                 |            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Práca s rodinou žiaka pre (budúcich) učiteľov – vedomosti, diagnostika, spolupráca (Radka Teleková).....</b> | <b>155</b> |
| Working with a student's family for (future) teachers – knowledge, diagnostics, cooperation                     |            |

|                                                             |            |
|-------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Z KNIŽNICE DO KNIŽNICE/ FROM LIBRARY TO LIBRARY.....</b> | <b>158</b> |
|-------------------------------------------------------------|------------|

## SLOVO NA ÚVOD

*Vážené čitateľky, vážení čitatelia,*

v rýchlo sa meniacom svete sa tradičné predstavy o vzdelávaní pretvárajú pred našimi očami. Správy z World Economic Forum neustále poukazujú na nástup éry, kde technológie a komplexné spoločenské výzvy menia dopyt po pracovnej sile a v konečnom dôsledku aj po kľúčových kompetenciách. Už teraz vidíme, že na trhu práce rastie potreba kritického myslenia, kreativity, adaptability, digitálnej gramotnosti a sociálnych zručností, ktoré presahujú rámec tradičného memorovania faktov. Ako môžeme zabezpečiť, aby naši žiaci neboli len pasívnymi prijímateľmi informácií, ale aktívnymi tvorcami budúcnosti, ktorá je pred nimi?

Toto číslo *Pedagogických rozhľadov* sa ponára priamo do srdca týchto výziev a ponúka praktické pohľady na to, ako môže slovenské školstvo reagovať. Zamýšľame sa nad dôležitosťou silných základov v ranom detstve s PhDr. Vierou Hajdúkovou, PhD., hlavnou štátnou radkyňou Útvaru predprimárneho vzdelávania a ranej starostlivosti MŠVVaM SR, ktorá prináša pohľad na zavádzanie povinného predprimárneho vzdelávania – kľúčového piliera kognitívnych a sociálnych zručností od útleho veku. Tieto základy sú nevyhnutné na rozvoj exekutívnych funkcií, ktorým sa podrobne venujú Radka Teleková a Natália Kovárová v príspevku zdôrazňujúcom posilnenie pozornosti, pamäti a regulácie u začínajúcich školákov.

Zároveň sa pozrieme na to, ako stojíme v porovnaní s medzinárodným kontextom. Ivana Pichaničová a jej kolektív z NIVaM BA nám prostredníctvom príspevkov o štúdii TIMSS 2023 (teoretické východiská a výsledky) pomôžu pochopiť, kde sa nachádzajú silné stránky nášho vzdelávacieho systému a kde sú priestory na zlepšenie, aby sme mohli lepšie pripravovať žiakov na globálne výzvy. Lujza Lea Lavriková nám zase ukazuje príklad talentu formovaného aj prostredníctvom predmetových olympiád a súťaží, čo je esenciálne v oblasti rozvoja hĺbkového myslenia a riešenia komplexných problémov – zručností vysoko cenených v 21. storočí.

Časy, keď stačilo len učiť, sú preč. Dnes je nevyhnutné viesť žiakov k digitálnej gramotnosti a bezpečnosti. Eva Uhalová nás prevedie inováciami vo výučbe angličtiny s využitím umelej inteligencie, pričom ukazuje, ako technológie môžu podporiť komunikačné zručnosti a sebavedomie žiakov. Nezabúdame ani na odvrátenú stranu digitálneho sveta: Dana Váňová a Elena Ištvánová sa venujú kľúčovým témam kyber-

agresie, netolerancie a extrémneho školského násilia, ponúkajúc preventívne stratégie a riešenia v bezpečnom prostredí pre žiakov aj pedagógov, čo je nevyhnutné na budovanie sociálno-emocionálnych kompetencií.

Naše čísla by neboli úplné bez zdôraznenia širšieho kontextu vzdelávania. Erika Tavalý predstavuje poslanie Vzdelávacieho strediska Múzea holokaustu v Seredi, čím podčiarkuje význam historickej gramotnosti a rozvoja kritického myslenia vo vzťahu k minulosti. A v neposlednom rade, Martin Macko a kolektív z ÚDV SR prinášajú tému výučby duševného vlastníctva na základných školách, ktorá je priamo prepojená s podporou kreativity a inovácií – jednými z najžiadanejších zručností budúcnosti. Proces posudzovania edukačných publikácií (Andrea Galovičová a kol.) nám zas pripomína dôležitosť kvality a validity vzdelávacích materiálov, ktoré formujú myslenie našich budúcich generácií. Vplyv hudby na rozvoj reči dieťaťa v predškolskom veku (Diana Mecková) a projekty na podporu fyzického a duševného zdravia (MŠ Nová 2, Banská Bystrica) zas podčiarkujú holistický prístup k vzdelávaniu.

V novej ére vzdelávania, zdôrazňovanej potreba adaptability, kritického myslenia a digitálnych zručností, sú práve aktuálne knižné novinky neoceniteľným kompasom. Ondrej Koželuh *Školka v prírode* a Iveta Feketeová *Aktivity v mateřskej škole* nám ukazujú, ako už v predprimárnom vzdelávaní možno rozvíjať praktické skúsenosti a prosociálne zručnosti potrebné pre budúcnosť. V čase, keď technológie menia naše životy, kniha Martiny Švecovej *Rodič 21. století* ponúka rodičom návod na digitálnu gramotnosť a pochopenie umelej inteligencie, čo je kľúčové pre formovanie digitálne zručných generácií. Zároveň autorka Miška KRNA Krnáčová v publikácii *Ako zvládnuť samu seba a nezbláznit sa* pripomína, že emocionálna inteligencia a zvládanie výziev sú rovnako dôležité pre rodičov i deti, podporujúc tak sebareflexiu a psychickú pohodu, ktoré sú základom pre úspešné zvládanie komplexného sveta budúcnosti. Tieto publikácie priamo prispievajú k budovaniu zručností nevyhnutných pre úspech v 21. storočí.

Nech je toto číslo *Pedagogických rozhľadov* pre vás inšpiráciou a praktickým sprievodcom v snahe pripraviť našich žiakov na komplexný a dynamický svet. Veríme, že nájdete v príspevkoch cenné informácie a námety, ktoré vám pomôžu formovať budúce generácie s tými najlepšimi zručnosťami, aké potrebujú.

S úctou a prianím podnetného čítania,

**Martina Kosturková**

členka redakčnej rady *Pedagogických rozhľadov*

## SPÝTALI SME SA

### Rozhovor s Vierou Hajdúkovou o povinnom predprimárnom vzdelávaní: povinné predprimárne vzdelávanie pre všetky deti od troch rokov

#### PhDr. VIERA HAJDÚKOVÁ, PhD.

sa profesijne venuje predprimárnemu vzdelávaniu. V úvode svojej kariéry pracovala vo funkcii učiteľky a riaditeľky materskej školy. Neskôr pôsobila ako školská inšpektorka pre materské školy, metodička a referentka. Ako odborníčka na predškolskú pedagogiku intenzívne spolupracuje s Národným inštitútom vzdelávania a mládeže a úzko spolupracuje s profesijnými organizáciami ako je Spoločnosť pre predškolskú výchovu, SV OMEP a Radou pre rozvoj materských škôl. Je autorkou a spoluautorkou viacerých odborných publikácií so zameraním na predprimárne vzdelávanie. V súčasnosti pôsobí ako hlavný štátny školský radca na Ministerstve školstva, výskumu, vývoja a mládeže.



#### Aké impulzy stáli za návrhom zaviesť povinné predprimárne vzdelávanie pre deti od troch rokov?

Vrátim sa do roku 2021. V tomto roku sa zaviedlo povinné predprimárne vzdelávanie (ďalej PPV) pre deti od 5 rokov. Uvedený krok sa po každej stránke vyhodnocuje ako pozitívny tak z hľadiska zvýšenia celkovej zaškolenosti detí v predprimárnom vzdelávaní, ako aj z hľadiska podpory osobnostného rozvoja všetkých detí. Zámerom Ministerstva školstva, výskumu, vývoja a mládeže SR (ďalej ministerstvo školstva) je čo najskôr poskytnúť deťom prostredie, v ktorom sa môžu rozvíjať a je pre nich bezpečné a podnetné. Cieľom nie je len formálne znížiť vek dochádzky detí do materskej školy. Cieľom je znížiť vek dieťaťa, odkedy sa intenzívne vzdeláva. Výskumy dokazujú, že obdobie predškolského veku je pre deti najdôležitejšie. Deti, pre ktoré domáce prostredie nie je až tak priaznivé a podnetné pre ich osobnostný rozvoj, majú obmedzenú možnosť osobnostne sa rozvíjať. V niektorých prípadoch aj deti, ktoré pochá-

dzajú z navonok z dobre situovaných rodín, potrebujú jednoducho detský kolektív na to, aby sa ich osobnosť rozvíjala plynulo, systematicky, aby napredovali rýchlejšie. Hlavným dôvodom zavedenia PPV pre všetky deti od 3 rokov je vytvoriť všetkým deťom vhodné prostredie, ktoré objaví nielen ich potenciál, ale aj individuálne vzdelávacie potreby.

### **V súvislosti s pripravovanými zmenami existujú nejaké termíny, o ktorých by mala verejnosť a školy vedieť?**

Legislatíva sa postupne pripravuje. Už teraz môžeme hovoriť o postupnom znížení veku detí, pre ktoré bude predprimárne vzdelávanie povinné. Znamená to, že najskôr bude PPV povinné pre štvorročné deti a následne aj pre trojročné deti. Súčasné návrhy v podstate vychádzajú z toho, čo tu už roky máme. A to je fakt, že materské školy poskytujú predprimárne vzdelávanie pre deti od 3 do 6 rokov. Pri tvorbe legislatívy sa samozrejme brala do úvahy aj demografická krivka. Bude sa z nej vychádzať vo vzťahu k príprave kapacít, aj vo vzťahu k príprave dostatku pedagogického personálu, ktorý bude povinné predprimárne vzdelávanie zabezpečovať.

Do medzirezortného pripomienkového konania, ktoré sa uskutoční v mesiaci jún 2025 sa predloží návrh, ktorý bude zavádzať povinné predprimárne vzdelávanie pre deti od 4 rokov od 1. septembra 2027 a pre deti od 3 rokov veku od 1. septembra 2028. Mechanizmus bude podobne nastavený ako pri PPV 5 ročných detí. To znamená, že povinné predprimárne vzdelávanie bude pre dieťa, ktoré dovŕši 4 roky (neskôr 3 roky) do 31. augusta príslušného kalendárneho roka, ktorý predchádza 1. septembru, ktorým začína nový školský rok.

### **Časopis Pedagogické rozhľady je určený primárne učiteľom, ale jeho čitateľmi sú aj mnohí rodičia. Podľa médií majú práve rodičia obavy z toho, že deti sa budú „vytráhať z rodín“.**

Toho sa rodičia určite nemusia báť. Nikto nemá snahu vytrhnúť deti z rodín. Rodič každého 4-ročného a následne aj každého 3-ročného dieťaťa sa bude môcť rozhodnúť, či prihlási dieťa na povinné predprimárne vzdelávanie do materskej školy, alebo bude jeho dieťa plniť povinné predprimárne vzdelávanie formou domáceho vzdelávania. Zákon bude odlišovať povinné predprimárne vzdelávanie individuálnou formou pre 5-ročné deti, čo platí aj teraz a pre 4- a 3-ročné deti. Pre tieto deti sa to teda bude volať „domáce vzdelávanie“. Zatiaľ je to pracovný názov. Rozdiel bude v tom, že ak ide o 5-ročné dieťa, pre ktoré je povinné predprimárne vzdelávanie, musí byť prijaté do materskej školy zaradenej v sieti škôl a školských zariadení a rodič následne žiada o povolenie individuálneho vzdelávania na žiadosť rodiča alebo zo zdravotných

dôvodov. Rodičom 4- a následne aj 3-ročného dieťaťa, ktorí sa rozhodnú dopredu, že nemajú záujem o predprimárne vzdelávanie v materskej škole, vznikne povinnosť oznámiť toto svoje rozhodnutie obci, kde má dieťa trvalý pobyt. Rodič si teda bude mať možnosť zvoliť domáce vzdelávanie. Podmienkou bude, že to bude môcť byť rodič, ktorý bude mať minimálne stredoškolské vzdelanie s maturitou, buď všeobecné alebo odborné.

**Uvedená informácia je hodnotná najmä z pohľadu riaditeľov materských škôl. Bude to znamenať, že rodič nebude nemusieť 4-ročné (neskôr 3-ročné dieťa) prihlásiť do materskej školy, ale bude túto skutočnosť len oznamovať obci?**

Áno. Rodič sa bude môcť slobodne rozhodnúť, či si vôbec podá do materskej školy žiadosť, alebo len oznámi obci, v ktorej má dieťa trvalý pobyt, že dieťa nedá do materskej školy, ale ho bude vzdelávať doma. V tom bude rozdiel. Kým 5-ročné deti musia mať kmeňovú materskú školu, mladšie deti sa môžu vzdelávať doma, ale s podmienkou, že obec o tomto dieťati musí vedieť. Čiže obec bude mať informáciu, kto je zodpovedný za výchovu a vzdelávanie konkrétneho dieťaťa. Povinné predprimárne vzdelávanie teda nebude musieť byť realizované len formou pravidelného denného dochádzania do materskej školy. Obec bude vedieť koľko detí ho plní formou domáceho vzdelávania. Následne obec bude mať povinnosť oznámiť ministerstvu školstva tento údaj do centrálného registra.

**Toto je kľúčová informácia.**

Je to výsledok diskusie v rámci tvorby paragrafového znenia zákona. Hľadali sa možnosti, ako rodičov presvedčiť, že nikto nechce vytŕhať deti z rodín. Rozhodnutie bude na rodičovi. Či využije vzdelávanie poskytované materskou školou, alebo si plnú zodpovednosť za predprimárne vzdelávanie svojho dieťaťa ponechá výhradne na svojich pleciach.

**Ak ide o 5-ročné dieťa v individuálnom vzdelávaní, je v kompetencii kmeňovej materskej školy posúdenie plnenia obsahu individuálneho vzdelávania. Ako to bude v prípade domáceho vzdelávania? Nemôže sa stať, že dieťaťu sa nedostane patričnej podpory?**

Vždy, keď štát zavádza určitú povinnosť, chce vedieť, do akej miery je táto povinnosť rešpektovaná. Tak je to aj v prípade zavádzania PPV pre mladšie deti. Štát bude chcieť vedieť, či rodičia naozaj poskytujú svojmu dieťaťu v rámci domáceho vzdelávania to, k čomu sa zaviazali. Medzi dovŕšením 4. a 5. roku, bude musieť rodič požiadať obec, v ktorej má jeho dieťa trvalý pobyt, o zabezpečenie posúdenia úrovne predprimár-

neho vzdelávania dieťaťa. Obec následne požiadala napr. jednu svoju materskú školu o posúdenie dosiahnutej úrovne predprimárneho vzdelávania u konkrétneho dieťaťa. Neskôr, keď dieťa dosiahne 5 rokov veku do 31. augusta, bude musieť rodič požiadať o jeho prijatie do spádovej materskej školy a bude môcť, **zasa**, ak sa tak sám dobrovoľne rozhodne, opätovne žiadať o individuálne vzdelávanie svojho dieťaťa. A v tomto prípade už postupuje materská škola spôsobom, ktorý je zavedený od roku 2021. Podľa neho materská škola určí obsah individuálneho vzdelávania a následne stanoví spôsob a termín účasti dieťaťa na predprimárnom vzdelávaní v materskej škole s cieľom posúdenia plnenia obsahu individuálneho vzdelávania.

**V praxi by to teda znamenalo, že ak má obec viacero materských škôl, určí si z nich jednu, ktorá bude posudzovať, či 4-5-ročné deti v domácom vzdelávaní napredujú?**

Áno. Pri mladších deťoch zostáva táto povinnosť na obci, v ktorej má dieťa, vzdelávané formou domáceho vzdelávania, trvalý pobyt. Je potrebné ešte zdôrazniť, že tak, ako teraz, aj v budúcnosti bude mať každá obec povinnosť viesť evidenciu detí vo veku plnenia PPV.

**Hovoríme o viacerých zmenách. Ako sa bude komunikovať so zákonnými zástupcami a širšou verejnosťou o nových povinnostiach? Plánuje ministerstvo školstva nejakú podpornú kampaň?**

Jednoznačne, osвета je dôležitá pri každej a obzvlášť pri takejto významnej zmene. No v prvom rade treba povedať, že legislatívny proces sa stále realizuje. Čaká nás medzirezortné pripomienkové konanie, v rámci ktorého sa všetci zainteresovaní dozvedia, aký bude legislatívny návrh. Ministerstvo školstva následne, po schválení novely školského zákona, ktorou sa zavedie PPV pre všetky deti od 4 a následne aj od 3 rokov veku, pripravuje vzdelávaciu kampaň, v rámci ktorej bude verejnosť informovať o tom, čo sa prijalo a aká bude praktická aplikácia týchto opatrení. Budeme vysvetľovať, čo prijaté opatrenia znamenajú pre prax materských škôl, ale aj pre rodiny takýchto detí. Ešte je potrebné dodať, že novela školského zákona bude účinná vo všeobecnosti od 1. januára 2026. Zavedenie povinného predprimárneho vzdelávania pre 4-ročné deti bude mať jeden rok odloženú účinnosť, teda bude účinné až od 1. septembra 2027 a pre 3-ročné až od 1. septembra 2028, čiže tam bude dostatočný časový priestor na to, aby sme vzdelávaciu kampaň urobili čo najkvalitnejšiu. Ministerstvo školstva potrebuje, aby tí, ktorí tomu rozumieť majú, tomu rozumeli a aby tí, ktorí sú za to zodpovední, prijali túto zodpovednosť. Podobné to bolo už pri zavádzaní PPV pre 5-ročné deti. Aj vtedy bola veľká obava, aké to so sebou prinesie ťažkosti a problémy.

Ale aj vtedajšie jednoročné odloženie účinnosti sme využili dobrým smerom a na prospech všetkých 5-ročných detí.

### **Ako sa bude realizovať koordinácia medzi jednotlivými aktérmi?**

Zavedenie týchto zmien si bude vyžadovať medzirezortnú spoluprácu, pretože majú presah do oblasti, za ktorú zodpovedá ministerstvo práce, sociálnych vecí a rodiny a takisto majú veľký presah do pôsobností, za ktoré zodpovedá ministerstvo zdravotníctva. Očakáva sa, že tak ako pri zavedení povinného predprimárneho vzdelávania pre 5-ročné deti, aj teraz budeme spolupracovať na úrovni ministerstiev aj teraz. Predpokladáme otvorenú a flexibilnú spoluprácu aj priamo s pediatriami, s úradmi práce, sociálnych vecí a rodiny. A samozrejme, veľký dôraz budeme klásť na to, aby informácie z ministerstva školstva išli cez našu priamo riadenú organizáciu NIVaM priamo do materských škôl a prostredníctvom materských škôl aj jednotlivým rodinám. Rátame aj s tým, že sa zintenzívni spolupráca so Štátnou školskou inšpekciou, aby sa školské inšpektorky čo najdetailnejšie oboznámili s prijatými opatreniami, aby ministerstvu školstva následne, na základe inšpekčného výkonu, poskytli čo najrelevantnejšiu a najobjektívnejšiu spätnú väzbu o praktickej aplikácii PPV pre všetky deti od 3 rokov veku. Chceme vytvoriť čo najlepšie podmienky na zavedenie tohto opatrenia do praxe.

### **Aké opatrenia sa pripravujú v oblasti rozšírenia priestorových kapacít MŠ?**

Ako som uviedla, novela školského zákona vo veci zavedenia PPV pre všetky deti od 4 a následne aj od 3 rokov veku bude mať odloženú účinnosť. Súčasne sledujeme demografický vývoj, ktorý má mať v najbližších rokoch klesajúci trend. V roku účinnosti zákona pôjde o deti z populačného ročníka, ktorý bude výrazne nižší, než je napríklad súčasný populačný ročník. Už teraz sa, predovšetkým z Plánu obnovy a odolnosti SR, investujú nemalé finančné prostriedky do rozšírenia kapacít materských škôl. Podľa analytických výpočtov, v ktorých sa berie do úvahy aj demografická krivka, odložená účinnosť zákona a objem finančných prostriedkov investovaných do rozširovania kapacít, máme za to, že kapacít bude dostatok.

Samozrejme, budú lokality, kde napriek všetkému nebude dostatok kapacít. Prevažne ide o miesta, kde zriaďovatelia nie vždy chceli vidieť narastajúci počet detí. Je to, prevažne v lokalitách, kde je vyššia koncentrácia marginalizovaných rómskych komunít. Ministerstvo školstva má presné prepočty. V rámci Slovenska ide o 11 okresov, kde sa ešte môže objaviť prechodný nedostatok kapacít, ktorý nastavujeme obdobne, ako to bolo v čase zavádzania PPV pre 5-ročné deti, čiže z tohto hľadiska nemáme obavu.

## **Čo to bude znamenať pre personálne obsadenie? Budeme mať dostatok kvalifikovaného personálu na zabezpečenie povinného PPV pre 3- a 4-ročné deti?**

Je pochopiteľné, že zavedenie PPV bude mať vplyv aj na personál. V tomto smere je predpoklad, že učiteľiek bude dostatok. Ale na čo budeme klásť veľký dôraz, je zabezpečenie dostatočného pomocného personálu, najmä v oblastiach, kde sa to bude vyžadovať. Mám na mysli zvýšenie počtu pomocných vychovávateľov alebo pedagogických asistentov. Určite nenechávame bez povšimnutia súčasný stav v materských školách. Uvedomujeme si náročnosť procesov v materskej škole, ktoré sa realizujú prevažnú časť dňa, pri pomere napr. jeden učiteľ a približne 20 trojročných detí.

## **V súčasnosti sa avizuje požiadavka na zvýšenie kvalifikačného predpokladu učiteľa materskej školy. Vo väzbe na zavádzanie PPV sa týmto krokom otvárajú nožničky. Čo na to ministerstvo školstva?**

Je pravda, že sa aj v tomto smere pripravujú zmeny. Pripravuje sa pomerne rozsiahla novela zákona o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch. V rámci nej sa rieši stav, ktorý zarezoňoval medzi zúčastnenými stranami. Vznikla veľká obava kolegyň z praxe, že sa nám odrazu z kvalifikovaných učiteľiek materských škôl s 10-, 20-, 30-ročnou praxou stanú vplyvom zmeny nekvalifikované učiteľky. Pripravuje sa taký návrh, ktorý tomuto zabráni ale zároveň ministerstvo školstva nepustí od požiadavky na vyššiu kvalifikáciu učiteľov materských škôl. Zmeny sa dotknú primárne novo nastupujúcich učiteľov. Zákon bude rozlišovať medzi tými, ktorí už sú v praxi niekoľko rokov a tými, ktorí len vstúpia do profesie. Od tých, ktorí vstúpia do profesie ako noví sa na základe návrhu novely zákona o pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancoch, už bude očakávať, že budú mať postupne vyšší stupeň vzdelania. Tiež chcem zdôrazniť, že personálna požiadavka na vyššie vzdelanie učiteľa MŠ sa nebude týkať len 5-ročných detí, ale všetkých detí v povinnom predprimárnom vzdelávaní.

## **Čo považujete za najväčšie riziká či prekážky pri zavádzaní povinného predprimárneho vzdelávania od troch rokov?**

Pri zavádzaní povinného predprimárneho vzdelávania pre päť-ročné deti sa ozývali kúvičie hlasy, že to náš systém nezvládne. Hovorilo sa o 10 až 20 000 detí, ktorých rodičia nebudú chcieť dať dieťa do materskej školy, lebo si ho chcú vzdelávať doma individuálne. Už teraz môžeme povedať, že možnosť individuálneho vzdelávania je prakticky uplatňovaná zriedkavo. Po všetky doterajšie roky máme konštantný počet

detí v individuálnom vzdelávaní približne 850, z toho je takmer 150 detí so zdravotným znevýhodnením. Obavy sa teda nepotvrdili.

Pri troj-ročných a štvor-ročných deťoch predpokladáme podobný scenár. Dôvod je aj ten, že či chceme, alebo nechceme, s vekom vstupu dieťaťa do materskej školy sa spája aj vyplácanie rodičovského príspevku. Akonáhle rodičovi končí rodičovský príspevok, má záujem o to, aby dieťa bolo prijaté do materskej školy a aby mohol pokračovať vo svojej kariére. Už teraz máme okolo 86 – 87 % účasť detí na predprimárnom vzdelávaní vo veku 3 – 4 rokov. Zavedením povinného predprimárneho vzdelávania sa vytvorí tlak na dostatok kapacít, rodičia sa nebudú musieť báť, že ich dieťa nebude do materskej školy prijaté tak, ako je to teraz v niektorých lokalitách.

Už teraz sú známe prípady, kedy aj vo veľkých sídliskách ako je Ružinov, Petržalka, boli prijaté všetky deti, ktorých rodičia o to požiadali; v Košiciach a aj v iných väčších mestách už majú vytvorené samostatné triedy pre dvoj-trojročné deti. Rátame s tým, že záujem o domáce vzdelávanie určite bude, ale nepredpokladáme, že by bol výrazne vyšší, ako je to v súčasnosti o individuálne vzdelávanie 5-ročných detí.

### **Hlavným cieľom NIVaMu je vzdelávanie a podpora učiteľov. Máte predstavu o tom, akým smerom by sa mohol NIVaM v tejto oblasti uberať?**

Pri zavádzaní tejto zmeny bude mať NIVaM dôležitú rolu. Napríklad v tom, že štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie bude doplnený o obsah výchovy a vzdelávania pre 2-3-ročné deti. To je prvá úloha pre NIVaM. Rovnako je potrebné vypracovať indikátory kvality predprimárneho vzdelávania. Predpokladám a dúfam, že oblasťou, na ktorú sa sústreďí NIVaM, bude práve problematika práce s deťmi od 2 rokov. Trend smeruje k poskytovaniu ranej starostlivosti už v materských školách. Začína sa uvažovať nad postupným zavedením práva na prijatie detí od 2 rokov do materskej školy. NIVaM by svoju pozornosť mal smerovať k podpore učiteľov v práci s deťmi s individuálnymi osobitosťami, s odlišným materinským jazykom a súčasne by sa nemalo zabúdať na rozvoj profesijných kompetencií učiteľov v oblasti spolupráce a komunikácie s rodinou dieťaťa.

### **Čo by ste chceli odkázať učiteľom materských škôl vo väzbe na postupné zavádzanie PPV pre 4-ročné a neskôr pre 3-ročné deti?**

Chcela by som zdôrazniť, že sa ministerstvo školstva nebude uberať cestou zvyšovania počtov detí v triedach. Práve naopak. Chceme, aby sa aj doterajšia možnosť

zvýšenia počtu detí o 3, uplatňovala naozaj len v prípade potreby a len ak sa takáto potreba vyskytne v priebehu školského roka. Zároveň chcem ubezpečiť, že sa ministerstvo školstva neplánuje uberať cestou znižovania hygienických alebo personálnych nárokov na realizáciu predprimárneho vzdelávania.

*Rozhovor viedla*  
**Eva Pupíková**  
*členka redakčnej rady*

*Učiteľka profesijného rozvoja pre predprimárne vzdelávanie (materské školy)*  
*NIVaM, KP v Nitre, Cabajská 6, 949 01 Nitra*  
*eva.pupikova@nivam.sk*

# MEDZINÁRODNÉ MERANIE VEDOMOSTÍ A ZRUČNOSTÍ ŽIAKOV V MATEMATIKE A PRÍRODNÝCH VEDÁCH (TIMSS 2023) – TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

ANDREA GALÁDOVÁ

**Anotácia:** Článok prináša prehľad koncepcie a metodologického rámca ostatného realizovaného cyklu medzinárodnej štúdie TIMSS, ktorá sa zameriava na zisťovanie vedomostí a zručností žiakov v matematike a prírodných vedách. Uvádza cieľ, štruktúru a novinky v testovaní, ako sú elektronická forma, adaptívne moduly či hodnotenie environmentálneho povedomia. Popisuje jednotlivé nástroje štúdie, vrátane testovacích modulov a dotazníkov zbierajúcich kontextové údaje od žiakov, rodičov, učiteľov a riaditeľov škôl. Predstavuje rámec kurikula z pohľadu obsahových a kognitívnych oblastí a metodiku hodnotenia. Štúdia TIMSS 2023 poskytuje krajinám porovnateľné údaje na zlepšovanie vzdelávacej politiky, pričom reaguje na aktuálne výzvy digitálnej doby a moderného vzdelávania. Celkovo TIMSS 2023 prispieva k zvyšovaniu kvality vzdelávania na globálnej úrovni tým, že poskytuje podrobné informácie o teoretických poznatkoch žiakov, ako aj o ich schopnosti aplikovať a rozvíjať ich.

## ÚVOD

Slovenská republika sa už takmer tri desaťročia zapája do viacerých medzinárodných výskumov, prostredníctvom ktorých má možnosť porovnať výstupy svojho vzdelávacieho systému (poznatky či schopnosti žiakov určitého veku v danej vzdelávacej oblasti) s ostatnými krajinami celého sveta. Hlavným cieľom medzinárodných štúdií je poskytnúť jednotlivým zúčastneným krajinám vysoko kvalitné, medzinárodne porovnateľné údaje o výsledkoch žiakov, ktoré im môžu pomôcť zlepšiť vyučovací proces, zvýšiť úroveň vedomostí a zručností žiakov a následne zlepšiť výsledky celého vzdelávania. Ich snahou je pomôcť krajinám pri zlepšovaní vzdelávacích stratégií vyučovania tak, aby prípadné reformy vzdelávania mohli byť postavené na validných a spoľahlivých výskumných zisteniach.

Jedným z pravidelne realizovaných výskumov je aj štúdia **TIMSS** (Trends in International Mathematics and Science Study). Prostredníctvom Národného inštitútu vzdelávania a mládeže (NIVaM) sa na Slovensku realizoval už jej ôsmy cyklus – TIMSS 2023.

Štúdiu TIMSS 2023 predstavíme v sérii dvoch na seba nadväzujúcich príspevkov – v tomto prvom poskytneme základné informácie o koncepcii a rámci tohto medzinárodného merania, v druhom odprezentujeme výsledky a zistenia tohto medzinárodného merania.

## ZÁKLADNÉ INFORMÁCIE O ŠTÚDII TIMSS 2023

TIMSS je medzinárodná štúdia zameraná na zisťovanie vedomostí a zručností žiakov v **matematike** a **prírodných vedách** a je realizovaná pod záštitou Medzinárodnej asociácie pre hodnotenie výsledkov vzdelávania – IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement), ktorá organizuje rozsiahle komparatívne štúdie v oblasti vzdelávania. Na úspešnom priebehu štúdie sa podieľajú aj ďalšie medzinárodné inštitúcie:

- TIMSS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College – koordinačné Medzinárodné centrum,
- IEA Data Processing and Research Center, Hamburg,
- Educational Testing Service, Princeton,
- Statistics Canada Ottawa,
- IEA sekretariat – preklad a verifikácia testových nástrojov.

**Cieľovú populáciu štúdie tvoria dve skupiny žiakov, ktoré sú definované nasledovne:**

- **populácia 1** – žiaci 4. ročníka ZŠ reprezentujúci štyri roky školského vzdelávania, za predpokladu, že priemerný vek testovaných žiakov je minimálne 9,5 roka. (Slovensko testovalo populáciu 1 v cykloch 2007, 2011, 2015, 2019 a 2023.)
- **populácia 2** – žiaci 8. ročníka ZŠ, resp. zodpovedajúceho ročníka viacročných gymnázií, ktorých reprezentuje osem rokov školského vzdelávania, počnúc prvým rokom úrovne ISCED 1, za predpokladu, že minimálny vek testovaných žiakov je 13,5 roka. (Populácia 2 bola na Slovensku testovaná v cykloch 1995, 1999 a 2003.)

Medzinárodná štúdia TIMSS sa koná v pravidelných **štvorročných** cykloch už od roku 1995. V roku **2023** sa tak uskutočnil jej **ôsmy** cyklus, do ktorého sa zapojilo vo 4. ročníku viac ako **359 000 žiakov z 59 krajín a 6 samostatných regiónov** celého sveta. Štúdia TIMSS 2023 poskytuje informácie vychádzajúce z 28-ročných skúseností re-

alizácie tohto medzinárodného výskumu. V roku 2023 bol dokončený prechod merania na elektronickú formu, realizovanú prostredníctvom notebookov a počítačov.

Okrem údajov o národných vzdelávacích systémoch a kurikule poskytuje štúdia aj cenné kontextové údaje zozbierané od žiakov, rodičov, učiteľov a riaditeľov škôl. Cieľom štúdie TIMSS je poskytnúť krajinám informácie o výsledkoch vzdelávania ich žiakov v matematike a prírodných vedách, ktoré sa následne môžu použiť na kvalifikované prijímanie rozhodnutí na zlepšenie vzdelávacej politiky a praxe, založených na konkrétnych dátach. Každý cyklus je prepojený s predchádzajúcim, a tak poskytuje pedagógom a tvorcom politík pravidelné a aktuálne údaje o trendoch vo výsledkoch žiakov v matematike a prírodných vedách.

## 1 METODIKA ŠTÚDIE TIMSS 2023

### 1.1 Elektronické testovanie

Elektronické meranie umožňuje používať inovatívnejšie a pútavejšie metódy hodnotenia, ktoré lepšie odrážajú nielen to, ako sa žiaci učia v školách, ale reflektujú skutočnosť, že žiaci čoraz viac využívajú informačno-komunikačné technológie v každodennom živote. Vďaka využitiu digitálnych nástrojov a platforiem je meranie TIMSS 2023 schopné obsiahnuť širšiu škálu rôznych typov položiek vrátane interaktívnych prvkov, multimodálnych úloh a príležitostí na bádanie a experimentovanie, čím je pre žiakov vytvorený pohlcujúcejší a dynamickejší zážitok z testovania. TIMSS 2023 obsahuje rôznorodé typy položiek. Okrem **tradičných úloh**, ktoré hodnotia celý rad matematických a prírodovedných pojmov, obsahuje meranie aj tzv. **PSI úlohy** (Problem-Solving and Inquiry Task). Tieto inovatívne úlohy sú komplexnejšie a sú zamerané na riešenie problémov a bádateľské aktivity žiakov, vedúce k riešeniu problémov. Sú navrhnuté tak, aby simulovali scenáre z reálneho sveta a predstavujú pre žiakov komplexné výzvy, ktoré od nich vyžadujú kritické, tvorivé a analytické myslenie. Navyše vďaka používaniu digitálnych technológií elektronicky realizovaný TIMSS podporuje motiváciu a zaangažovanosť žiakov pri riešení úloh.

### 1.2 Adaptívne testovanie

V TIMSS 2023 sa zaviedlo adaptívne testovanie prostredníctvom prispôsobenia rotácií testovacích modulov na úrovni krajiny tak, aby zodpovedalo populácii žiakov a náročnosti merania, s cieľom zvýšiť tak efektívnosť a optimalizovať zapojenie žiakov. Jednotlivé položky boli rozdelené do klastrov a zostavené do modulov tak, aby odrážali určitý stupeň náročnosti. Metodika administrácie modulov zabezpečila pra-

videlné striedanie medzi žiakmi v danej krajine. Vo väčšine krajín sa ťažšie a menej ťažké moduly striedali rovnako. V krajinách, kde sa predpokladalo, že by žiaci mohli mať problém odpovedať na mnohé náročnejšie úlohy, sa menej náročné moduly vyskytovali vo väčšej miere. V krajinách s predpokladaným vysokým dosiahnutým skóre, sa naopak, zvýšil počet náročnejších modulov. Rotačný prístup umožňuje, aby meranie pokrylo celú škálu obsahu a zručností a zároveň znížilo počet položiek, ktoré musí každý žiak vyplniť.

### 1.3 Environmentálne povedomie

Vychádzajúc z úspechu škály environmentálneho povedomia, ktorá bola zavedená v TIMSS 2019, bol aj TIMSS 2023 rozšírený o hodnotenie environmentálnych vedomostí a postojov žiakov. Táto súčasť TIMSS 2023 poskytuje cenné informácie o tom, ako žiaci rozumejú environmentálnym otázkam vrátane zmeny klímy, biodiverzity a ochrany prírody. Skúmaním vedomostí žiakov o týchto témach štúdia ozrejmuje ich schopnosť rozpoznať vzájomnú prepojenosť ľudských a prírodných systémov a ich schopnosť kriticky uvažovať o vplyve ľudských činností na životné prostredie. V TIMSS 2023 sú informácie o environmentálnych vedomostiach žiakov, doplnené zberom údajov o ich postojoch k prírodnému prostrediu a zapojení sa do environmentálne zodpovedného správania.

### 1.4 Zabezpečenie kvality merania

Medzinárodné centrum štúdie TIMSS 2023 vyvinulo maximálne úsilie, aby zabezpečilo zodpovedajúcu kvalitu a porovnateľnosť údajov prostredníctvom starostlivého plánovania a zdokumentovania štandardizovaných operačných postupov, implementácie medzinárodného programu kontroly kvality a vykonávania prísnych procesov overovania a validácie údajov. Tím TIMSS pre výber vzorky (RTI International a IEA Hamburg) spolupracoval s národnými koordinátormi výskumu vo všetkých fázach činností výberu vzorky, aby sa tak zabezpečilo dodržiavanie medzinárodných kritérií, či už na výber vzorky, alebo na účasť žiakov a škôl, prípadne sa zdokumentovali všetky vzniknuté odchýlky od požadovaného štandardu.

IEA Amsterdam spolupracovala s medzinárodným centrom TIMSS na riadení adaptácií a verifikácií prekladov jednotlivých položiek a dotazníkov, aby bola zabezpečená ich medzinárodná porovnateľnosť. Ďalej medzinárodné centrum vytvorilo podmienky pre realizáciu medzinárodného programu zabezpečenia kvality merania (monitor kvality), prostredníctvom návštev zapojených škôl s cieľom monitorovať administráciu a následne poskytnúť o nej informácie.

## 2 NÁSTROJE ŠTÚDIE TIMSS

### 2.1 Testovacie moduly

Jednou z hlavných predností štúdie TIMSS je **meranie trendov** v čase. Na základe zavedenej škály môžu krajiny porovnávať pokrok žiakov v matematike a prírodných vedách medzi jednotlivými cyklami. Škály hodnotenia v matematike a prírodných vedách boli vytvorené počas prvého cyklu štúdie v roku 1995, a to samostatne pre každý predmet. Jednotky škály boli stanovené tak, aby 100 bodov na škále zodpovedalo jednej štandardnej odchýlke rozdelenia výsledkov vo všetkých krajinách, ktoré sa zúčastnili na TIMSS 1995, a aby sa stredný bod škály 500 nachádzal v strede tohto medzinárodného rozdelenia výsledkov.

Na základe položiek, ktoré boli administrované v cykle v roku 1995 aj 1999, sa na zavedenej škále vyhodnotili údaje z cyklu TIMSS 1999 a krajiny tak mohli posúdiť zmeny vo výsledkoch žiakov v matematike a prírodných vedách od roku 1995. Podobnými postupmi boli na škále TIMSS vyhodnotené údaje aj z nasledujúcich cyklov v rokoch 2003, 2007, 2011, 2015, 2019, ako aj údaje z TIMSS 2023. Vďaka tomu majú krajiny, ktoré sa zúčastnili na štúdiu od jej vzniku, porovnateľné údaje o výsledkoch za 28-ročné obdobie.

Okrem celkových škál úspešnosti v matematike a prírodných vedách sa v rámci cyklu TIMSS 2023 vytvorili škály na vykazovanie výkonu žiakov v každej z obsahových a kognitívnych oblastí, či už z matematiky, alebo prírodných vied.

#### 2.1.1 Dizajn testovacích modulov

Hlavným dôsledkom cieľov štúdie TIMSS je, že na získanie čo najkvalitnejších dát je potrebných oveľa viac otázok, než môže byť zodpovedaných jedným žiakom v testovacom čase, ktorý je k dispozícii. TIMSS preto využíva maticový prístup k výberu položiek, čo znamená, že jednotlivé úlohy pre hodnotenie matematiky a prírodovedných predmetov sa zaradia na každej úrovni do testovacích modulov. Každá položka sa objavuje v dvoch testovacích moduloch, čo poskytuje mechanizmus na prepojenie odpovedí žiakov z rôznych modulov. Na uľahčenie procesu tvorby testovacích modulov TIMSS zoskupuje jednotlivé úlohy do série blokov, tzv. klastrov, pričom v každom bloku je 10 až 14 úloh. Rozloženie položiek v jednotlivých obsahových a kognitívnych oblastiach v rámci každého klastra sa v čo najväčšej miere zhoduje s rozložením v celom súbore.

Aby sa znížilo zaťaženie každého žiaka pri testovaní na minimum, predloží sa mu len jeden testovací modul. Po zbere údajov sa odpovede žiakov na jednotlivé po-

ložky zosumarizujú a prepočítajú na škálu TIMSS – či už v matematike, alebo prírodných vedách – a získa sa tak komplexný obraz o výsledkoch merania pre každú krajinu.

### Tabuľka 1

#### Dizajn rozdelenia klastrov

|                   |                           |                         |
|-------------------|---------------------------|-------------------------|
| matematika (M)    | ťažké klastre (D)         | MD1, MD2, MD3, MD4, MD5 |
|                   | stredne ťažké klastre (M) | MM1, MM2, MM3, MM4      |
|                   | ľahké klastre (E)         | ME1, ME2, ME3, ME4, ME5 |
| prírodné vedy (S) | ťažké klastre (D)         | SD1, SD2, SD3, SD4, SD5 |
|                   | stredne ťažké klastre (M) | SM, SM2, SM3, SM4       |
|                   | ľahké klastre (E)         | SE1, SE2, SE3, SE4, SE5 |

Dizajn štúdie obsahuje 14 testovacích modulov s cieľom minimalizovať jeho vplyv na vývoj položiek, klastrov a zostavovanie modulov. Skupinový adaptívny dizajn TIMSS 2023 má **tri úrovne obťažnosti klastrov** – ťažkú, strednú a ľahkú, ktoré sú spojené do **dvoch úrovní obťažnosti modulov**. V rámci štúdie TIMSS sa každému žiakovi náhodne prideli testový modul, ktorý pozostáva z dvoch klastrov z matematiky a dvoch klastrov z prírodných vied. V cykle v roku 2023 bolo vytvorených 14 klastrov z matematiky a 14 klastrov z prírodných vied usporiadaných do 14 testovacích modulov. Každý klastre sa nachádzal v dvoch moduloch a zakaždým sa spájal s iným klastrom. Ak boli klastre zaradené do rôznych obťažností v tom istom module, ľahší z nich bol vždy na prvom mieste.

#### 14 testovacích modulov bolo rozdelených do dvoch úrovní náročnosti:

- ťažšie moduly (7) pozostávali buď z dvoch ťažkých klastrov, alebo z jedného stredne ťažkého a jedného ťažkého klastra pre každý predmet;
- menej náročné moduly (7) pozostávali buď z dvoch ľahkých klastrov položiek, alebo z jedného ľahkého a jedného stredne ťažkého klastra položiek pre každý predmet.

Moduly 1 až 7 boli navrhnuté ako ťažšie a moduly 8 až 14 ako menej náročné.

V cykle TIMSS 2023 bolo pre matematiku aj prírodné vedy zaradených do testovania **8 trendových blokov** a **6 nových blokov** položiek.

Tabuľka 2

## Dizajn testovacích modulov

|                      | testovacie moduly | prvá časť |     | druhá časť |     |
|----------------------|-------------------|-----------|-----|------------|-----|
| ťažšie moduly        | modul 1           | SM1       | SD1 | MM1        | MD1 |
|                      | modul 2           | MD2       | MD3 | SD2        | SD3 |
|                      | modul 3           | SM2       | SD2 | MM2        | MD2 |
|                      | modul 4           | MD5       | MD1 | SD5        | SD1 |
|                      | modul 5           | SM3       | SD3 | MM3        | MD3 |
|                      | modul 6           | MM4       | MD4 | SM4        | SD4 |
|                      | modul 7           | SD4       | SD5 | MD4        | MD5 |
| menej náročné moduly | modul 8           | ME1       | MM1 | SE1        | SM1 |
|                      | modul 9           | SE1       | SE2 | ME1        | ME2 |
|                      | modul 10          | ME2       | MM2 | SE2        | SM2 |
|                      | modul 11          | SE3       | SE5 | ME3        | ME5 |
|                      | modul 12          | ME3       | MM3 | SE3        | SM3 |
|                      | modul 13          | SE4       | SM4 | ME4        | MM4 |
|                      | modul 14          | ME5       | ME4 | SE4        | SE4 |

Aby sa zabezpečilo, že v každej krajine sú výsledky hodnotenia merania posudzované spravodlivo, všetkých 14 modulov skupinového adaptívneho dizajnu bolo distribuovaných v každej krajine; ale s rôznym pomerom viac a menej náročnejších modulov v závislosti od priemerných dosiahnutých výsledkov. Tie sa odhadli na základe výsledkov z predchádzajúcich cyklov alebo pilotného merania v prípade tých krajín, ktoré sa zúčastnili štúdie TIMSS prvýkrát.

Keďže cyklus v roku 2023 je len prechodným cyklom k splneniu dlhodobých cieľov skupinového adaptívneho dizajnu testovania, cieľom pre rok 2023 bolo, aby skupinový adaptívny dizajn ovplyvnil menej krajín počas tohto prechodného cyklu. Na tento účel sa väčšine krajín zúčastňujúcich sa TIMSS 2023 priradil rovnaký podiel ťažších a menej ťažkých modulov. Krajinám s výkonom nad 565 bodov bolo pridelených viac ťažších modulov a krajinám s výkonom nižším ako 435 bodov bolo priradených viac menej náročných modulov.

Všeobecným cieľom je náhodne prideliť krajinám s vyšším priemerným výkonom (nad 550 bodov na škále úspešnosti TIMSS v matematike a prírodných vedách) proporcionálne väčšie zastúpenie ťažších modulov (70 %) a menšie zastúpenie menej ťažkých modulov (30 %). Krajinám s výkonom medzi 450 a 550 bodmi by mal byť priradený rovnaký

podiel ťažších a menej ťažkých modulov. Krajínám s nižším priemerným výkonom (pod 450 bodov v matematike a prírodných vedách) by malo byť priradených proporcionálne menej ťažších modulov (30 %) a viac menej náročných modulov (70 %).

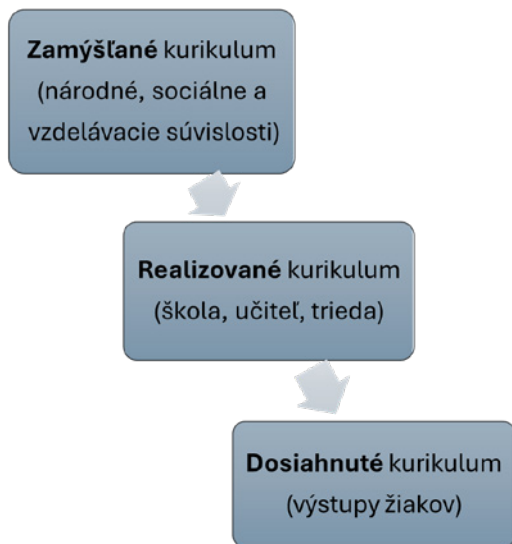
## 2.2 Dotazníky

Štúdia TIMSS 2023 pre populáciu 1 (žiaci 4. ročníka ZŠ) obsahuje štyri kontextové dotazníky.

**Dotazník pre rodičov** vyplňajú rodičia alebo zákonní zástupcovia žiakov, ktorí sa zúčastňujú štúdie TIMSS 2023. Tento dotazník zhromažďuje informácie o domácom prostredí žiakov vrátane navštevovania predprimárneho vzdelávania; o predškolských aktivitách zameraných na čítanie, písanie a počítanie; o začiatkoch navštevovania školy; o škole; o jazyku, ktorým sa doma hovorí; o vzdelaní a profesijnom zázemí rodičov/zákonných zástupcov. Dĺžka vyplnenia dotazníka je asi 20 minút.

**Dotazník o škole** vyplňa riaditeľ každej zúčastnenej školy zaradenej do vzorky TIMSS 2023. V tomto dotazníku sa získavajú informácie o škole vrátane demografických údajov o žiakoch a charakteristike školy; o zdrojoch a technickom vybavení; o dôraze školy na trvalú udržateľnosť životného prostredia; o disciplíne a bezpečnosti v škole; o školskej zrelosti žiakov; o vzdelávaní a skúsenostiach riaditeľa. Vyplnenie dotazníka si vyžaduje približne 30 minút.

**Dotazník pre učiteľov** vyplňajú učitelia matematiky a prírodných vied. Zvyčajne ide o jedného učiteľa pre jednu triedu žiakov štvrtého ročníka, resp. jednotlivých učiteľov učiacich matematiku a prírodovedné predmety testovaných žiakov. V tomto dotazníku sa zisťujú informácie o prostredí školy a triedy; o prístupe k vyučovaniu matematiky a prírodovedných predmetov; o používaní a integrácii IKT do vyučovania; ako aj charakteristiky učiteľa vrátane jeho prípravy a spokojnosti s profesijnou kariérou a možnosťami profesijného rozvoja. Vyplnenie dotazníka trvá približne 35 minút.



**Dotazník pre žiaka** vyplňajú všetci

žiaci štvrtého ročníka, ktorí sa zúčastňujú na štúdiu TIMSS. Vyplnenie dotazníka nasleduje po ukončení riadneho testovania matematiky a prírodných vied. V tomto dotazníku sa zisťujú informácie ako o domácom prostredí žiakov, napríklad o zdrojoch na učenie, tak aj o ich škole (napr. pocit spolupatričnosti so školou, šikanovanie), o vyučovaní a o postojoch žiakov k matematike a prírodným vedám. Vyplnenie dotazníka trvá do 30 minút.

### 3 RÁMEC ŠTÚDIE

Hodnotenie výsledkov vzdelávania štúdia TIMSS určuje vo vzťahu k predpísanému obsahu vzdelávania – kurikulumu zadefinovaného rámcom štúdie. Kurikulum je všeobecne definované ako hlavný organizačný koncept vyučovania pri poskytovaní možností vzdelávania žiakom a zároveň berie do úvahy aj faktory ovplyvňujúce, ako žiaci tieto možnosti využívajú.

Model, ktorý aplikuje TIMSS, rozoznáva tri úrovne kurikula: **zamýšľané** (aké vedomosti by mali žiaci z matematiky a prírodných vied na základe platného kurikula dosiahnuť v jednotlivých krajinách a ako by im v tom mal napomáhať systém vzdelávania), **realizované** (vyučovacie možnosti, metódy a postupy učiteľov na úrovni tried a škôl) a **dosiahnuté** (skutočné dosiahnuté vedomosti a zručnosti žiakov spolu s ich postojmi a názormi na vyučovanie).

Jednotlivé aspekty modelu sú sledované nielen na základe výkonu žiakov vo vedomostnom teste, ale tiež prostredníctvom zberu údajov o postojoch a podmienkach domáceho a školského prostredia žiakov, učiteľov a riaditeľov. Na zber týchto údajov v štúdiu TIMSS slúžia dotazníky (Dotazník pre žiaka, Dotazník pre učiteľa, Dotazník o škole, Dotazník pre rodiča).

Hodnotenie je v štúdiu TIMSS realizované na základe dvoch dimenzií. Prvou z nich je **obsahová** doména, ktorá **definuje jednotlivé skúmané oblasti**, druhou je **kognitívna** doména, ktorá **opisuje procesy myslenia**, ktoré žiak využíva pri riešení úloh.

#### 3.1 Matematika

Každá položka testovania je zaradená do konkrétnej obsahovej oblasti a meria jednu z troch kognitívnych oblastí. Položky pokrývajúce témy v danej obsahovej oblasti sú situované do rôznych kontextov. Najmenej 15 % položiek je prezentovaných bez kontextu a zvyšných 85 % položiek sa viaže na riešenie problémov v jednoduchých situáciách až po komplexné rozšírené scenáre v tzv. PSI úlohách (Problem Solving and Inquiry tasks).

**Tabuľka 3****Percentuálne zastúpenie obsahových a kognitívnych oblastí v matematike  
(TIMSS 2023, 4. ročník)**

| Obsahové oblasti            | % úloh | Kognitívne oblasti | % úloh |
|-----------------------------|--------|--------------------|--------|
| Čísla                       | 50 %   | Poznatky           | 40 %   |
| Geometrické tvary a meranie | 30 %   | Aplikácia          | 40 %   |
| Zobrazovanie údajov         | 20 %   | Uvažovanie         | 20 %   |

**3.1.1 Obsahová doména**

Obsahová doména je daná obsahovými oblasťami učiva matematiky, ktoré vychádzajú z kurikula krajín participujúcich v štúdii TIMSS. Vo 4. ročníku je matematický obsah rozdelený do troch obsahových oblastí: čísla; geometrické tvary a meranie; zobrazovanie údajov. Každá z týchto obsahových oblastí obsahuje niekoľko menších tematických celkov.

**Čísla**

Čísla sú základnými stavebnými prvkami matematiky na prvom stupni základnej školy. Obsahovú oblasť čísla tvoria nasledovné tri tematické celky:

- prirodzené čísla (25 %),
- výrazy, jednoduché rovnice a vzťahy (15 %),
- zlomky a desatinné čísla (10 %).

**Meranie a geometria**

V bežnom živote nás obklopujú predmety rôznych tvarov a veľkostí a geometria nám pomáha vizualizovať a pochopiť vzťahy medzi dvojrozmernými (rovinné útvary) a trojrozmernými útvarmi (priestorové telesá), veľkosťami, plochou a objemom. Meranie predstavuje proces kvantifikácie vlastností predmetov a javov (napr. dĺžky, času).

**Obsahová oblasť meranie a geometria sa delí na dva tematické celky:**

- meranie (15 %),
- geometria (15 %).

**Zobrazovanie údajov**

Nárast množstva rôznych údajov v dnešnej informačnej spoločnosti vedie k rôznym vizuálnym zobrazeniam kvantitatívnych informácií. Často ide o internet, noviny, ča-

sopisy, učebnice, príručky a články, v ktorých sú dáta zobrazené v diagramoch, tabuľkách a grafoch. Žiaci musia pochopiť, že grafy a tabuľky pomáhajú organizovať informácie alebo kategórie a poskytujú spôsob, akým môžeme porovnávať rôzne údaje.

### **Obsahová oblasť zobrazovanie údajov sa delí na dva tematické celky:**

- čítanie a zobrazovanie údajov (10 %),
- interpretácia, kombinovanie a porovnávanie údajov (10 %).

Žiaci štvrtého ročníka by mali byť schopní čítať a vytvárať rôzne spôsoby zobrazenia údajov. Mali by byť schopní vyvodiť závery zo zobrazených údajov a použiť údaje z jedného alebo viacerých zdrojov na zodpovedanie otázok, ktoré ich zaujímajú.

### **3.1.2 Kognitívna doména**

Aby mohli žiaci správne odpovedať na jednotlivé testové položky štúdie TIMSS, musia mať nielen vedomosti z matematiky, ale musia využívať aj celý rad kognitívnych zručností. Medzi ne patrí napríklad schopnosť vybrať si a vykonať vhodne zvolený postup, použiť svoje vedomosti na riešenie problémov, logicky uvažovať a dokázať, resp. zdôvodniť svoje tvrdenie. Opis týchto zručností zohráva pri vypracovaní hodnotenia kľúčovú úlohu, pretože zabezpečuje, aby meranie pokrývalo primeraný rozsah kognitívnych zručností v rámci jednotlivých obsahových oblastí.

Prvá oblasť – **poznatky**, zahŕňa fakty, pojmy a postupy, ktoré musia žiaci poznať, zatiaľ čo druhá oblasť – **aplikácia**, sa zameriava na schopnosť žiakov uplatňovať vedomosti a porozumenie pojmom v rôznych situáciách, pri riešení úloh a zodpovedaní otázok. Tretia oblasť – **uvažovanie**, zahŕňa logické a systematické myslenie, ktoré žiaci musia používať na vytváranie a zdôvodňovanie riešení problémov, vyvodzovanie záverov a porozumenie zložitejším vzťahom medzi danými matematickými objektmi. Poznatky, aplikácia a uvažovanie sa uplatňujú v rôznej miere, keď žiaci uplatňujú svoje matematické kompetencie, ktoré presahujú obsahové znalosti. Tieto kognitívne oblasti TIMSS zahŕňajú kompetencie poskytovať matematické argumenty na podporu stratégie alebo riešenia, matematicky reprezentovať situáciu (napr. pomocou symbolov a grafov), vytvárať matematické modely problémovej situácie a používať nástroje ako pravítko alebo kalkulačka. Každá položka je zaradená do jednej z týchto troch oblastí.

### **3.2 Prírodné vedy**

Prírodovedné vzdelávanie v základnej škole využíva prirodzenú zvedavosť detí a uvádza žiakov na cestu systematického skúmania sveta, v ktorom žijú. Ako sa rozvíja ich

porozumenie vedeckým poznatkom, žiaci sú stále viac schopní robiť informované rozhodnutia o sebe a svojom svete, takže sa z nich v dospelosti môžu stať informovaní a vedecky gramotní občania schopní rozlíšiť vedecké fakty od fikcie a môžu pochopiť vedecký základ dôležitých sociálnych, ekonomických a environmentálnych problémov.

Rámec prírodovednej gramotnosti bol aktualizovaný tak, aby odrážal skutočnosť, že TIMSS 2023 bol realizovaný v digitálnom prostredí, vrátane využitia inovatívnych technologických prístupov k hodnoteniu výskumu. TIMSS 2023 využíva výhody digitálneho hodnotenia, akými sú:

- začlenenie rôznych technologicky vylepšených formátov položiek na podporu motivácie žiakov,
- simulované situácie z reálneho sveta a z pokusov v laboratóriu, v ktorých môžu žiaci integrovať a aplikovať procesné zručnosti a vedomosti na vykonávanie vedeckých experimentov,
- zlepšenie merania kognitívnych procesov vyššieho rádu pomocou interaktívnych scenárov, ktoré prezentujú žiakom spôsoby riešenia vedeckých problémov.

V cykle TIMSS 2023 sú do hodnotenia prírodovednej gramotnosti zahrnuté aj vedecké postupy. Tieto postupy zahŕňajú zručnosti z každodenného života a z aktivít v škole, ktoré žiaci systematicky využívajú na vedecké bádanie a skúmanie a ktoré sú základom všetkých vedných disciplín. V súčasných učebných osnovách, štandardoch a rámcoch prírodovedných predmetov sa v mnohých krajinách kladie čoraz väčší dôraz na vedecké postupy a vedecké skúmanie. V PSI žiaci vykonávajú rozšírené bádanie v oblasti prírodovedného obsahu a používajú pri tom jeden alebo viacero vedeckých postupov.

#### Tabuľka 4

**Percentuálne zastúpenie obsahových a kognitívnych oblastí v prírodných vedách (TIMSS 2023, 4. ročník)**

| Obsahové oblasti | % úloh | Kognitívne oblasti | % úloh |
|------------------|--------|--------------------|--------|
| Živá príroda     | 45 %   | Poznatky           | 40 %   |
| Neživá príroda   | 35 %   | Aplikácia          | 40 %   |
| Náuka o Zemi     | 20 %   | Uvažovanie         | 20 %   |

### 3.2.1 Obsahová doména

Tak ako v matematike, aj v prírodných vedách je obsahová doména daná obsahovými oblasťami učiva prírodovedných predmetov, ktoré vychádzajú z kurikula krajín participujúcich v štúdiu TIMSS. Vo 4. ročníku je prírodovedný obsah rozdelený do troch obsahových oblastí: živá príroda; neživá príroda; náuka o Zemi. Každá z týchto obsahových oblastí obsahuje niekoľko menších tematických celkov.

#### Živá príroda

Žiaci štvrtého ročníka by si mali vybudovať základ vedomostí o všeobecných vlastnostiach organizmov, ako fungujú a v akom vzťahu sú s inými organizmami a ich prostredím. Mali by byť oboznámení so základnými vedeckými konceptmi týkajúcimi sa životných cyklov, dedičnosti a ľudského zdravia, ktoré v neskorších ročníkoch povedú k sofistikovanejšiemu pochopeniu, ako funguje ľudské telo.

**V TIMSS 2023 je obsahová oblasť živá príroda zastúpená piatimi tematickými celkami:**

- vlastnosti a životné procesy organizmov,
- životné cykly, rozmnožovanie a dedičnosť,
- organizmy, prostredie a ich vzájomné interakcie,
- ekosystémy,
- ľudské zdravie.

#### Neživá príroda

Vo štvrtom ročníku sa žiaci naučia, že mnohé prírodovedné javy, ktoré pozorujú v každodennom živote, sa dajú vysvetliť prostredníctvom prírodovedných pojmov. Mali by mať prehľad o skupenstvách látok (pevné, kvapalné a plynné), ako aj o ich bežných zmenách, čo tvorí základ pre štúdium chémie a fyziky vo vyšších ročníkoch. Na tejto úrovni by žiaci mali tiež poznať bežné formy a zdroje energie a ich praktické využitie a rozumieť základným pojmom o svetle, zvuku, elektrine a magnetizme. Štúdium síl a pohybu kladie dôraz na pochopenie síl v súvislosti s pohybom, ktoré môžu žiaci bežne pozorovať, ako je napríklad pôsobenie gravitácie alebo tlačenie a ťahanie.

**Obsahová oblasť neživá príroda sa delí na tri tematické celky:**

- triedenie a vlastnosti látok a ich zmeny,
- formy a prenos energie,
- sila a pohyb.

## Náuka o Zemi

Obsahová oblasť náuka o Zemi sa venuje Zemi a jej miestu v slnečnej sústave. Na tejto úrovni by žiaci mali mať určité všeobecné vedomosti o stavbe a fyzikálnych vlastnostiach zemského povrchu a o využívaní najdôležitejších zdrojov Zeme. Žiaci by tiež mali byť schopní opísať niektoré procesy na Zemi z hľadiska pozorovateľných zmien a pochopiť časový rámec, v ktorom k takýmto zmenám došlo. Žiaci štvrtého ročníka by tiež mali preukázať určité porozumenie umiestneniam Zeme v slnečnej sústave na základe pravidelných pozorovaní zmien, ktoré pozorujeme na Zemi a na oblohe.

### Obsahová oblasť náuka o Zemi sa delí na tri tematické celky:

- fyzické charakteristiky, zdroje a história Zeme,
- počasie a podnebie Zeme,
- Zem v slnečnej sústave.

### 3.2.2 Kognitívna doména

Kognitívna doména je rozdelená do troch oblastí, ktoré opisujú procesy myslenia, ktoré musia žiaci využiť, keď sa stretnú s prírodovednými úlohami použitými v štúdiu TIMSS 2023. Prvá oblasť – **poznatky**, sa týka schopnosti žiakov spomenúť si, rozpoznať, opísať a poskytnúť príklady faktov, pojmov a postupov, ktoré sú nevyhnutné pre štúdium prírodných vied. Druhá oblasť – **aplikácia**, sa zameriava na využitie týchto vedomostí na porovnávanie, klasifikáciu skupín predmetov, živých organizmov alebo látok; na prepájanie poznatkov o vedeckom koncepte s konkrétnym kontextom; k tvorbe vysvetlení a na riešenie praktických problémov. Tretia oblasť – **uvážovanie**, zahŕňa používanie dôkazov a vedeckého porozumenia na analýzu, syntézu a zovšeobecňovanie často pre žiaka v neznámych situáciách a zložitých kontextoch.

## 4 VŠEOBECNÁ CHARAKTERISTIKA ÚLOH A ICH HODNOTENIE

Úlohy medzinárodnej štúdie TIMSS používajú v princípe dva formáty položiek – s **výberom odpovede** (multiplechoice) a s **tvorbou odpovede** (constructed-response). Pri príprave úloh závisí voľba formátu úlohy od obsahovej a kognitívnej oblasti, ktorá sa položkou hodnotí a zároveň sa prihliada na to, aby zvolený formát umožnil žiakovi v čo najväčšej miere preukázať svoje schopnosti.

## Úlohy s výberom odpovede

Úlohy s výberom odpovede rozdeľujeme na:

- úlohy s **jednoduchým** výberom, v ktorých si žiaci vyberú jednu zo štyroch možností odpovede,
- úlohy s **viacnásobným** výberom, v ktorom si žiaci vyberú viac ako jednu možnosť z niekoľkých možností odpovede alebo urobia sériu výberov, aby odpovedali na otázku.

Väčšina úloh s výberom odpovede mala hodnotu jedného bodu (správna odpoveď 1 bod, nesprávna odpoveď 0 bodov). Niektoré úlohy s viacnásobným výberom odpovede mali hodnotu dvoch bodov (úplne správna odpoveď – 2 body, čiastočne správna odpoveď 1 bod, nesprávna odpoveď 0 bodov). Úlohy s výberom odpovede boli hodnotené automaticky prostredníctvom kódovacieho softvéru.

## Úlohy s tvorbou odpovede

Pri týchto typoch úloh môže žiak napríklad sformulovať písomnú odpoveď vo forme slov, viet, čísiel alebo nakreslením, potiahnutím, spojením viacerých možností prezentuje svoju odpoveď. Pri odpovediach môžu žiaci poskytnúť vysvetlenie či podporu svojej odpovede formou dôkazov, obrázkov a diagramov. Úlohy môžu byť hodnotené jedným (správna odpoveď 1 bod, nesprávna odpoveď 0 bodov) alebo dvomi bodmi (úplne správna odpoveď – 2 body, čiastočne správna odpoveď 1 bod, nesprávna odpoveď 0 bodov) v závislosti od stupňa zložitosti. Úplne správne odpovede ukazujú úplné alebo hlbšie pochopenie úlohy, zatiaľ čo čiastočne správne odpovede ukazujú len čiastočné pochopenie pojmov alebo postupov obsiahnutých v úlohe. Podiel položiek vyžadujúcich hodnotenie vyškolenými kodérmi sa výrazne znížil ako priamy dôsledok elektronického formátu testovania. Keďže úlohy s tvorbou odpovede tvoria dôležitú súčasť hodnotenia a sú súčasťou vyhodnocovania dlhodobých trendov, je veľmi dôležité, aby bodovacie kritéria boli používané zhodne vo všetkých krajinách a vo všetkých cykloch hodnotenia rovnako.

## ZÁVER

Medzinárodná štúdia TIMSS 2023 slúži ako neoceniteľný nástroj na medzinárodné porovnanie, analýzu trendov, identifikáciu oblastí na zlepšenie jednotlivých vzdelávacích systémov krajín zapojených do merania a prispieva tak k zvyšovaniu kvality vzdelávania na globálnej úrovni. Pri každom novom cykle štúdie je jednou z najdôležitejších úloh stanoviť základnú štruktúru merania a tiež metodiky a postupy po-

užívané pri vývoji nástrojov štúdie. Prechod na elektronické testovanie, zavedenie adaptívnych metód a dôraz na environmentálne povedomie reflektujú nielen vývoj technológií, ale aj meniace sa priority moderného vzdelávania. Štúdia predstavuje vyváženú a dôkladne navrhnutú metodiku hodnotenia vedomostí a zručností žiakov v matematike a prírodných vedách cez komplexné pokrytie obsahových a kognitívnych oblastí a poskytuje tak detailný obraz nielen o teoretických poznatkoch, ale aj o schopnosti žiakov aplikovať ich a rozvíjať.

Vzhľadom na to, že dizajn a ciele štúdie TIMSS umožňujú sledovanie vývoja vedomostí a zručností žiakov v čase, výsledky analýz, ktoré prinesieme v nadväzujúcom článku, porovnajú nielen na aktuálne výkony slovenských žiakov v matematike a prírodných vedách s ostatnými zapojenými krajinami, ale poukážu aj na nelichotivé trendy, ktorými sa ubera slovenské školstvo v týchto oblastiach.

## Zoznam použitej literatúry

- Galádová A. (2024). *Prvé výsledky medzinárodného výskumu vedomostí a zručností žiakov 4. ročníka ZŠ v matematike a prírodných vedách TIMSS 2023*.  
[https://www2.nucem.sk/dl/5993/sprava\\_TIMSS%202023.pdf](https://www2.nucem.sk/dl/5993/sprava_TIMSS%202023.pdf)
- Mullis I., Martin M. O., & von Davier, M. (2021). *TIMSS 2023 Assessment Frameworks*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center.  
<https://timssandpirls.bc.edu/timss2023/frameworks/index.html>
- von Davier, M., Fishbein, B., & Kennedy, A. (Eds.). (2024). *TIMSS 2023 Technical Report (Methods and Procedures)*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://timss2023.org/methods>
- von Davier, M., Kennedy, A., Reynolds, K., Fishbein, B., Khorramdel, L., Aldrich, C., Bookbinder, A., Bezirhan, U., & Yin, L. (2024). *TIMSS 2023 International Results in Mathematics and Science*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.timss.rs6460>

## AUTORKA

### Mgr. Andrea Galádová

národná koordinátorka medzinárodnej štúdie TIMSS 2023, vedúca oddelenia medzinárodných meraní odboru hodnotenia a monitorovania vzdelávania NIVaM  
Národný inštitút vzdelávania a mládeže, Žehrianska 9, 851 07 Bratislava  
e-mail: [andrea.galadova@nivam.sk](mailto:andrea.galadova@nivam.sk)

# MEDZINÁRODNÉ MERANIE VEDOMOSTÍ A ZRUČNOSTÍ ŽIAKOV V MATEMATIKE A PRÍRODNÝCH VEDÁCH (TIMSS 2023) – VÝSLEDKY

ANDREA GALÁDOVÁ

**Anotácia:** Príspevok analyzuje výkon z matematiky a prírodných vied žiakov 4. ročníka základných škôl na Slovensku v medzinárodnej štúdii TIMSS 2023. Slovenskí žiaci dosiahli v matematike skóre 515 bodov (pod priemerom krajín EÚ a OECD) a v prírodných vedách 521 bodov (v priemere krajín EÚ a OECD). Text detailne porovnáva trendy výkonnosti v čase, rozdiely medzi pohlaviami, ako aj zastúpenie žiakov v jednotlivých vedomostných úrovniach. Pozornosť venuje aj vplyvu niektorých kontextových premenných na výkon žiakov ako je napr. sociálno-ekonomický status žiaka, predškolská príprava či jazykové zázemie žiakov. Z výsledkov štúdie vyplýva význam predškolskej prípravy a rodičovskej angažovanosti, ktoré pozitívne ovplyvňujú výkon žiakov. Výsledky TIMSS 2023 ponúkajú podnety na zlepšenie vzdelávacieho systému, najmä v oblasti podpory rovnosti a znižovania podielu žiakov v rizikovej skupine.

## ÚVOD

Medzinárodná štúdia TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) patrí medzi najvýznamnejšie výskumné nástroje na hodnotenie úrovne vedomostí a zručností žiakov v matematike a prírodovedných predmetoch. Štúdia umožňuje nielen medzinárodné porovnanie výkonu žiakov, ale aj sledovanie dlhodobých trendov vo vzdelávacích systémoch jednotlivých krajín. V roku 2023 sa **Slovenská republika** zapojila do piateho cyklu tohto výskumu pre žiakov 4. ročníka základných škôl. Do elektronického testovania bolo zaradených **162 škôl**, 152 základných škôl bolo s vyučovacím jazykom slovenským (z nich bolo 8 špeciálnych základných škôl) a 10 škôl s vyučovacím jazykom maďarským. Tohto testovania sa celkom zúčastnilo **4 788 žiakov** s priemerným vekom v čase testovania 10,5 roku. **Hlavné meranie** bolo v Slovenskej republike administrované **15. – 26. mája 2023**.

Okrem samotných žiakov poskytli cenné informácie aj ich rodičia, riaditelia a učitelia. Cieľom tohto článku je predstaviť hlavné výsledky slovenských žiakov v kontexte medzinárodného porovnania, identifikovať oblasti úspechu i výzvy a analyzovať faktory, ktoré ovplyvňujú výkon žiakov.

Zároveň článok nadväzuje na predchádzajúcu časť venovanú teoretickým východiskám štúdie a ponúka hlbší pohľad na získané dáta a ich interpretáciu.

## 1 MEDZINÁRODNÉ POROVNANIE VÝSLEDKOV TIMSS 2023

Do štúdie TIMSS 2023 sa pre cieľovú populáciu žiakov 4. ročníka celkovo zapojilo 52 krajín a 7 samostatných regiónov, z toho je 21 krajín EÚ a 26 krajín OECD. Štúdia TIMSS posudzuje dosiahnuté výsledky krajín na základe mnohých faktorov ako napríklad: trend výkonu, pohlavie žiaka, úrovne výkonu, obsahová a kognitívna oblasť, sociálno-ekonomický status žiaka (SES) a mnohé ďalšie kontextové premenné. V článku uvedieme len niektoré z nich.

V *Tabuľke 1* uvádzame priemerné dosiahnuté skóre na škále TIMSS a štandardnú chybu všetkých krajín zapojených v štúdiu TIMSS 2023 v matematike a prírodných vedách. Významne vyššie skóre ako medzinárodný priemer TIMSS dosiahlo v matematike aj prírodných vedách 32 krajín. Priemerný výsledok krajín EÚ a OECD je vyšší než medzinárodný priemer, keďže do medzinárodného priemeru sa započítavajú aj výrazne slabšie výsledky žiakov menej rozvinutých krajín.

V oblasti **matematiky** dosiahli žiaci **Slovenskej republiky skóre 515 bodov**, čo je výsledok **významne vyšší ako priemer krajín TIMSS (503 bodov)**, ale zároveň **významne nižší ako je priemerný výsledok krajín EÚ (524 bodov)** a aj krajín **OECD (525 bodov)**<sup>1</sup>. Porovnateľný výkon ako slovenskí žiaci dosiahli žiaci v 10 krajinách. Z krajín EÚ/OECD porovnateľný výsledok ako žiaci SR dosiahli žiaci v Belgicku (flámčina), v Maďarsku, Portugalsku, Spojených štátoch amerických, na Cypre, v Slovinsku a v Taliansku. Z krajín EÚ/OECD dosiahli signifikantne nižší výkon ako žiaci SR žiaci v 6 krajinách EÚ/OECD (napr. Španielsko, Francúzsko). Naopak, významne vyššie skóre dosiahli žiaci v 18 krajinách EÚ/OECD.

1 Vysvetlenie pojmu **Priemer škály TIMSS**: Dosiahnuté výsledky krajín v štúdiu TIMSS sú uvedené na škále 0 až 1 000 bodov, s **priemerom škály stanoveným v roku 1995 na 500 bodov** a so štandardnou odchýlkou 100 bodov. Tento rozsah je založený na výsledkoch prvého cyklu štúdie a výsledky všetkých ďalších cyklov sú prepočítavané na rovnakú škálu. **Priemerná hodnota škály je presne daná**. Do škály sú zahrnuté testové položky z predchádzajúcich cyklov štúdie a zároveň aj nové položky. To umožňuje krajinám porovnať ich výkon v priebehu času, rozdiel v ich výkone oproti priemeru škály pre TIMSS a zároveň porovnanie s ktoroukoľvek krajinou zapojenou do štúdie.

Žiaci v **Slovenskej republike** dosiahli v **prirodných vedách** skóre na úrovni **521 bodov**, čo je výsledok štatisticky **významne vyšší ako je priemer krajín TIMSS** (494 bodov) a zároveň **porovnateľný s priemerným výsledkom krajín EÚ** (518 bodov) aj **OECD** (526 bodov). Porovnateľný výkon ako slovenskí žiaci dosiahli žiaci v 11 krajinách EÚ/OECD a to v Bulharsku, Rumunsku, Českej republike, Slovinsku, Lotyšsku, Maďarsku, Dánsku, Kanade, na Novom Zélande, v Holandsku a Nemecku. Z krajín EÚ/OECD dosiahli signifikantne nižší výkon ako žiaci v SR žiaci v 8 krajinách (napr. Portugalsko, Španielsko) a naopak, významne vyššie skóre dosiahli žiaci v 12 krajinách EÚ/OECD.

## Tabuľka 1

### Výsledky krajín TIMSS 2023 matematika a prírodné vedy

| krajina                               | priemerná úspešnosť | EÚ | OECD | krajina                               | priemerná úspešnosť | EÚ | OECD |
|---------------------------------------|---------------------|----|------|---------------------------------------|---------------------|----|------|
|                                       | MATEMATIKA          |    |      |                                       | PRIRODNÉ VEDY       |    |      |
| <sup>3</sup> Singapur                 | 615 (2,9) E         |    |      | <sup>3</sup> Singapur                 | 607 (2,8) E         |    |      |
| Tai-Pei (SAR)                         | 607 (1,7) E         |    |      | Kórejská republika                    | 583 (2,5) E         |    | E    |
| Kórejská republika                    | 594 (2,6) E         | E  |      | Tai-Pei (SAR)                         | 573 (1,7) E         |    |      |
| <sup>†</sup> Hong Kong (SAR)          | 594 (4,0) E         |    |      | <sup>3</sup> Turecko (5)              | 570 (3,4) E         | E  | E    |
| Japonsko                              | 591 (2,3) E         | E  |      | <sup>2</sup> Anglicko                 | 556 (2,6) E         | E  | E    |
| Macao (SAR)                           | 582 (1,0) E         |    |      | Japonsko                              | 555 (2,4) E         | E  | E    |
| <sup>2</sup> Litva                    | 561 (2,9) E         | E  | E    | <sup>2</sup> Poľsko                   | 550 (2,2) E         | E  | E    |
| <sup>3</sup> Turecko (5)              | 553 (4,1) E         | E  | E    | Austrália                             | 550 (2,3) E         |    | E    |
| <sup>2</sup> Anglicko                 | 552 (2,7) E         | E  |      | <sup>†</sup> Hong Kong (SAR)          | 545 (3,8) E         |    |      |
| <sup>2</sup> Poľsko                   | 546 (2,0) E         | E  | E    | Fínsko                                | 542 (2,9) E         | E  | E    |
| Írsko                                 | 546 (2,9) E         | E  | E    | <sup>2</sup> Litva                    | 537 (2,9) E         | E  | E    |
| <sup>2</sup> Rumunsko                 | 542 (4,8) E         | E  |      | Macao (SAR)                           | 536 (1,4) E         | E  |      |
| <sup>†</sup> Holandsko                | 537 (2,0) E         | E  | E    | <sup>2</sup> Švédsko                  | 533 (3,2) E         | E  | E    |
| Lotyšsko                              | 534 (2,8) E         | E  | E    | <sup>2</sup> † Spojené štáty americké | 532 (2,8) E         |    | E    |
| <sup>2</sup> Nórsko (5)               | 531 (2,0) E         | E  |      | Írsko                                 | 532 (3,2) E         | E  | A    |
| <sup>2</sup> Česká republika          | 530 (2,2) E         | E  | E    | <sup>2</sup> Nórsko (5)               | 530 (2,6) E         |    | A    |
| <sup>2</sup> Švédsko                  | 530 (2,8) E         | E  | A    | <b>Bulharsko</b>                      | 530 (4,8) E         | E  |      |
| Bulharsko                             | 530 (3,6) E         | A  |      | <sup>2</sup> Rumunsko                 | 526 (4,8) E         | E  |      |
| Fínsko                                | 529 (2,5) E         | E  | A    | <sup>2</sup> Česká republika          | 526 (2,3) E         | E  | A    |
| Austrália                             | 525 (2,6) E         |    | A    | <b>Slovinsko</b>                      | 526 (2,3) E         | E  | A    |
| <b>priemer krajín OECD</b>            | <b>525 (0,5)</b>    |    |      | <b>Lotyšsko</b>                       | 526 (3,0) E         | E  | A    |
| <b>priemer krajín EÚ</b>              | <b>524 (0,6)</b>    |    |      | <b>priemer krajín OECD</b>            | <b>526 (0,5)</b>    |    |      |
| Nemecko                               | 524 (2,1) E         | A  | A    | <b>Maďarsko</b>                       | 524 (3,2) E         | A  | A    |
| <sup>†</sup> Dánsko                   | 524 (2,1) E         | A  | A    | <sup>†</sup> Dánsko                   | 522 (2,6) E         | A  | A    |
| <sup>2</sup> Srbsko                   | 523 (3,3) E         |    |      | <sup>13</sup> Kanada                  | 521 (2,0) E         |    | ▼    |
| <sup>2</sup> † Belgicko (flámčina)    | 521 (2,4) E         | A  | A    | Slovenská republika                   | 521 (3,3) E         | A  | A    |
| <b>Maďarsko</b>                       | 520 (3,6) E         | A  | A    | <b>priemer krajín EÚ</b>              | <b>518 (0,7)</b>    |    |      |
| <b>Portugalsko</b>                    | 517 (2,8) E         | ▼  | ▼    | <sup>2</sup> † Nový Zéland            | 517 (2,8) E         |    | ▼    |
| <sup>2</sup> † Spojené štáty americké | 517 (3,1) E         |    | ▼    | <sup>†</sup> Holandsko                | 517 (2,9) E         | A  | ▼    |
| <sup>2</sup> Cyprus                   | 516 (2,5) E         | ▼  |      | <b>Nemecko</b>                        | 515 (2,8) E         | A  | ▼    |
| <b>Slovenská republika</b>            | <b>515 (3,1) E</b>  | ▼  | ▼    | Portugalsko                           | 511 (2,3) E         | ▼  | ▼    |
| <b>Slovinsko</b>                      | 514 (1,8) E         | ▼  | ▼    | <sup>2</sup> Taliansko                | 511 (2,5) E         | ▼  | ▼    |
| <sup>2</sup> Taliansko                | 513 (2,8) E         | ▼  | ▼    | <sup>2</sup> Srbsko                   | 510 (3,2) E         |    |      |

|                                      |            |              |   |   |   |                                      |            |              |   |   |   |
|--------------------------------------|------------|--------------|---|---|---|--------------------------------------|------------|--------------|---|---|---|
| <sup>2</sup> Arménsko                | 513        | (2,8)        | E |   |   | <sup>2</sup> Španielsko              | 504        | (2,1)        | E | ▼ | ▼ |
| <sup>2</sup> Albánsko                | 512        | (4,9)        | A |   |   | Spojené arabské emiráty              | 495        | (1,8)        | A |   |   |
| <sup>13</sup> Kanada                 | 504        | (2,0)        | A |   | ▼ | <b>priemer TIMSS 2023</b>            | <b>494</b> | <b>(0,4)</b> |   |   |   |
| <sup>2</sup> priemer TIMSS 2023      | <b>503</b> | <b>(0,4)</b> |   |   |   | <sup>2</sup> Albánsko                | 491        | (4,5)        | A |   |   |
| <sup>2</sup> Španielsko              | 498        | (2,1)        | ▼ | ▼ | ▼ | <sup>2</sup> Belgicko (flámčina)     | 488        | (2,6)        | ▼ | ▼ | ▼ |
| Spojené arabské emiráty              | 498        | (1,2)        | ▼ |   |   | <sup>2</sup> Francúzsko              | 488        | (3,0)        | ▼ | ▼ | ▼ |
| <sup>1</sup> Gruzínsko               | 498        | (3,1)        | A |   |   | <sup>2</sup> Cyprus                  | 487        | (3,1)        | ▼ | ▼ |   |
| Azerbajdžan                          | 494        | (3,5)        | ▼ |   |   | <sup>2</sup> Belgicko (francúzština) | 481        | (2,8)        | ▼ | ▼ | ▼ |
| <sup>2</sup> † Nový Zéland           | 490        | (2,6)        | ▼ |   | ▼ | <sup>2</sup> † Čile                  | 479        | (2,7)        | ▼ | ▼ | ▼ |
| <sup>2</sup> Belgicko (francúzština) | 489        | (2,4)        | ▼ | ▼ | ▼ | Bahrajn                              | 475        | (3,9)        | ▼ |   |   |
| <sup>2</sup> Kazachstan              | 487        | (3,6)        | ▼ |   |   | Katar                                | 472        | (3,6)        | ▼ |   |   |
| <sup>2</sup> Francúzsko              | 484        | (2,9)        | ▼ | ▼ | ▼ | <sup>2</sup> Kazachstan              | 467        | (3,5)        | ▼ |   |   |
| <sup>2</sup> Čierna Hora             | 477        | (2,1)        | ▼ |   |   | <sup>1</sup> Gruzínsko               | 465        | (3,4)        | ▼ |   |   |
| Severné Macedónsko                   | 474        | (3,6)        | ▼ |   |   | <sup>2</sup> Čierna Hora             | 461        | (2,0)        | ▼ |   |   |
| Katar                                | 464        | (3,5)        | ▼ |   |   | <sup>2</sup> Arménsko                | 457        | (2,7)        | ▼ |   |   |
| Bahrajn                              | 462        | (4,1)        | ▼ |   |   | <sup>1</sup> Bosna a Hercegovina     | 448        | (3,7)        | ▼ |   |   |
| <sup>2</sup> Kosovo                  | 451        | (3,4)        | ▼ |   |   | Severné Macedónsko                   | 439        | (3,9)        | ▼ |   |   |
| <sup>1</sup> Bosna a Hercegovina     | 447        | (3,2)        | ▼ |   |   | Omán                                 | 433        | (4,2)        | ▼ |   |   |
| <sup>2</sup> † Čile                  | 444        | (2,8)        | ▼ |   | ▼ | Irán                                 | 432        | (4,5)        | ▼ |   |   |
| Uzbekistan                           | 443        | (3,2)        | ▼ |   |   | <sup>3</sup> Saudská Arábia          | 428        | (4,0)        | ▼ |   |   |
| Jordánsko                            | 427        | (5,3)        | ▼ |   |   | <sup>2</sup> Brazília                | 425        | (3,5)        | ▼ |   |   |
| Omán                                 | 421        | (4,0)        | ▼ |   |   | Azerbajdžan                          | 422        | (3,3)        | ▼ |   |   |
| <sup>ψ</sup> Irán                    | 420        | (4,2)        | ▼ |   |   | Jordánsko                            | 418        | (4,9)        | ▼ |   |   |
| <sup>3</sup> Saudská Arábia          | 420        | (4,2)        | ▼ |   |   | Uzbekistan                           | 412        | (3,5)        | ▼ |   |   |
| <sup>2</sup> ψ Brazília              | 400        | (3,4)        | ▼ |   |   | <sup>2</sup> Kosovo                  | 403        | (3,6)        | ▼ |   |   |
| Maroko                               | 393        | (4,6)        | ▼ |   |   | Maroko                               | 390        | (5,3)        | ▼ |   |   |
| Kuvajt                               | 382        | (4,4)        | ▼ |   |   | <sup>ψ</sup> Kuvajt                  | 373        | (5,5)        | ▼ |   |   |
| Južná Afrika                         | 362        | (3,5)        | ▼ |   |   | <sup>ж</sup> Južná Afrika            | 308        | (4,7)        | ▼ |   |   |

Krajiny, ktoré dosiahli štatisticky porovnateľný výsledok ako Slovenská republika, sú v tabuľkách zvýraznené tučným písmom (boldom).

▲ Priemerné skóre krajiny je významne vyššie ako priemer krajín TIMSS, EÚ alebo OECD.

A Priemerné skóre krajiny je porovnateľné s priemerom krajín TIMSS, EÚ alebo OECD.

▼ Priemerné skóre krajiny je významne nižšie ako priemer krajín TIMSS, EÚ alebo OECD.

ψ Pochybnosti o spoľahlivosti priemerného výkonu žiakov, pretože percento žiakov s príliš nízkym skóre presiahlo 15 %, ale nepresiahlo 25 %.

( ) Štandardné chyby (S.E) sa zobrazujú v zátvorkách. Niektoré výsledky sa môžu zdať skreslené v dôsledku zaokrúhľovania.

Pre vysvetlenie poznámok 1, 2 a 3 pozrite Prílohu (Appendix) B.2 Medzinárodnej správy TIMSS 2023.

Ohľadom pokrytia cieľovej populácie pozrite poznámky †, ‡ a ≡ v Prílohe (Appendix) B.5 Medzinárodnej správy TIMSS 2023.

Publikácie sú dostupné na: <http://timss.bc.edu/>.

## 2 TRENDY VO VÝKONE

Štúdia TIMSS umožňuje sledovať a porovnávať dosiahnuté výsledky v priebehu jednotlivých cyklov. V medzinárodnom porovnaní malo možnosť sledovať výkon svojich žiakov počas všetkých siedmich cyklov, v ktorých boli testovaní žiaci 4. ročníka, 10 krajín. 51 krajín mohlo porovnať v roku 2023 výsledky v testovaní aspoň s jedným z cyklov realizovaných v rokoch 1995, 2003, 2007, 2011, 2015 a 2019.

Výsledky žiakov v SR tiež môžeme porovnávať nielen s výsledkami z predchádzajúceho cyklu, ale aj v priebehu 16 rokov, počas ktorých sa Slovenská republika zapojila do štúdie TIMSS realizovanej pre žiakov 4. ročníka ZŠ. V priebehu tohto obdobia sa SR zapojila do 5 cyklov štúdie, a to v rokoch 2007, 2011, 2015, 2019 a 2023. Na základe získaných výsledkov môžeme skúmať trend výkonu žiakov SR.

## 2.1 Matematika

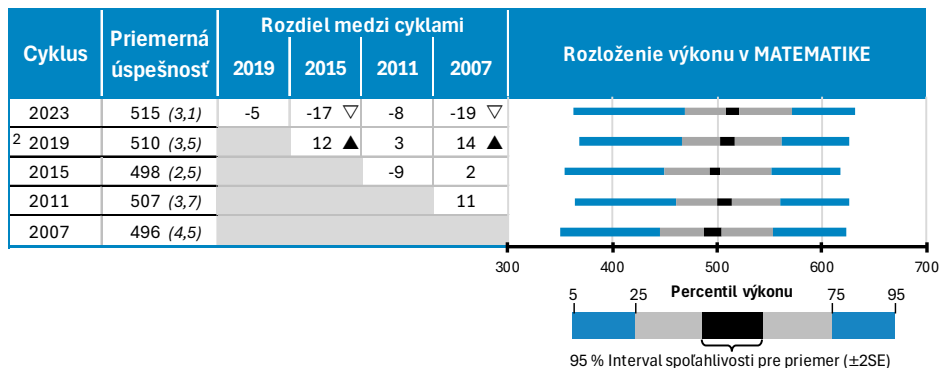
49 krajín malo možnosť porovnať svoj dosiahnutý výkon v matematike v cykle 2023 s výkonom v predchádzajúcom cykle realizovanom v roku 2019. 14 krajín v TIMSS 2023 dosiahlo vyšší výkon, 13 krajín nižší výkon a 22 krajín vrátane Slovenska dosiahlo porovnateľný výsledok v matematike ako v cykle TIMSS 2019.

V **matematike** (Tabuľka 2, Graf 1) v cykle v roku **2023** dosiahli žiaci v **SR porovnateľné skóre** (515 bodov) **ako** v cykle v roku **2019** (510 bodov) a v cykle v roku **2011** (507 bodov), zároveň je to výsledok **signifikantne vyšší ako** v rokoch **2015** (498 bodov) a **2007** (496 bodov).

Pri **porovnaní** s priemerným výsledkom krajín **EÚ/OECD** dosiahli **slovenskí žiaci počas všetkých piatich cyklov** testovania štúdie TIMSS **signifikantne nižší výsledok** (Graf 1).

**Tabuľka 2**

**Trend výkonu žiakov v matematike v SR v TIMSS 2007, 2011, 2015, 2019, 2023**



**Poznámka:** Niektoré výsledky rozdielu sa môžu zdať v dôsledku zaokrúhľovania skreslené.

## 2.1 Prírodné vedy

Zo 49 krajín s porovnateľnými údajmi pre cykly realizované v rokoch 2019 a 2023, 15 krajín dosiahlo v cykle 2023 signifikantne vyšší výkon, 13 krajín signifikantne nižší výkon a 21 krajín porovnateľný výkon v prírodných vedách ako v predchádzajúcom cykle TIMSS 2019.

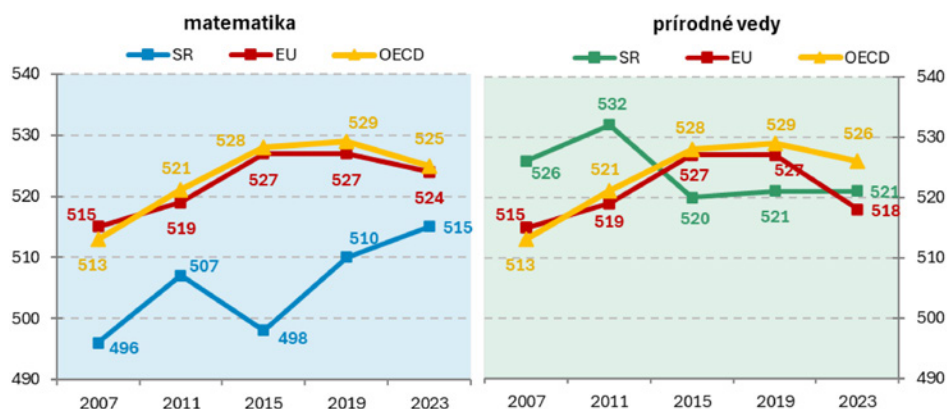
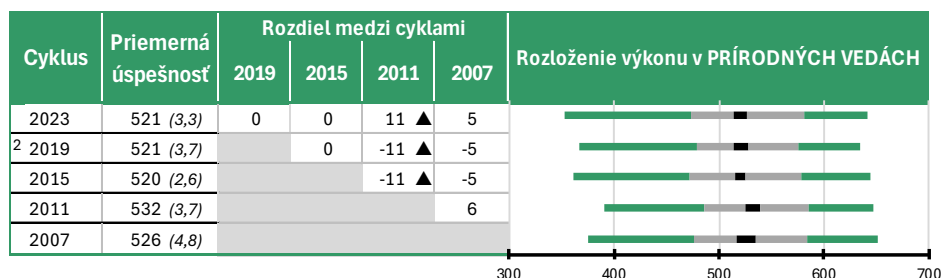
V **SR v prírodných vedách** je situácia mierne odlišná v porovnaní s matematikou (Tabuľka 3, Graf 1). Naši žiaci dosiahli v cykle v roku **2023** (521 bodov) **výsledok na úrovni roku**

2019 (521 bodov), 2015 (520 bodov) a aj roku 2007 (526 bodov). V porovnaní s cyklom v roku 2011 je úroveň **aktuálneho** dosiahnutého skóre žiakov SR **významne nižšia**.

Keď porovnáme dosiahnuté priemerné skóre slovenských žiakov s priemerným skóre krajín EÚ/OECD počas piatich realizovaných cyklov, vidíme, že výsledky SR boli v cykloch v rokoch 2007 a 2011 **významne vyššie**, ako je úroveň priemeru krajín EÚ aj OECD. V cykle v roku 2015 boli výsledky našich žiakov **na úrovni priemeru** krajín EÚ a zároveň **významne nižšie** ako priemer krajín OECD. V cykloch realizovaných v rokoch 2019 a 2023 boli **výsledky slovenských žiakov porovnateľné** s priemerom krajín EÚ aj OECD.

Tabuľka 3

Trend výkonu žiakov v prírodných vedách v SR v TIMSS 2007, 2011, 2015, 2019, 2023



Graf 1

Trendy výkonu žiakov SR, priemer krajín EÚ a OECD v matematike a prírodných vedách TIMSS 2007, 2011, 2015, 2019 a 2023

### 3 POROVNANIE VÝKONU DIEVČAT A CHLAPCOV

V štúdiu TIMSS 2023 možno v jednotlivých krajinách pozorovať rozdiely medzi výsledkami dievčat a chlapcov v **matematike**. Vo **väčšine krajín (40) chlapci** dosiahli **lepšie** priemerné výsledky **ako dievčatá**, pričom len v jednej krajine dosiahli dievčatá lepšie výsledky ako chlapci (Južná Afrika). 17 krajín nezaznamenalo významný rozdiel v dosiahnutých výsledkoch dievčat a chlapcov. **Slovenská republika** patrí medzi krajiny, v ktorých je **rozdiel vo výkone dievčat a chlapcov signifikantný** a väčší ako 10 bodov (25 krajín EÚ/OECD) v **prospech chlapcov**. Tento rozdiel vo výkone (17 bodov) zostáva na úrovni rozdielu v predchádzajúcom cykle v roku 2019 (12 bodov).

V **prírodných vedách** v 12 zúčastnených krajinách dosiahli dievčatá signifikantne vyššie skóre ako chlapci (1 krajina EÚ/OECD, a to Fínsko), v 20 krajinách, naopak chlapci dosiahli významne vyššie skóre ako dievčatá (15 krajín EÚ/OECD), **porovnateľný výkon dievčat a chlapcov** zaznamenalo spolu so **Slovenskom** 26 zúčastnených krajín (16 krajín EÚ/OECD).

### 4 MEDZINÁRODNÉ ÚROVNE VÝKONU

Výsledky štúdie TIMSS je možné sledovať aj z hľadiska štyroch vedomostných úrovní, do ktorých môžeme **výkon žiakov na základe dosiahnutého skóre zaradiť**. Výskum TIMSS poskytuje pre každú úroveň opis poznatkov a schopností, ktoré žiaci na danej úrovni dosahujú, a tak je možné informáciu o dosiahnutom bodovom skóre žiakov zasadiť do kontextu reálnych vedomostí a zručností.<sup>2</sup> Zastúpenie žiakov v jednotlivých referenčných úrovniach sa premieta do celkového dosiahnutého skóre krajiny a poskytuje tak možnosť naznačiť slabiny vzdelávacieho systému, ktoré sa prejavujú hlavne v percentuálnom zastúpení žiakov v rizikovej skupine.

#### 4.1 Matematika

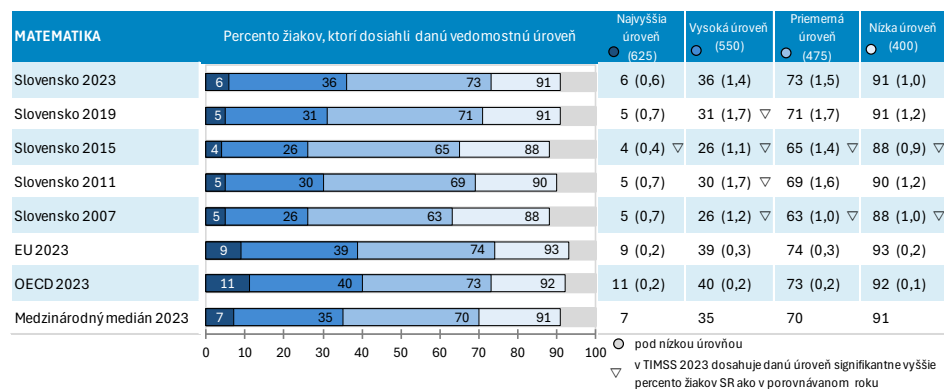
V **matematike (Tabuľka 4)** v štúdiu TIMSS 2023 môžeme konštatovať, že na **Slovensku** sa v **rizikovej skupine** (27 % žiakov) nachádza **porovnateľné množstvo žiakov** ako v **predchádzajúcom cykle TIMSS 2019** (29 % žiakov). Stále však do tejto skupiny patrí viac ako štvrtina žiakov 4. ročníka v SR. Približne 18 % žiakov dosahuje len nízku vedomostnú úroveň, ktorá reprezentuje iba základné matematické vedomosti a zručnosti, a 9 % žiakov v SR nedosahuje ani nízku vedomostnú úroveň a nemá tak ani základné matematické vedomosti a zručnosti. V matematike v priemere krajín EÚ

2 Za **rizikovú** skupinu sa v štúdiu TIMSS považujú žiaci, ktorí nedosiahli priemernú úroveň výkonu, t. j. žiaci s nízkou úrovňou výkonu a žiaci nedosahujúci ani nízku úroveň výkonu. **Top** skupinu tvoria žiac patriaci do najvyššej vedomostnej úrovne (Tabuľka 4).

predstavuje rizikovú skupinu 26 % žiakov a v priemere krajín OECD 27 % žiakov. Medzi najúspešnejších žiakov dosahujúcich tzv. **top skupinu** patrí na Slovensku 6 % žiakov, čo je porovnateľné takmer so všetkými predchádzajúcimi cyklami, okrem TIMSS 2015 (4 % žiakov). V priemere krajín EÚ do tejto skupiny patrí 9 % žiakov a v priemere krajín OECD až 11 % žiakov. Podiel slovenských žiakov je v top skupine v matematike **signifikantne nižší** ako v priemere krajín EÚ aj OECD.

### Tabuľka 4

**Percentuálny podiel žiakov SR v jednotlivých vedomostných úrovniach v matematike v TIMSS 2007, 2011, 2015, 2019, 2023 a EÚ/OECD 2023 (údaje v tabuľke aj grafe sú kumulatívne)**

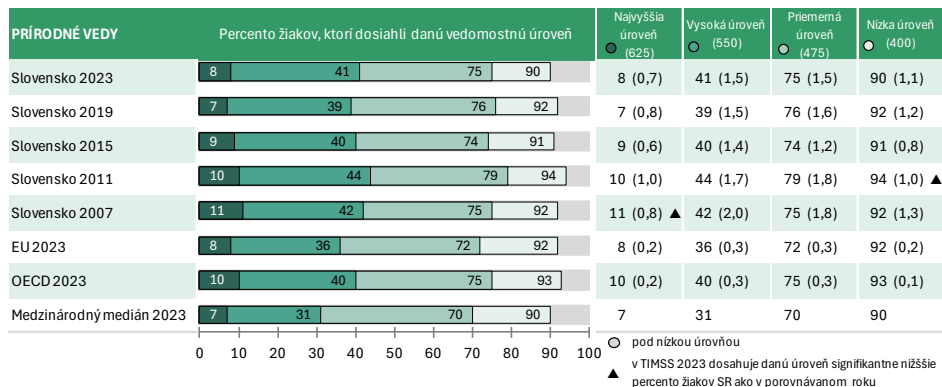


## 4.2 Prírodné vedy

V **prírodných vedách** (Tabuľka 5) je v rizikovej skupine v porovnaní s matematikou percentuálny podiel slovenských žiakov približne rovnaký. **Rizikovú skupinu** v tejto oblasti tvorí **štvrtina** našich žiakov (25 % žiakov), 15 % žiakov dosahuje len nízku úroveň výkonu a 10 % nedosahuje ani nízku úroveň. V porovnaní s predchádzajúcim cyklom v roku 2019 sa (tak ako v matematike) ani v prírodných vedách **percentuálny podiel** slovenských žiakov v **rizikovej skupine nezmenil**. V prírodných vedách v priemere krajín EÚ patrí do rizikovej skupiny 28 % žiakov a v priemere krajín OECD 25 % žiakov. Do **top skupiny** patrí v prírodných vedách 8 % našich žiakov, čo je podiel porovnateľný s predchádzajúcim cyklom v roku 2019, avšak významne nižší ako v roku 2007. V priemere krajín EÚ, ako aj na Slovensku patrí do top skupiny 8 % žiakov, čo je však **významne menej** ako v priemere krajín OECD (10 %).

## Tabuľka 5

**Percentuálny podiel žiakov SR v jednotlivých vedomostných úrovniach v prírodných vedách v TIMSS 2007, 2011, 2015, 2019, 2023 a EÚ/OECD 2023 (údaje v tabuľke aj grafe sú kumulatívne)**



## 5 SOCIÁLNO-EKONOMICKÝ STATUS ŽIAKA

Rôzne medzinárodné výskumy poukazujú na silnú spojitosť medzi výkonom žiaka a jeho rodinným zázemím. V štúdii TIMSS sa tento vzťah opisuje prostredníctvom škály sociálno-ekonomického statusu (SES) žiaka, ktorý má silný vzťah k výsledkom žiakov v matematike a prírodných vedách. Vysoký SES žiaka je spojený s jeho vyššou priemernou úspešnosťou. Škála sociálno-ekonomického statusu vychádza z informácií z dotazníka pre rodičov o počte kníh a detských kníh v domácnosti, ako aj o úrovni najvyššieho dosiahnutého vzdelania a povolania rodičov. Na základe týchto informácií boli žiaci zaradení do kategórie *vysoký*, *priemerný* alebo *nízky* sociálno-ekonomický status.

V medzinárodnom priemere približne 30 % žiakov patrí do kategórie *vysoký*, 48 % je zaradených do kategórie *priemerný* a 22 % žiakov patrí do kategórie *nízky* sociálno-ekonomický status (Tabuľka 6). Na Slovensku patrí do kategórie *vysoký* SES 33 % žiakov (41 % žiakov EÚ, resp. 42 % žiakov OECD), 48 % žiakov je zaradených do kategórie *priemerný* (46 % žiakov EÚ, resp. 46 % žiakov OECD) a 18 % žiakov patrí do kategórie *nízky* SES (13 % žiakov EÚ, resp. 12 % žiakov OECD).

Tabuľka 6

Hodnota indexu SES, percentuálne zastúpenie žiakov a ich výkon v jednotlivých kategóriách SES v krajinách EÚ/OECD v matematike a prírodných vedách (PV) v TIMSS 2023

| krajina                 | vysoký SES |           |           | priemerný SES |           |           | nízky SES |            |            | hodnota indexu |
|-------------------------|------------|-----------|-----------|---------------|-----------|-----------|-----------|------------|------------|----------------|
|                         | % žiakov   | skóre M   | skóre PV  | % žiakov      | skóre M   | skóre PV  | % žiakov  | skóre M    | skóre PV   |                |
| Belgicko (flámcina)     | 41 (1,4)   | 552 (2,3) | 524 (2,3) | 47 (1,3)      | 513 (2,7) | 479 (3,1) | 13 (0,8)  | 483 (4,6)  | 436 (5,8)  | 10,6 (0,05)    |
| Belgicko (francúzština) | 40 (1,1)   | 526 (2,6) | 522 (2,3) | 46 (0,9)      | 478 (2,9) | 467 (3,1) | 14 (0,7)  | 447 (4,0)  | 430 (4,6)  | 10,6 (0,04)    |
| Bulharsko               | 34 (1,1)   | 579 (3,3) | 587 (3,7) | 39 (1,4)      | 541 (3,1) | 546 (3,7) | 27 (1,6)  | 457 (7,9)  | 440 (11,0) | 9,9 (0,08)     |
| Cyprus                  | 44 (1,0)   | 548 (2,3) | 525 (3,1) | 48 (0,8)      | 502 (2,7) | 470 (3,2) | 8 (0,5)   | 467 (7,2)  | 418 (6,9)  | 10,8 (0,04)    |
| Česká republika         | r 47 (1,1) | 562 (3,0) | 557 (3,0) | 48 (1,0)      | 521 (2,2) | 516 (2,3) | 5 (0,4)   | 469 (5,9)  | 467 (6,1)  | 10,9 (0,04)    |
| Čile                    | s 10 (0,8) | 500 (5,6) | 537 (6,1) | 57 (1,4)      | 453 (3,4) | 490 (3,1) | 33 (1,6)  | 419 (3,7)  | 454 (3,2)  | 9,4 (0,05)     |
| Dánsko                  | 49 (1,5)   | 548 (2,3) | 552 (2,6) | 44 (1,2)      | 509 (2,7) | 506 (2,6) | 7 (0,7)   | 484 (5,1)  | 467 (5,8)  | 11,0 (0,05)    |
| Fínsko                  | 51 (1,5)   | 556 (2,5) | 572 (2,3) | 44 (1,3)      | 516 (2,4) | 528 (3,0) | 6 (0,5)   | 476 (5,9)  | 473 (7,0)  | 11,0 (0,05)    |
| Francúzsko              | 40 (1,8)   | 524 (3,3) | 528 (2,9) | 49 (1,5)      | 472 (2,6) | 476 (2,6) | 11 (0,9)  | 430 (4,1)  | 432 (4,8)  | 10,7 (0,07)    |
| Írsko                   | 50 (1,7)   | 573 (2,7) | 560 (3,5) | 42 (1,5)      | 535 (3,2) | 518 (3,5) | 7 (0,8)   | 472 (7,5)  | 462 (7,3)  | 11,0 (0,06)    |
| Japonsko                | 25 (1,4)   | 629 (3,0) | 592 (3,4) | 62 (1,2)      | 586 (2,0) | 550 (2,1) | 13 (0,7)  | 553 (3,7)  | 517 (3,2)  | 10,2 (0,04)    |
| Kórejská republika      | 65 (1,5)   | 613 (2,5) | 601 (2,3) | 32 (1,3)      | 568 (3,3) | 557 (3,0) | 3 (0,4)   | 517 (10,4) | 514 (9,8)  | 11,6 (0,05)    |
| Litva                   | s 42 (1,4) | 595 (3,5) | 568 (3,3) | 50 (1,2)      | 556 (3,0) | 533 (3,4) | 8 (0,8)   | 494 (6,5)  | 471 (7,1)  | 10,7 (0,05)    |
| Lotyšsko                | s 39 (1,5) | 566 (4,6) | 561 (4,4) | 49 (1,4)      | 532 (3,4) | 523 (3,4) | 12 (1,2)  | 490 (8,4)  | 481 (9,5)  | 10,6 (0,06)    |
| Maďarsko                | s 47 (1,9) | 571 (3,2) | 573 (3,8) | 40 (1,7)      | 521 (3,5) | 525 (3,1) | 13 (1,7)  | 440 (12,6) | 445 (12,7) | 10,9 (0,09)    |
| Nemecko                 | s 42 (1,5) | 568 (2,6) | 569 (3,1) | 49 (1,3)      | 523 (2,2) | 516 (3,2) | 9 (0,7)   | 471 (5,7)  | 443 (7,2)  | 10,8 (0,06)    |
| Nórsko (5)              | s 54 (1,7) | 560 (2,5) | 565 (2,8) | 42 (1,6)      | 526 (3,8) | 523 (4,2) | 4 (0,5)   | 486 (9,7)  | 449 (12,1) | 11,5 (0,05)    |
| Poľsko                  | 47 (1,3)   | 571 (2,5) | 576 (2,8) | 46 (1,1)      | 533 (1,9) | 536 (2,3) | 7 (0,7)   | 487 (7,2)  | 491 (6,9)  | 10,9 (0,05)    |
| Portugalsko             | 32 (1,6)   | 555 (3,2) | 544 (2,4) | 46 (1,1)      | 513 (3,3) | 505 (2,7) | 21 (1,2)  | 476 (4,1)  | 476 (3,3)  | 10,2 (0,07)    |
| Rumunsko                | s 31 (2,7) | 595 (5,2) | 576 (4,9) | 44 (2,4)      | 556 (3,4) | 538 (3,2) | 25 (2,7)  | 504 (9,1)  | 498 (8,8)  | 10,1 (0,13)    |
| Slovenská republika     | 33 (1,3)   | 552 (2,5) | 565 (2,8) | 48 (1,2)      | 518 (2,6) | 526 (2,6) | 18 (1,2)  | 440 (8,8)  | 429 (9,3)  | 10,2 (0,06)    |
| Slovinsko               | 45 (1,2)   | 541 (2,7) | 558 (2,6) | 47 (1,1)      | 501 (2,1) | 513 (2,9) | 8 (0,5)   | 476 (4,7)  | 460 (6,7)  | 10,8 (0,03)    |
| Španielsko              | 34 (1,1)   | 534 (2,7) | 540 (2,7) | 47 (0,8)      | 497 (1,9) | 502 (1,7) | 19 (1,0)  | 455 (3,6)  | 464 (3,3)  | 10,3 (0,05)    |
| Švédsko                 | r 55 (1,8) | 559 (2,3) | 569 (2,7) | 39 (1,4)      | 512 (3,4) | 511 (3,5) | 6 (0,6)   | 482 (4,7)  | 458 (5,2)  | 11,3 (0,07)    |
| Taliani                 | 26 (1,4)   | 546 (2,6) | 547 (2,5) | 51 (1,2)      | 513 (3,2) | 511 (2,7) | 23 (1,1)  | 485 (4,3)  | 477 (3,7)  | 10,0 (0,06)    |
| Turecko (5)             | 25 (1,6)   | 616 (4,3) | 621 (3,3) | 48 (1,3)      | 554 (4,0) | 570 (3,2) | 26 (1,8)  | 501 (5,8)  | 529 (5,5)  | 9,9 (0,08)     |
| medzinárodný priemer    | 30 (0,2)   | 544 (0,8) | 535 (0,8) | 48 (0,2)      | 502 (0,5) | 490 (0,5) | 22 (0,2)  | 459 (0,9)  | 444 (0,9)  |                |
| Anglicko                | - -        | - -       | - -       | - -           | - -       | - -       | - -       | - -        | - -        |                |
| Austrália               | - -        | - -       | - -       | - -           | - -       | - -       | - -       | - -        | - -        |                |
| Holandsko               | - -        | - -       | - -       | - -           | - -       | - -       | - -       | - -        | - -        |                |
| Kanada                  | x 55 (1,2) | 542 (3,0) | 555 (2,8) | 41 (1,1)      | 505 (2,9) | 515 (2,9) | 4 (0,4)   | 468 (8,6)  | 476 (8,2)  | 11,3 (0,04)    |
| Nový Zéland             | y - -      | - -       | - -       | - -           | - -       | - -       | - -       | - -        | - -        |                |
| Spojené štáty americké  | - -        | - -       | - -       | - -           | - -       | - -       | - -       | - -        | - -        |                |
| EÚ                      | 41 (0,3)   | 558 (0,7) | 556 (0,7) | 46 (0,3)      | 517 (0,6) | 512 (0,7) | 13 (0,2)  | 471 (1,5)  | 458 (1,6)  |                |
| OECD                    | 42 (0,3)   | 560 (0,6) | 561 (0,6) | 46 (0,3)      | 518 (0,6) | 516 (0,6) | 12 (0,2)  | 474 (1,4)  | 467 (1,5)  |                |

V medzinárodnom porovnaní v matematike dosiahli žiaci zaradení do skupiny s **vysokým** sociálno-ekonomickým statusom priemerný výkon na úrovni 544 bodov (SR 552 bodov, EÚ 558 bodov, OECD 560 bodov), žiaci zaradení do skupiny s **priemerným** sociálno-ekonomickým statusom dosiahli výkon 502 bodov (SR 518 bodov, EÚ 517 bodov, OECD 518 bodov) a žiaci zaradení do skupiny s **nízkym** sociálno-ekonomickým statusom dosiahli priemerný výsledok 459 bodov (SR 440 bodov, EÚ 471 bodov, OECD 474 bodov).

Podobná situácia je aj v prípade výsledkov v **prírodných vedách**. Žiaci zaradení do kategórie **vysoký** sociálno-ekonomický status v medzinárodnom porovnaní dosiahli priemerný výsledok 535 bodov (SR 565 bodov, EÚ 556 bodov, OECD 561 bodov), žiaci zaradení do kategórie **priemerný** sociálno-ekonomický status mali priemerný

výsledok 490 (**SR 526 bodov**, EÚ 512 bodov, OECD 516 bodov) a žiaci zaradení do kategórie **nízky** sociálno-ekonomický status dosiahli priemerný výsledok na úrovni 444 bodov (**SR 429 bodov**, EÚ 458 bodov, OECD 467 bodov).

V matematike aj v prírodných vedách sú medzi týmito tromi skupinami pomerne veľké rozdiely v dosiahnutom výkone. Priemerné **rozdiely** v medzinárodných výsledkoch sú obzvlášť veľké medzi skupinami s **vysokým a nízkym sociálno-ekonomickým statusom** (85 bodov v matematike a 91 bodov v prírodných vedách). Na Slovensku predstavuje tento rozdiel v **matematike 112 bodov** (EÚ 87 bodov, OECD 86 bodov) a je tretím najväčším rozdielom spomedzi krajín EÚ/OECD. V **prírodných vedách** predstavuje **rozdiel** v dosiahnutom výkone medzi skupinou žiakov s **vysokým a nízkym SES** na Slovensku **135 bodov** (EÚ 98 bodov, OECD 94 bodov) a je druhým najväčším spomedzi krajín EÚ, resp. prvým najväčším v rámci krajín OECD.

## 6 ĎALŠIE ZISTENIA OVPLYVNÚJÚCE VÝKON ŽIAKA V TIMSS 2023

### 6.1 Predškolské aktivity

**Škála predškolských aktivít v oblasti čítania a počítania** sa zameriava na konkrétne aktivity čitateľskej a matematickej gramotnosti a sumarizuje informácie poskytnuté rodičmi žiakov o tom, ako často sa so svojím dieťaťom venovali týmto aktivitám pred nástupom dieťaťa do základnej školy. Na základe odpovedí boli žiaci zaradení do nasledujúcich kategórií škály predškolské aktivity: **veľmi často**, **často** a **niekedy**.

Zapájanie sa rodičov a ich detí do predškolských vzdelávacích aktivít má mierne pozitívny vzťah k výsledkom žiakov v matematike a prírodných vedách. 26 % rodičov slovenských žiakov uviedlo, že predškolské aktivity so svojím dieťaťom vykonávalo **veľmi často** a títo žiaci dosiahli skóre v matematike 532 bodov (EÚ 542 bodov, OECD 546 bodov) a prírodných vedách 542 bodov (EÚ 537 bodov, OECD 545 bodov), 55 % rodičov uviedlo že tieto aktivity vykonávalo **často** a títo žiaci dosiahli v matematike skóre na úrovni 521 bodov (EÚ 529 bodov, OECD 531 bodov) a v prírodných vedách 530 bodov (EÚ 525 bodov, OECD 530 bodov) a 19 % rodičov slovenských žiakov uviedlo, že tieto aktivity vykonávali **niekedy** a žiaci dosiahli skóre v matematike 476 bodov (EÚ 512 bodov, OECD 515 bodov) a v prírodných vedách 471 bodov (EÚ 507 bodov, OECD 514 bodov).

### 6.2 Zručnosti žiaka pred nástupom do školy

Žiaci, ktorí pri nástupe na základnú školu zvládajú základné úlohy v oblasti čítania a počítania, dosahujú vo štvrtom ročníku zvyčajne lepšie výsledky v matematike

a prírodných vedách ako tí, ktorí ich nezvládajú. Škála TIMSS 2023 **Zručnosti žiaka pred nástupom do školy** klasifikuje žiakov na základe informácií z Dotazníka pre rodičov o tom, ako dobre vedeli ich deti zvládnuť rôzne činnosti v oblasti čítania a počítania pri nástupe do základnej školy. Na základe dosiahnutého skóre na škále boli zadefinované tri kategórie – **veľmi dobré**, **pomerne dobré** a **slabé zručnosti**. Odpovede rodičov naznačujú, že predškolská príprava žiaka má vplyv na dosiahnuté výsledky v matematike aj prírodných vedách.

V priemere krajín EÚ/OECD rovnako ako na Slovensku platí, že čím žiak pri nástupe do 1. ročníka ZŠ lepšie zvláda základné úlohy v oblasti čítania a počítania, tým dosahuje vyšší výkon či už v matematike alebo prírodných vedách. Na základe odpovedí rodičov v priemere krajín EÚ/OECD viac ako 17 % žiakov veľmi dobre ovládalo dané činnosti pred nástupom do školy (EÚ 17 % a OECD 21 % žiakov) a ich priemerný výkon bol v matematike na úrovni EÚ 563 bodov, OECD 565 bodov a v prírodných vedách na úrovni EÚ 548 bodov a OECD 554 bodov. Naopak, viac ako 30 % žiakov, ktorí boli zaradení do kategórie *slabé zručnosti*, v priemere krajín EÚ/OECD dosiahlo priemerné skóre v matematike zhodne 500 bodov a prírodných vedách EÚ 500 bodov a OECD 507 bodov. *Slabé zručnosti* dosiahlo v priemere krajín EÚ 32 % žiakov a OECD 31 % žiakov.

Na Slovensku je situácia v percentuálnom zastúpení žiakov v jednotlivých kategóriách škály mierne odlišná. Viac ako polovica našich žiakov (53 %) patrí do kategórie *slabé zručnosti* a ich skóre je v matematike 498 a v prírodných vedách 505 bodov. Do kategórie *veľmi dobré zručnosti* pred nástupom do školy sa na Slovensku radí na základe odpovedí rodičov len 5 % žiakov s výkonom v matematike na úrovni 565 bodov a prírodných vedách 563 bodov.

### 6.3 Jazyk testu

Vzdelávanie žiakov v pre nich blízkom a zrozumiteľnom jazyku je veľmi dôležité. Štúdia TIMSS túto problematiku skúma prostredníctvom odpovedí žiakov na otázku „*Ako často rozprávaš doma jazykom testu?*“. Takmer dve tretiny (62 %) všetkých žiakov (EÚ 63 %, OECD 64 % žiakov) odpovedali na túto otázku „*Vždy rozprávam doma jazykom testu.*“ - ich výkon bol v matematike na úrovni EÚ aj OECD 528 bodov a v prírodných vedách EÚ na úrovni 526 bodov a OECD 532 bodov. „*Takmer vždy rozprávam doma jazykom testu.*“ - odpovedalo v EÚ aj OECD 18 % žiakov a ich dosiahnuté skóre bolo v matematike EÚ 533 bodov a OECD 535 bodov a prírodných vedách EÚ 527 bodov a OECD 534 bodov. Zhodne 16 % žiakov EÚ aj OECD odpovedalo „*Niekedy rozprávam doma jazykom testu a niekedy iným jazykom.*“ - ich skóre v matematike bolo v krajinách EÚ 507 a OECD 510 bodov a v prírodných vedách 493, resp. 504 bodov. Najmenšiu

skupinu tvorili žiaci, ktorí odpovedali „*Nikdy nerozprávam doma jazykom testu.*“. V EÚ aj OECD to boli 3 % žiakov a ich zhodný výkon v matematike predstavoval 491 bodov. V prírodných vedách predstavoval v EÚ 462 a v OECD 472 bodov.

Na Slovensku uviedlo 60 % žiakov odpoveď „*Vždy rozprávam doma po slovensky/maďarsky.*“ a 21 % žiakov uviedlo „*Takmer vždy rozprávam doma po slovensky/maďarsky.*“ Žiaci, ktorí odpovedali „*Vždy rozprávam doma po slovensky/maďarsky.*“, dosiahli v matematike skóre 523 bodov a v prírodných vedách 530 bodov. Žiaci, ktorí uviedli „*Takmer vždy rozprávam doma po slovensky/maďarsky.*“, dosiahli skóre v matematike 538 bodov a v prírodných vedách 551 bodov. Vo väčšine krajín EÚ/OECD platí, že mierne vyššie výsledky dosiahli žiaci, ktorí odpovedali, že doma rozprávajú jazykom testu *takmer vždy* v porovnaní s tými, ktorí odpovedali na uvedenú otázku, že doma rozprávajú jazykom testu *vždy*. Žiaci, ktorí doma rozprávajú jazykom testu *vždy* alebo *takmer vždy*, dosahujú signifikantne vyššie skóre či už v matematike, alebo prírodných vedách v porovnaní so žiakmi, ktorí jazykom testu doma rozprávajú *niekedy* alebo *ním nerozprávajú nikdy*.

## ZÁVER

Na základe výsledkov medzinárodnej štúdie TIMSS 2023 je nutné konštatovať, že žiaci 4. ročníka základných škôl SR v matematike a prírodných vedách stále zaostávajú za priemerom krajín EÚ a OECD. Skutočnosť, že slovenskí žiaci počas všetkých piatich cyklov štúdie TIMSS dosiahli v matematike signifikantne nižší výsledok v porovnaní s priemerným výsledkom krajín EÚ/OECD, jednoznačne poukazuje za dlhodobé zlyhávanie vzdelávania v oblasti matematiky. V prírodovedných predmetoch v porovnaní s priemerom krajín EÚ/OECD zaznamenávame pokles výkonu slovenských žiakov. Kým v cykloch v roku 2007 a 2011 boli výsledky slovenských žiakov významne vyššie ako priemer krajín EÚ/OECD, tak v posledných dvoch cykloch v rokoch 2019 a 2023 boli výsledky slovenských žiakov už len porovnateľné s priemerom krajín EÚ aj OECD.

Výrazným faktorom ovplyvňujúcim výsledky je sociálno-ekonomický status žiakov, pričom rozdiel medzi žiakmi z nízkeho a vysokého SES na Slovensku patrí medzi najvyššie v rámci EÚ/OECD. Podiel slovenských žiakov v rizikovej skupine sa síce nezvýšil, avšak stále predstavuje významné percento populácie. Je preto nanajvýš nevyhnutné hľadať riešenia, ako túto negatívnu situáciu zvrátiť. Inšpirácie možno čerpať aj z analýzy dát, ktoré poskytujú dotazníky realizované v rámci štúdie PISA. Z dotazníkov naprieč krajinami OECD okrem iného vyplýva vysoká dôležitosť predškolskej prípravy a vyššej úrovne zručností žiakov pri ich nástupe do školy. Rodičovské zapájanie

sa do vzdelávacích aktivít detí má preukázateľný vplyv na ich dosiahnuté výsledky. Tak ako všetky medzinárodné merania, aj štúdia TIMSS poskytuje participujúcim krajinám veľké množstvo kvalitných dát. Následná realizácia sekundárnych analýz by mala slúžiť tvorcom politik na navrhnutie cielených intervencií na skvalitnenie vzdelávacieho systému. Výsledky TIMSS 2023 ponúkajú cenné podnety pre skvalitnenie slovenského vzdelávacieho systému, treba ich len využiť. V tejto súvislosti je mimoriadne dôležité, aby sa aj vysoké školy a výskumné inštitúty aktívnejšie zapájali do systematického spracovania a interpretácie dát z medzinárodných meraní. Ich odborný potenciál môže výrazne prispieť k lepšiemu porozumeniu výsledkov a k navrhovaniu efektívnych, dátami podložených opatrení vo vzdelávacej politike.

## Zoznam použitej literatúry

- Galádová A. (2024). *Prvé výsledky medzinárodného výskumu vedomostí a zručností žiakov 4. ročníka ZŠ v matematike a prírodných vedách TIMSS 2023*. [https://www2.nucem.sk/dl/5993/sprava\\_TIMSS%202023.pdf](https://www2.nucem.sk/dl/5993/sprava_TIMSS%202023.pdf)
- von Davier, M., Fishbein, B., & Kennedy, A. (Eds.). (2024). *TIMSS 2023 Technical Report (Methods and Procedures)*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://timss2023.org/methods>
- von Davier, M., Kennedy, A., Reynolds, K., Fishbein, B., Khorramdel, L., Aldrich, C., Bookbinder, A., Bezirhan, U., & Yin, L. (2024). *TIMSS 2023 International Results in Mathematics and Science*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.timss.rs6460>

## AUTORKA

### Mgr. Andrea Galádová

národná koordinátorka medzinárodnej štúdie TIMSS 2023, vedúca oddelenia medzinárodných meraní odboru hodnotenia a monitorovania vzdelávania NIVaM  
Národný inštitút vzdelávania a mládeže, Žehrianska 9, 851 07 Bratislava  
e-mail: [andrea.galadova@nivam.sk](mailto:andrea.galadova@nivam.sk)

# PRÍNOS PREDMETOVÝCH OLYMPIÁD A SÚŤAŽÍ (Z POHĽADU ABSOLVENTA)

## LUJZA LEA LAVRIKOVÁ

Je čerstvou absolventkou Gymnázia Pavla Horova v Michalovciach. Venuje sa najmä fyzike, matematike, biológii, a to na špičkovej úrovni. Zaujímajú ju a darí sa jej aj v humanitných vedách. Je víťazkou niekoľkých celonárodných olympiád a angažuje sa aj v medzinárodných tímových projektoch mladých vedcov. Za svoje medzinárodné úspechy bola ocenená ministerstvom školstva a bola tiež oficiálne prijatá u prezidenta SR aj u bývalej pani prezidentky SR.

### Súťaže, olympiády, turnaje – čo Vám dali, čo Vás naučili, ale aj čo Vám vzali?

Už na základnej škole som mala radosť, keď som dostala možnosť ukázať čo viem a čo zvládnem. Bolo to obdobie, keď som písala básničky, poviedky, bola som úspešná v súťažiach z matematiky, fyziky, či v Biblickej olympiáde. Vtedy som túžila byť katolíckym kňazom, slávnou speváčkou aj archeologickou.

### Ako by ste opísali svoju skúsenosť s účasťou na predmetovej olympiáde?

Prvou olympiádou bola olympiáda z matematiky. Páčila sa mi forma súťaže. Dávala mi možnosť mne vlastným tempom vyriešiť ťažšie úlohy, ako sme riešili na hodinách matematiky. Stihla som počas súťaže zjesť desiatu, ktorú som si priniesla, poobzerať sa, čo robia ostatní súťažiaci, skontrolovať riešenia a odovzdať moje riešenie za kratší ako stanovený čas. Prvý úspech ma motivoval zapájať sa i do ďalších súťaží, ktoré ma ďalej posúvali.

### Aký prínos pre vás mali tieto súťaže v oblasti vášho osobného a odborného rozvoja?

Prínos. Očakávali by ste odpoveď, že som získala viac vedomostí v predmetoch, v ktorých som súťažila. Viac vedomostí som naozaj získala, no každý rok som očakávala termínovník olympiád. Chcela som vedieť, v ktorých predmetoch môžem súťažiť, tak aby som mohla ukázať čo viem, a to nielen v školskom kole, ale i vo vyšších kolách súťaží. Tie vzájomne veľakrát kolidovali v termínoch. Olympiády a vedomostné súťaže ma naučili, že si musím vybrať. Raz som si musela vybrať, či budem individuálne súťažiť v matematickej olympiáde, alebo nepodrazím tím v Biblickej olympiáde. Veľmi

som chcela dokázať, ako viem počítať príklady, ako sa popasujem so súpermi a najmä ako získam umiestnenie s medailou. Na druhej strane som strávila s mojimi spolužiakmi hodiny na príprave aktivít, ktoré boli súčasťou Biblickej olympiády. Rozhodla som sa neprekaziť úspech spoločného úsilia. V inom roku som sa musela rozhodnúť medzi olympiádou v slovenskom jazyku a fyzikálnou olympiádou.

Každý jeden rok bol rokom voľby. Nastavenie kalendára súťaží neuvažuje so žiakmi, ktorých zaujíma matematika, fyzika, chémia, biológia, a v tej istej chvíli aj angličtina, slovenčina či geografia.

V deviatke a v prvom ročníku gymnázia som sa zúčastnila IJSO, medzinárodnej olympiády mladých vedcov, v ktorej žiaci vo veku do 16 rokov súťažia vo fyzike, chémii a biológii. Práve táto vedomostná súťaž sa stala milníkom. Každá z týchto vied ma bavila. Biológia mi umožňovala pozorovať, systematizovať a analyzovať najmä tie viditeľné javy v prírode. Pri príprave na súťaž ma oslovila aj genetika a neviditeľná časť biológie. Chémia na mňa žmurkala farebnými pokusmi, potenciálnym adrenalinom výbuchov. I chémia využila môj raný záujem o matematiku. Rýchlo som pochopila princíp chemických výpočtov. No moje srdce si získala fyzika.

Po úspešnom postupe cez jednotlivé kolá IJSO, medzinárodnej olympiády mladých vedcov, som dostala šancu reprezentovať Slovensko na medzinárodnom kole. To sa uskutočnilo v Abu Dhabí v Spojených Arabských Emirátoch. Bohužiaľ, bola doba koronová a súťaž sa konala diaľančne. Absolvovali sme ju v Bratislave pod dohľadom kamier. Moja strieborná medaila z IJSO bola ocenením nielen mojím, ale i pedagógov, ktorí mi pomáhali s prípravou. Boli to učiteľky zo základnej školy ZŠ Okružná 17, v Michalovciach, pani PaedDr. Dana Hamariková, pani Mgr. Štefánia Sabolová a pani Ing. Jana Tociková a následne aj pedagógovia z Gymnázia Pavla Horova v Michalovciach, pani Mgr. Erika Dudášová a pán PaedDr. Ľubomír Hajdanka.

### **Aký vplyv mali predmetové olympiády na Vašu motiváciu a záujem o konkrétnu tému či vzdelávaciu oblasť?**

Už v prvom ročníku na Gymnázium Pavla Horova som vyskúšala, z môjho pohľadu najvšestrannejšiu súťaž, *Turnaj mladých fyzikov*. Táto súťaž je v kalendári súťaží pod gesciou Ministerstva školstva výskumu vývoja a mládeže. Vyžaduje si vedomosti z fyziky na vysokej úrovni, schopnosť vytvoriť obsahovo i vizuálne pôsobivú prezentáciu, komunikačné schopnosti nevyhnutné pri prezentácii, tvorbe recenzie a oponovaní súperom. Pre celoslovenské kolo, ako aj možný postup na medzinárodné kolo, je potrebná viac ako iba komunikačná znalosť angličtiny. Turnaj mladých fyzikov je založený na riešení sedemnástich otvorených fyzikálnych problémov. Pri príprave na súťaž sme museli nájsť relevantnú fyzikálnu teóriu, navrhnúť experimentálny set na overenie teórie a spracovať to do zmysluplnej prezentácie. Neoddeliteľnou súčasťou je

aj získanie materiálu pre jednotlivé experimenty, použitie fantázie i odvaha vypýtať si rôzne materiály od sponzorov, aby sme nezaťažovali školský rozpočet. Škole a najmä pani riaditeľke Mgr. Kataríne Olšavovej musím poďakovať za jej neutíchajúcu snahu nás všetkých všestranne podporovať.

Turnaj mladých fyzikov som absolvovala i v druhom ročníku gymnázia. Na výberovom sústredení som preukázala svoje vedomosti, schopnosť vytvoriť zaujímavú prezentáciu, analyzovať a syntetizovať informácie pri oponovaní a recenzovaní súperom. Dodnes som hrdá, že študentka zo storočného Gymnázia z „konca sveta“ bola kapitánkou Slovenského tímu na IYPT (Medzinárodnom turnaji mladých fyzikov) v roku 2023 v Pakistane. Úlohu kapitánky Slovenského tímu na IYPT som zopakovala i v roku 2024 v Budapešti. Aj **v maturitnom ročníku som sa venovala** Turnaju Mladých Fyzikov a koncom júna sa zúčastním IYPT vo Švédsku.

### **Myslíte si, že účasť na predmetových olympiádach Vám pomohla pri Vašom ďalšom štúdiu alebo kariére? Ak áno, v akej podobe?**

Predmetové olympiády, literárne súťaže i pedagógovia, ktorých som doposiaľ stretla, prispeli k zloženiu puzzle mojej lásky k fyzike. Som **čerstvou absolventkou** gymnázia. Niektorí už teraz vieme čo budeme študovať, alebo čo je našou vášňou, no niektorí stále hľadáme. Snívam o vede, o fyzike, o jej popularizácii a o tom, že fyzika nebude iba mojou láskou. Účasť a umiestnenie na predmetových olympiádach je na viacerých vysokých školách bonusovým kritériom k prijatiu. Moje úspechy mi zatiaľ priniesli možnosť vybrať si študijný program – na Univerzite Komenského a na Karlovej Univerzite v Prahe bez prijímacích pohovorov.

### **Ako vnímate význam týchto súťaží v procese vzdelávania voči bežným vyučovacím metódam?**

Pedagogika je z môjho pohľadu plná možností. Učiteľ, lektor, rovesnícky líder má nekonečné možnosti. Dostala som voľnú ruku (od môjho fyzikára PaedDr. Ľubomíra Hajdanku už teraz) pripravovať tímy na Turnaj mladých fyzikov. Nedrží ma za ruku, nenavrhuje, ako sa máme pripravovať, ale stojí na blízku a z času na čas ma usmerňuje v odborných fyzikálnych témach, v možnostiach vedenia tímov, i vo vhodných a nevhodných spôsoboch práce so študentmi. Podľa môjho názoru je to úžasná možnosť môjho ďalšieho rozvoja. Je to moderné vyučovanie. Učím sa ako učiť, moji spolužiaci sa učia, ako byť súčasťou tímu, ako sa pripravovať na úspech. Po krajskom kole sme spoločne hodnotili, čo sme urobili dobre a čo musíme do celoštátneho kola vylepšiť, čo by sme urobili inak, ak by sa dal vrátiť čas. Súťaže nám dávajú možnosť pracovať v obľúbenom predmete viac a do hĺbky, dávajú nám možnosť nenudiť sa.

## Aké odporúčania by ste mali pre súčasných študentov ohľadom účasti na predmetových olympiádach a súťažiach?

Každý z nás má nejakú svoju cestu. Od škôlkarských liet ma bavili knihy, malé bábiky, ktoré sa zmestili do vrečka a pozorovanie sveta. So starými rodičmi som trávila veľa času na chalupe. Dovolili mi bádať v záhrade i v dielni, vysvetľovali mi, ako funguje svet. Vždy, keď niečomu nerozumiem, tak hľadám, pýtam sa... snívam i o upratovaní vesmíru... Čítam, veľa a takmer všade. Nosím so sebou knihy rôznych žánrov, hlavne beletrie, a ak sa mi do batožiny zmestia, i Feynmanove prednášky z fyziky.

Všetkým ľuďom, nie iba žiakom a študentom by som priala, aby ich tešilo neznáme, aby cesta k vysvetleniu nebola stresom a objavovanie riešenia sa stalo potešením.

Rodičia a pedagógovia sú tí, ktorí nás môžu naštartovať, ale i definitívne zabrzdiť. V šklskom a študentskom čase skúšajme všetko. Reči o výbere jednej cesty, len jednej olympiády, súťaže, športu či umenia, považujem za nesprávne. To, čo je našou cestou, sa v istom momente ukáže. U niekoho skôr, u niekoho nikdy, ale aj to je dobré. Môj spolužiak zo základnej školy sníval sen o tom, že bude futbalová hviezda v Real Madrid. Sníval, že nás všetkých pozve na nejaké veľké finále, v ktorom strelí víťazný gól. Dnes je začínajúci hudobník, ktorý spieva po francúzsky. Je v tejto roli šťastný. Do nášho juniorského tímu na minuloročný *Turnaj mladých fyzikov* sa prihlásila i druháčka, ktorú bavia prírodné vedy, baví ju aj fyzika. No v určitom momente bola úspešná v biológii, rozhodla sa teda venovať sa jej

Nebojme sa zmeniť cestu, možno aj každú chvíľu. Robme to, čo nás teší, čo nám urobí motýle v bruchu a o čom chceme rozprávať. Práve rôzne súťaže nám umožnia zistiť, čo vieme, čo vieme lepšie ako niekto iný a možno čo nám vôbec nejde. Dospelí, pedagógovia, ktorí majú radi nás mláďatá, nás nevedú za ručičku, no chvália nás, podporujú a aj neúspech a chyby nám vedia podať s citom.

Robte všetko, čo sa Vám páči. Ak sa do niečoho pustíte, tak to robte naplno a ak Vás to prestane baviť, nebojte sa povedať dospelákom: „*To ma už nebaví, nerozumiem tomu, to už nechcem...*“. Pani Ing. Beata Puobišová (Vedecká hračka, o.z. Banská Bystrica) mi raz povedala: „*Ak niečo robíš, rob to naplno. Ak máš robiť niečo len tak ledabolo, tak to radšej nerob vôbec.*“

rozhovor pripravila

### Mgr. Ľubica Kalivodová

Odborná zamestnankyňa oddelenia podpory nadaných a talentovaných detí a mládeže  
Odbor podpory neformálneho vzdelávania NIVaM, Hálova 6, 851 01 Bratislava  
e-mail: [lubica.kalivodova@nivam.sk](mailto:lubica.kalivodova@nivam.sk)

# DIGITÁLNE NÁSTROJE A KREATÍVNE AKTIVITY AKO PROSTRIEDKY ROZVOJA KOMUNIKÁCIE V ANGLIČTINE

EVA UHALOVÁ

**Anotácia:** Príspevok predstavuje inovatívny prístup k rozvíjaniu komunikačných zručností na hodinách anglického jazyka na druhom stupni základnej školy. Opisovaný prístup bol realizovaný v rámci projektu *Viem jazyk a chcem ho použiť*, ktorý vznikol ako súčasť programu Komenského inštitútu. Hlavným cieľom projektu bolo podporiť žiakov siedmeho ročníka v rozprávaní, a pritom využívať rôzne prostriedky – od umelej inteligencie až po tvorivé aktivity.

## ÚVOD

V rámci pedagogickej praxe sme sa opakovane stretávali s javom, že žiaci zvládajú pomerne dobre slovnú zásobu, gramatiku aj výslovnosť, no pri samostatnom ústnom prejave strácajú istotu. Často ich premôže strach, váhavosť, poklesne im sebadôvera a chýba im motivácia aktívne sa zapojiť do rozhovoru.

Na rozvoj tejto kľúčovej zručnosti – schopnosti komunikovať v cudzom jazyku – sme sa zamerali v našom projekte *Viem jazyk a chcem ho použiť*. Rozprávanie v angličtine sa totiž v školskom prostredí často odsúva do úzadia. Prednosť dostáva gramatika či práca s textom, pričom práve komunikácia je jednou z najdôležitejších zručností, ktorú žiaci využijú v bežnom aj profesionálnom živote.

Na riziká spojené s nedostatočným rozvíjaním komunikačných zručností upozorňujú aj odborníci. Karthiga a Samson (2022) zdôrazňujú, že ak sa komunikácia nerozvíja už od začiatku učenia sa jazyka, môže to u žiakov vyvolať stres, frustráciu a v konečnom dôsledku aj nezáujem o ďalšie učenie. Ústny prejav si pritom vyžaduje zapojenie viacerých štruktúr súčasne (slovnú zásobu, gramatiku, výslovnosť), a práve preto je jeho rozvoj náročný, no mimoriadne dôležitý.

Cieľom nášho projektu bolo zmeniť postoj žiakov k rozprávaniu v anglickom jazyku a dodať im viac istoty a chuti komunikovať. Zamerali sme sa na konkrétne aktivity, ktoré by im pomohli prekonať zábrany, napríklad hry zamerané na rozprávanie, pod-

casty, rozhovory s umelou inteligenciou. Účinnosť týchto prístupov sme overovali dotazníkmi a meraním dĺžky ich samostatného hovoreného prejavu. Projekt sme realizovali v školskom roku 2024/2025 pod záštitou Komenského inštitútu. Cieľovú skupinu tvorili žiaci 7.A triedy Základnej školy v Haniske.

## POUŽITÉ METÓDY A AKTIVITY

Aby bol projekt úspešný, bolo nevyhnutné vybrať také aktivity, ktoré by spĺňali jeho zámer, boli primerané časovému rámcu, podmienkam školy, a hlavne aby zaujali žiakov. Rozhodli sme sa preto vyskúšať rôznorodé aktivity. Vybrali sme také, aby mal každý žiak možnosť nájsť niečo, čo ho baví a čo mu vyhovuje. Zaradili sme osvedčené jazykové hry, tvorivé aktivity, digitálne nástroje, rozhovory so zahraničnými žiakmi, ale aj prácu s umelou inteligenciou. Nasledujúci text dokumentuje konkrétne príklady a ich aplikáciu v praxi.

## VYUŽITIE UMELEJ INTELEGENCIE

Umelá inteligencia (ďalej len AI) je v posledných rokoch čoraz častejšie využívaná aj v edukačnom procese. Učitelia aj akademici vnímajú jej výhody aj obmedzenia. AI prináša do vzdelávania revolučné zmeny. Podľa Lawa (2024) umožňuje personalizované vzdelávanie ušité na mieru individuálnym potrebám žiakov, dokáže poskytnúť rýchlu spätnú väzbu, simuluje reálnu konverzáciu písmom aj hovoreným slovom. Práve túto schopnosť AI sme využili na našich hodinách angličtiny. Žiaci pracovali s nástrojmi, ktoré sú vyvinuté na učenie cudzieho jazyka prostredníctvom rozhovorov (napr. Gliglish), alebo priamo s veľkými jazykovými modelmi a ich funkciou hlasového asistenta (napr. ChatGPT).

Tieto nástroje majú platené verzie s neobmedzeným denným prístupom. My sme však využívali bezplatné verzie. Takto sme mohli denne využiť AI na 5 až 15-minútové konverzácie. Vyhovovalo to našim požiadavkám, pretože sme nechceli úplne nahradiť vyučovaciu hodinu prácou s AI, skôr išlo o motiváciu žiakov a navodenie dobrej atmosféry v triede na ďalšie učenie sa. Žiaci mali na prácu s AI k dispozícii tablety, ale mohli používať aj vlastné mobilné telefóny. Niekedy sme využívali aj laptopy v učebni IKT. Žiaci po zapnutí zariadení dostali zadanie, s ktorým AI nástrojom majú pracovať a na akú tému sa majú rozprávať. Potom nasledovala ich samostatná konverzácia. V prípade nejasností alebo technických problémov sme zasiahli. Pre takého prípadu sa osvedčilo mať k dispozícii ďalšie tablety.

AI predstavovala pre našich žiakov bezpečný priestor, kde sa mohli učiť bez obavy zo zosmiešnenia. AI nástroje určené na konverzáciu sú technicky vyspelé a dokážu žiakov



**Obrázok 1**

**Žiaci sa rozprávajú s umelou inteligenciou po anglicky**

vhodne upozorniť na chybu. Žiaci sa tak mohli z vlastných chýb poučiť, ale nemuseli sa obávať reakcií spolužiakov. Väčšina žiakov v dotazníku uviedla, že sa pri práci s AI cítila príjemne a 68% žiakov uviedlo, že im AI pomohla zlepšiť angličtinu. Treba však v zhode s Lawom (2024) zdôrazniť, že AI nemôže nahradiť sociálnu interakciu s učiteľom a jej používanie vyžaduje vyvážený prístup s dôrazom na ľudský rozmer výučby.

### **Konverzačné hodiny s didaktickou pomôckou „Activity jar“**

Celková časová dotácia anglického jazyka v triede, s ktorou sme pracovali, sú tri hodiny týždenne. Dve vyučovacie hodiny mesačne sme vyhradili konverzácii. Táto časová investícia sa ukázala ako osočná, žiaci si takto zamerané hodiny pochvalovali. Na týchto hodinách mohli žiaci okrem iného pracovať vo dvojiciach alebo v skupinách na rôznych zadaniach. Vytvárali napríklad plagáty, vlajky či plán mesta, pracovali s textom, ku ktorému mali v skupine vyjadriť stanovisko, alebo dostali problém, ku ktorému sa mali jednotlivci vyjadriť a zhodnúť sa na riešení. Svoje nápady a zistenia prezentovali pred triedou. Dbali sme na to, aby žiaci počas práce v skupine neskĺzli do rozprávania po slovensky a tiež sme vyžadovali, aby sa prezentácie zúčastnili všetci

členovia skupiny. Okrem rozprávania v cudzom jazyku si tak precvičovali aj kreatívne, sociálne a prezentačné zručnosti.

Konverzácia bola súčasťou každej hodiny, využívali sme tzv. „*activity jar*“, čo je nádoba plná nápadov na aktivity zameriavajúce sa primárne na rozprávanie. Túto pomôcku sme využívali na uvoľnenie atmosféry, povzbudenie k hovoru, úvod do témy, motiváciu a budovanie dôvery medzi žiakmi. Ide o pomôcku, ktorú si môžu učitelia v spolupráci so žiakmi jednoducho vytvoriť sami.

Na inšpiráciu ponúkame niektoré z hier, ktoré sú všeobecne známe, a ktoré sa nám v našej praxi osvedčili.

### ***Think fast – rozmyšľaj rýchlo***

Žiaci sa postavia do kruhu, vyučujúci povie prvé slovo a hodí loptičku niektorému žiakovi. Úlohou žiaka je zareagovať na povedané slovo nejakým ďalším, ktoré s ním súvisí (napríklad: *sport – football – team – game – fun – smile – mouth – head*). Ak slovo zdanlivo nenadväzuje na predchádzajúce slovo, učiteľ by mal žiaka/žiačku vyzvať, nech svoju voľbu zdôvodní. Na začiatku si treba určiť časový limit, napríklad tri sekundy. Ak v tomto limite slovo nezaznie, žiak posunie loptičku ďalej a v danom kole už nehrá.

### ***Word chain – slovná reťaz***

K tejto hre nie je potrebná loptička. Môže sa hrať podľa poradia žiakov v laviciach. Dôraz je dávany nie na predstavivosť, ale na pozornosť, konkrétne na poslednú hlásku/písmeno v slove, ktoré bolo povedané predtým. Ak hra začne slovom *sport*, ďalšie slovo musí byť na T, (napríklad *team*, následné slovo na M atď.).

### ***Storytelling – rozprávanie príbehu***

Učiteľ začne príbeh prvou vetou a ostatní žiaci dopĺňajú príbeh ďalšími slovami/vetami. V hre sa dajú využiť aj rôzne obrázky alebo kocky (napr. Story Cubes), ktoré žiakom určia, o čom by mala byť ďalšia veta.

### ***Call my bluff – odhaľ lož***

Žiaci majú vymyslieť tri vety o sebe, z ktorých dve sú pravdivé a jedna je klamlivá. Žiaci vety hovoria a ostatní sa snažia odhaliť nepravdu, prípadne aj zdôvodniť, prečo si to myslia.

### ***No, 'yes / no' – žiadne áno / nie***

Učiteľ (alebo aj žiak) sa pýta žiakov otázky, na ktoré je jednoduché odpovedať - áno alebo nie. Žiaci však majú tieto slová zakázané a musia vymýšľať kreatívnejšie odpo-

vede. Je dobré určiť aj ďalšie pravidlo, že ak daná odpoveď už raz zaznela, nemôže byť použitá znova. Napríklad: *Do you like ice-cream? Sure! Of course. Absolutely! Maybe. I don't like it. I love it.*

### **Steal the eraser – ukradni gumu**

Žiaci vytvoria dva tímy, pričom prví z tímov sa posadia oproti sebe tak, že medzi nimi je lavica a na nej guma (alebo iný malý predmet). Učiteľ položí otázku (napríklad: *How many students are there in our classroom?*), ak žiak vie na ňu odpovedať, musí najprv „uchmatnúť“ gumu a až potom môže hovoriť. Za správnu odpoveď získava jeho tím bod. Následne sa dvojica žiakov vymení a pokračuje sa ďalej v rovnakom postupe.

### **Taboo – tabu**

Ako naznačuje názov, ide o hru, v ktorej sú niektoré slová zakázané. Chrbtom k tabuli si sadne na stoličku žiak a niekto iný je pri tabuli. Úlohou žiaka pri tabuli je vymyslieť slovo, ktoré bude sediaci žiak hádať. Úlohou učiteľa (alebo žiaka) je doplniť k tomuto slovu ešte ďalšie tabu slová, ktoré sa nesmú použiť (napríklad ak je vybrané slovo *football*, môže doplniť ako zakázané aj slová s ním súvisiace - *sport, team, play*). Učiteľ upozorní, že sa nesmie použiť nič, čo je napísané na tabuli, ani slovný základ (čiže ani *foot, ball, player*). Ostatní žiaci sa snažia žiakovi sediacemu pred tabuľou opísať zadané slovo. Žiak, ktorý háda sa môže pýtať otázky.

## **PODCASTY A VIDEOPROJEKTY**

V rámci projektu žiaci nahrávali aj podcast. Nazvali ho *Pancake Masters* a navrhli aj vlastné originálne logo. Počas projektu boli vytvorené tri epizódy, na ktorých sa žiaci podieľali ako rečníci/prezentujúci, aj ako tvorcovia. Na nahrávanie a editáciu zvuku sme používali voľne prístupný program Audacity. Podcast sme zverejnili na YouTube, takže zvuk musel byť predtým upravený do podoby videa, čo sme urobili v online nástroji Canva. Epizódy si môžete vypočuť na tomto odkaze <https://www.youtube.com/playlist?list=PLipxoyjvW5xM-dFnrkW8XcEFnXLHpULGv>

Žiaci nahrávali aj krátke videá, ktorých témy boli napríklad *predstavenie seba, predpočet počasia či reklamný spot na vybranú destináciu*. Videá tvorili ako dobrovoľné domáce zadania. Predpokladali sme, že vďaka domácejmu prostrediu a možnosti nahráť video viackrát sa u žiakov minimalizuje stres. Pred triedou potom prezentovali len tie tvorivé výstupy, s ktorými boli spokojní, takže neboli vystavení neprimeraným posmešným reakciám, ktorých sa na začiatku projektu pri rozprávaní obávali.

## Medzinárodná spolupráca

Súčasťou aktivít boli rozhovory so žiakmi zo zahraničia. Tieto interakcie boli pre žiakov veľkou motiváciou a možnosťou zažiť angličtinu v reálnom kontexte. Nadviazali sme kontakt so školami z Ukrajiny a z Poľska. Partnerské školy sme hľadali na stránke European School Education Platform, ktorá slúži aj na nadväzovanie spolupráce v programoch ako eTwinning a Erasmus+. S našimi partnerskými školami sme pravidelne na mesačnej báze organizovali videohovory. Počas týchto online rozhovorov boli žiaci rozdelení do menších skupín, tzv. breakout rooms. Ich výhodou bolo, že sa tak každý dostal k slovu a konverzácia bola plynulá. Pred rozdelením žiakov do skupín sme vysvetlili zadanie. Ako príklad uvedieme: rozprávať sa a zistiť čo najviac informácií o škole (porovnanie školských systémov), o aktuálnych témach (Vianoce), o záujmoch žiakov, alebo pracovať na kreatívnej úlohe (navrhnuť ideálnu školu, ideálny školský deň).

Pozitívny vplyv na ochotu žiakov hovoriť po anglicky malo aj ich osobné stretnutie so študentami z Litvy a Grécka, ktorí našu školu navštívili v októbri v rámci projektu Erasmus+. Absolvovali spolu sériu aktivít, počas ktorých mali možnosť lepšie sa spoznať a neformálne sa porozprávať. Ukázalo sa, že ak žiaci hovoria so svojimi rovesníkmi,



Obrázok 2

Žiaci sa rozprávajú so svojimi rovesníkmi zo zahraničia

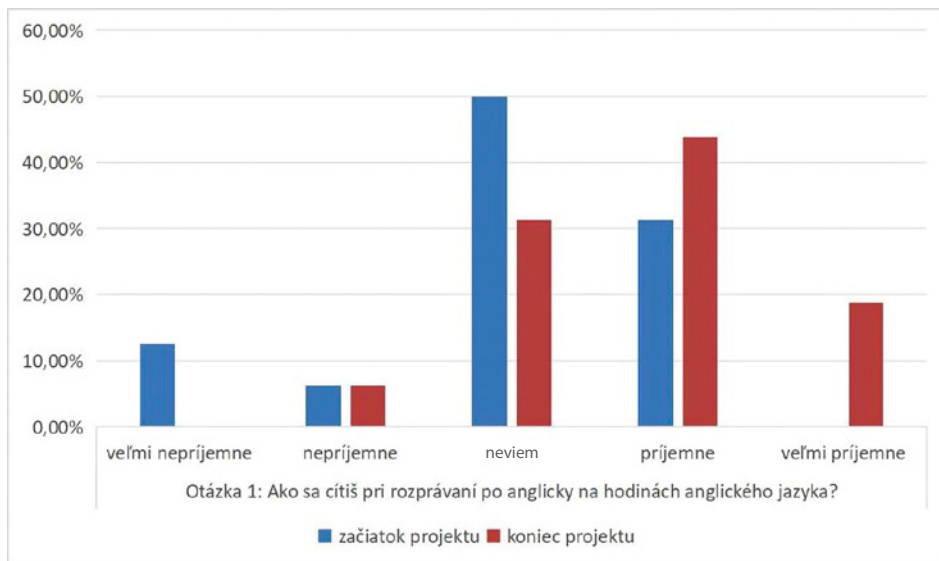
ktorí sú na tom jazykovo približne rovnako, sú viac motivovaní a pomáhajú si, aby došlo k vzájomnému porozumeniu.

## ZÁVERY A ODPORÚČANIA

Projekt - *Viem jazyk a chcem ho použiť!* - bol hodnotený prostredníctvom dotazníkov a merania dĺžky samostatného hovoreného prejavu žiakov. Výsledky poukazujú na to, že cielene zamerané aktivity môžu výrazne ovplyvniť nielen komunikačné zručnosti, ale aj emocionálny postoj žiakov k hovorenému prejavu v cudzom jazyku.

Uvedieme hlavné zistenia:

- 43 % žiakov zaznamenalo pozitívny posun vo svojom emocionálnom vzťahu k rozprávaniu. U ostatných žiakov nenastal regres, udržali si rovnako pozitívny alebo neutrálny postoj, aký bol zaznamenaný na začiatku projektu;
- 75 % žiakov dokázalo hovoriť po anglicky minimálne dvakrát dlhšie ako na začiatku projektu, a to bez prípravy a bez prerušení;
- Väčšina žiakov uviedla, že sa pri rozprávaní cítia lepšie, menej sa boja hovoriť pred triedou a vnímajú komunikáciu v angličtine ako zábavnú a zmysluplnú.



Graf 1

Žiacke postoje k rozprávaniu v anglickom jazyku na začiatku a na konci projektu namerané v dotazníkoch a vyjadrené v percentách

Tieto výsledky naznačujú, že zmena prístupu vo výučbe môže výrazne ovplyvniť nielen vedomostnú, ale aj emocionálnu stránku učenia sa cudzieho jazyka. Žiaci ocenili najmä aktivity, do ktorých sa zapájali hravou formou. Poskytovali im bezpečný priestor na chyby (napr. práca s AI) a ponúkali im reálne komunikačné situácie (napr. podcasty, rozhovory so žiakmi zo zahraničia). Pozorovanie počas vyučovania ukázalo aj zvýšenú mieru dobrovoľného zapájania sa žiakov do rozhovorov, ich väčšiu ochotu spolupracovať v skupinách a pozitívne reakcie na nové formy práce.

Na základe skúseností z realizovaného projektu možno odporučiť:

- Zaviesť pravidelné konverzačné hodiny, hoci len dvakrát mesačne. Pomáhajú žiakom zvyknúť si na rozprávanie ako prirodzenú súčasť vyučovania;
- Vytvoriť jednoduchú učebnú pomôcku „activity jar“ – súbor hier, ktorý si môže učiteľ prispôbiť k téme aj jazykovej úrovni žiakov;
- Zapojiť digitálne nástroje (vrátane AI), napríklad na krátke individuálne konverzácie. Aj krátke interakcie s AI môžu výrazne zvýšiť sebadôveru žiakov;
- Poskytnúť priestor na vlastné tvorivé výstupy žiakov – tvorba podcastov, krátkych videí či diskusií zvyšuje motiváciu a podporuje tvorivé využitie jazyka;
- Budovať bezpečné prostredie, kde je chyba vnímaná ako súčasť učenia sa a kde sa žiaci navzájom podporujú.

Z dlhodobého hľadiska projekt ukázal, že žiaci sa učia najefektívnejšie, ak majú možnosť jazyk používať zmysluplne, autenticky a v prostredí, ktoré rešpektuje ich tempo i potreby.

## Zoznam použitej literatúry

Law, L. (2024). Application of Generative Artificial Intelligence (GenAI) in Language Teaching and Learning: A Scoping Literature Review. *Computer and Education Open*. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2024.100174>

Karthiga, S. V. & Samson, S. (2022). Lack of Spoken Communication in Children and Its Psychological Effects on English Language Learners. *World Journal of English Language*.

<https://www.sciedupress.com/journal/index.php/wjel/article/download/21807/13508>

## AUTORKA

**Mgr. Eva Uhalová**

učiteľka anglického jazyka

Základná škola Haniska 290, 044 57 Haniska

e-mail: [evka.krizanovicova@gmail.com](mailto:evka.krizanovicova@gmail.com)

# EDUKAČNÉ AKTIVITY NA PREVENCIU KYBERAGRESIE A NETOLERANCIE

DANA VÁŇOVÁ

**Anotácia:** S nástupom digitálnych technológií do našich životov sa výrazne zmenili spôsoby našej komunikácie a interakcií. Spolu s týmito zmenami sa objavili aj nové formy sociálnej interakcie, ktoré prinášajú so sebou nové výzvy. Kyberagresia a netolerancia v digitálnom priestore sa stali vážnym problémom, ktorý negatívne ovplyvňuje psychické zdravie, sociálne vzťahy a celkový rozvoj jednotlivcov. V tomto texte sa zaoberáme implementáciou preventívnych aktivít v edukačnom procese, zameraných na minimalizáciu kyberagresie a netolerancie v digitálnom prostredí. Predstavíme preventívne aktivity, ktoré môžu byť implementované do edukačného procesu s cieľom predchádzať a riešiť kyberagresiu a netoleranciu v rôznych vekových skupinách detí a žiakov.

## ÚVODOM

Digitálny vek nepochybne priniesol do našich životov množstvo výhod, ale zároveň so sebou nesie aj nové výzvy. Jednou z najzávažnejších je nárast kyberagresie a netolerancie, kde môžeme sledovať, okrem iných faktorov, neustále znižovanie veku agresorov. Tieto negatívne javy sa šíria rýchlo a ľahko prostredníctvom sociálnych sietí, online hier a iných digitálnych platforiem, pričom majú výrazne negatívny dopad na psychické zdravie, sociálne vzťahy a celkový rozvoj jednotlivcov. Kyberagresia a netolerancia sa prejavujú rôznymi formami, od šírenia nepravdivých informácií a urážok, až po vyhrážanie sa a zverejňovanie osobných údajov, odmietavým postojom k iným názorom, identitám a skupinám ľudí, až k šikanovaniu a diskriminácii.

Prevencia kyberagresie a netolerancie je komplexná problematika, ktorá si vyžaduje spoluprácu viacerých subjektov, ako sú školy, rodičia, odborníci, ale aj samotné deti a mladá ľudia. Využívať v edukačnom procese preventívne aktivity, ktoré pomôžu predchádzať týmto negatívnym javom a naučia deti a mládež zodpovednému správaniu sa v digitálnom svete, je nanajvýš žiaduce. Naším cieľom je poskytnúť opisy preventívnych aktivít, ktoré môžu byť implementované do edukačného procesu, s cieľom predchádzať a riešiť kyberagresiu a netoleranciu v digitálnom priestore. Za-

meriavame sa na rôzne vekové kategórie detí a mládeže a ponúkame praktické tipy pre učiteľov, ale aj ich rodičov, ktoré sú našim autorstvom.

## ZAMERANIE PREVENTÍVNYCH AKTIVÍT

**Vzdelávanie o kyberbezpečnosti** je v prvom rade potrebné zamerať na objasňovanie základných pojmov ako kyberagresia, kyberšikanovanie, trolling, hoax, fake news a podobne. Aktivity majú upozorňovať na riziká spojené s používaním internetu, sociálnych sietí a online hier. V tejto súvislosti sa nemožno vyhnúť dôležitej téme ochrany osobných údajov a bezpečného používania hesiel. Rovnako je potrebné zdôrazňovanie dôležitosti slušného a ohľaduplného správania sa v online komunikácii. V neposlednom rade práve podpora kritického myslenia u detí a mládeže môže pomôcť rozvíjať schopnosti kriticky hodnotiť informácie a rozpoznávať dezinformácie.

**Rozvoj sociálnych zručností** nie je druhoradou úlohou, skôr naopak. Empatiu, rozvíjanie schopnosti vcítiť sa do pocitov druhých, je rovnako ako komunikáciu veľmi dôležité podporovať už od ranného veku dieťaťa. Dôležité je trénovať efektívnu komunikáciu, podporovať aktívne počúvanie, učiť sa efektívne riešiť konflikty, spolupracovať v skupinách a zvládať riešiť problémy spoločne. Buduje sa tak pozitívne sebavedomie a odolnosť voči jednotlivcom aj skupinám.

Do edukačného procesu je vhodné zaraďovať **interaktívne workshopy a hry**, rôzne simulácie realistických situácií, v ktorých sa môžu deti a mládež naučiť, ako reagovať na kyberagresiu. Hranie hier, ktoré podporujú spoluprácu, empatiu a riešenie problémov netreba odsudzovať a považovať za prostriedky vytvárania závislosti, ak vieme využiť ich edukačný potenciál. O témach súvisiacich s kyberagresiou a netoleranciou vedíme s deťmi a mládežou otvorené diskusie.

**Spolupráca a pravidelné stretnutia s rodičmi**, na ktorých sa budú diskutovať aktuálne problémy a spôsoby, ako im predchádzať, vyžadujú organizovanie spoločných aktivít pre deti, rodičov a učiteľov. Nezaobíde sa to bez tvorby a využívania edukačných materiálov o kyberbezpečnosti, o prejavoch netolerance a kyberagresii.

Všetko musí zastrešovať premyslená **školská politika**. Škola potrebuje mať vypracované jasné pravidlá pre používanie digitálnych technológií, zaviesť systém nahlasovania incidentov kyberagresie, zaviesť systém odmeňovania za pozitívne správanie a systém trestov za porušovanie pravidiel. Preventívne aktivity zamerané na predchádzanie a riešenie kyberagresie a netolerance v digitálnom priestore sú nevyhnutnou súčasťou vzdelávania v 21. storočí. Komplexný prístup, ktorý zahŕňa vzdelávanie, rozvoj sociálnych zručností, interaktívne aktivity a spoluprácu s rodičmi, môže výrazne prispieť k bezpečnejšiemu a tolerantnejšiemu online prostrediu pre naše deti a mládež.

## PREVENTÍVNE AKTIVITY PRE DETI V MATERSKEJ ŠKOLE

Ak hovoríme o zaradovaní preventívnych aktivít do procesu učenia sa, často sa zameriavame až na deti v školskom veku. Zriedka máme potrebu deti v predškolskom veku v tejto problematike cielene edukovať. A pritom práve v materskej škole je budovanie pozitívneho vzťahu k sebe samému, k ostatným deťom a k svetu okolo seba základným pilierom úspešného začlenenia sa dieťaťa do života spoločnosti, v ktorej sú digitálne technológie už samozrejmosťou. V rannom detstve sa vytvárajú základy pre sociálne zručnosti, ktoré sú dôležité pre celý život. Deti sa učia rozpoznávať svoje vlastné emócie a emócie druhých, čo im pomáha lepšie sa orientovať v sociálnych situáciách. Preventívne aktivity zamerané na predchádzanie kyberagresie a netolerancie sa v tomto veku môžu zdať tiež ešte neaktuálne, no základy pre budovanie bezpečného a tolerantného prostredia sa kladú už v tomto veku. Deti sa učia, ako riešiť konflikty mierovým spôsobom a nájsť kompromis, učia sa rešpektovať odlišnosti a prijímať druhých takých, akí sú.

### Aktivity vhodné pre deti v materskej škole

Hry na rozvoj sociálnych zručností môžeme využívať v niekoľkých oblastiach: *rozvoj spolupráce* (napr. stavanie veže z kociek, tvorba spoločného obrázka), *podpora empatie* (napr. rozprávanie príbehov o rôznych emóciách, hranie rolí), *riešenie konfliktov* (napr. rolové hry, kde sa deti učia vyjadrovať svoje pocity a nájsť kompromis). Uvedieme si niekoľko konkrétnych príkladov hier.

#### Hra na pocity

**Cieľ:** Rozvíjať porozumenie pocitom iných ľudí.

**Materiál:** Karty s rôznymi emóciami (radosť, smútok, hnev, strach...).

**Priebeh:** Ukážeme deťom kartičku a deti majú za úlohu znázorniť danú emóciu gestami, mimikou alebo zvukmi. Následne sa spoločne porozprávame o tom, v akých situáciách danú emóciu deti zažívajú a ako sa s ňou vyrovnávajú.

**Obmena hry:** Deti majú za úlohu namaľovať obrázok, ktorý vyjadruje ich aktuálny pocit. Následne sa môžu o svojom obrázku porozprávať s ostatnými.

#### Hra na zmenu

**Cieľ:** Rozvíjať porozumenie pocitom iných ľudí.

**Materiál:** Nepotrebujeme žiadny, ale môžeme si pre deti pripraviť obrázky, na ktorých budeme mať pripravené zvieratká, predmety, ľudí v rôznych profesiách.

**Priebeh:** Deti sa striedajú v úlohe rôznych zvierat, predmetov alebo ľudí. Ostatné deti hádajú, na koho alebo na čo sa dieťa zmenilo. Táto hra podporuje predstavivosť, empatiu a schopnosť vcítiť sa do iných.

## Rozprávanie príbehov, rozprávok

**Ciel:** Vedieť rozpoznať a pomenovať svoje vlastné emócie a emócie druhých.

Upevniť si pravidlá slušného správania a naučiť sa, ako riešiť konflikty.

**Materiál:** Rôzne rozprávky a rozprávkové knižky o priateľstve a spolupatričnosti, o odvahe a prekonávaní ťažkostí, o dôležitosti rodiny a lásky. Uvedieme príklady:

„*O troch prasiatkach*“ Tento známy príbeh učí deti dôležitosti spolupráce, pomoci druhým a dôslednosti. Rozprávka zdôrazňuje dôležitosť bezpečného útočiska. Domček z tehál poskytol prasiatkam ochranu pred vlkom. Deti sa učia, že je dôležité mať bezpečné miesto, kde sa môžu cítiť chránené.

„*Kto zobudí Šípkovú Ruženku?*“ Rozprávka o láskavosti, odpustení a prekonaní kliatby. Šípková Ruženka má predurčený osud, no zároveň má možnosť rozhodnúť sa, ako s ním naloží. To učí deti, že aj keď máme určité obmedzenia, stále máme možnosť ovplyvniť svoj život.

„*O Snehulienke*“ Príbeh o добрote, odvahe a o tom, že krása nie je len vonkajší vzhľad. Deti sa môžu zamyslieť nad tým, ako by sa dali čary prelomiť dobrom a láskavosťou.

„*O Červenej čiapočke*“ Najzreteľnejším ponaučením je dôležitosť opatrnosti a nedôvery voči cudzím ľuďom. Deti sa učia, že nie každý má dobré úmysly a že by sa nemali odchýliť od naplánovanej cesty alebo rozprávať s cudzími ľuďmi bez vedomia dospelých. V rozprávke je jasne vymedzené dobro (Červená čiapočka, babička) a zlo (vlk). Deti sa učia rozpoznať rozdiel medzi dobrými a zlými skutkami a ľuďmi.

„*Popoluška*“ Popoluška je milá, skromná a ochotná pomáhať druhým, aj keď je sama utláčaná. Tieto vlastnosti sú pre deti dôležitým vzorom. Popoluškina dobrota a trpezlivosť sú nakoniec odmenené. Deti sa učia, že dobré skutky sa vždy vyplatia a že dobro víťazí nad zlom.

„*Perinbaba*“ Rozprávka jasne odlišuje dobro (Perinbaba) od zla (Zubatá). Deti sa učia rozlišovať medzi správnym a nesprávnym konaním.

„*O Brezovej kráľovnej*“ Kráľovná trestá tých, ktorí škodia prírode a odmeňuje tých, ktorí sa o ňu starajú. Deti sa učia o dôležitosti spravodlivosti. Brezová kráľovná je súčasťou lesného spoločenstva. Deti sa učia o dôležitosti spolupráce a vzájomnej pomoci.

## Využitie rozprávok v edukácii:

**Diskusie:** Po prečítaní rozprávky sa s deťmi rozprávame o pocitoch postáv, o tom, čo sa im na príbehu páčilo a čo by zmenili.

**Hranie rolí:** Deti si môžu zahrať rôzne postavy z rozprávky, a tak lepšie pochopiť ich pocity a motívy.

**Tvorivé činnosti:** Môžeme spolu s deťmi nakresliť ilustráciu k rozprávke, vymyslieť vlastný koniec príbehu alebo napísať spoločne list jednej z postáv.

**Tvorba spoločného príbehu:** Deti sa striedajú v kreslení príbehu na spoločný papier. Každé dieťa doplní jeden nový prvok do príbehu. Týmto spôsobom sa učia spolupracovať a rešpektovať nápady ostatných.

**Spojenie s reálnym životom:** Ukážme dieťaťu, ako sa podobné situácie môžu odohrať aj v skutočnom živote.

## Hra na roly: Ako sa správať ku kamarátom

**Cieľ:** Vedieť rozpoznať a pomenovať svoje vlastné emócie a emócie druhých.

Upevniť si pravidlá slušného správania a naučiť sa, ako riešiť konflikty.

**Priebeh:** Rozdelíme deti do párov a necháme ich zahrať si rôzne situácie, napr. požičať si hračku, podeliť sa o desiatu atď. Po každej situácii sa porozprávame o tom, ako sa deti cítili a čo by mohli urobiť inak.

## Digitálne bábkové predstavenie

**Cieľ:** Vedieť vhodne používať digitálne zariadenia na tvorbu a prezentáciu svojich nápadov.

**Priebeh:** Pomocou tabletu alebo počítača vytvoríme jednoduché bábkové predstavenie, kde budú hlavnými hrdinami napríklad zvieratká. V priebehu predstavenia zdôrazňujeme dôležitosť priateľstva, spolupráce a rešpektu.

## Spoločné tvorba pravidiel

**Cieľ:** Vedieť v kooperácii vytvárať pravidlá pre používanie digitálnych zariadení.

**Priebeh:** Spoločne s deťmi vytvoríme jednoduché pravidlá pre používanie tabletov, počítačov alebo mobilov. Pravidlá môžu byť napríklad: „Budeme k sebe milí“, „Nebudeme sa pozerieť na stránky, ktoré nie sú vhodné pre deti“, „Požiadame rodičov o povolenie“. Pravidlá môžete ilustrovať obrázkami a zavesiť ich na viditeľné miesto.

## Námety na tému týždňa

**Týždeň priateľstva.** Celý týždeň sa venujme téme priateľstva. Čítajme príbehy o priateľstve, organizujme spoločné hry a aktivity, diskutujme o tom, čo znamená byť priateľom.

**Týždeň rozdielnosti.** Ukážme deťom, že byť iný je úplne v poriadku. Hovorme o rôznych kultúrach, zvykoch, schopnostiach a záľubách.

**Týždeň emócií.** Venujme sa rôznym emóciám. Pomôžme deťom rozpoznať a pomenovať svoje pocity.

## Námety na projekty

**Vytvorme spoločný obrázok.** Každé dieťa prispeje malým kúskom k veľkému spoločnému obrázku. Tento projekt podporuje spoluprácu a pocit spolupatričnosti.

**Zostavme spoločný príbeh.** Deti sa striedajú v rozprávaní príbehu, pričom každý doplní nový detail.

**Vyrobme spoločný darček.** Napríklad pre inú triedu, pre deti v nemocnici alebo pre nejakú charitatívnu organizáciu.

## Námety na výlety a exkurzie

**Návšteva domova seniorov.** Deti sa môžu naučiť, aké dôležité je pomáhať a starať sa o starších ľudí.

**Návšteva útulku pre zvieratá.** Deti sa môžu dozvedieť o dôležitosti ochrany zvierat a o tom, ako im môžu pomôcť.

## Rodičovské workshopy

**Ako komunikovať s deťmi o pocitoch.** Organizujme workshopy pre rodičov, kde sa budú môcť dozvedieť, ako podporovať sociálny a emocionálny rozvoj svojich detí.

**Ako reagovať na šikanu.** Informujme rodičov o tom, ako môžu rozpoznať šikanu a ako na ňu reagovať.

Ponúkame námety na ďalšie hry rozvíjajúce empatiu, poznanie prežívaných pocitov, spoluprácu a riešenie konfliktov, vhodné pre predškolský vek. Hra **Zrkadlo**, pri ktorej sa deti striedajú v úlohe vodcu a ostatné deti ho napodobňujú. Táto hra podporuje pozornosť, koordináciu a schopnosť spolupracovať. **Diskusia o obrázkoch**, na ktorých sú zobrazené rôzne situácie (napr. deti sa hrajú spolu, dieťa je smutné, deti sa

hádajú). Pýtajme sa detí, čo si myslia, že sa na obrázku deje, ako sa deti cítia a ako by sa situácia dala vyriešiť. **Tvorba vlastných príbehov**, kde si deti môžu vymyslieť vlastné príbehy na zvolenú emóciu (radosť, strach, smútok, hnev, žiarlivosť, hanba) a následne ich prerozprávať, nakresliť, zahrať. Dôležité je rozprávať sa o emóciách. Ako podporiť napr. radosť a ako sa vysporiadať s negatívnymi emóciami ako napr. hnev. **Hry a tance**, ktoré podporujú koordináciu, spoluprácu a radosť. Hra **Rozprávajúce predmety**, pri ktorej si deti vyberú nejaký predmet a „rozprávajú“ zaň. Ostatné deti hádajú, o aký predmet ide. Táto hra podporuje predstavivosť a schopnosť vcítiť sa do iných. **Cvičenia na relaxáciu** zahŕňajú relaxačné cvičenia a dychové techniky, ktoré pomáhajú deťom upokojiť sa a sústrediť sa. Môžu byť užitočné pri zvládaní emócií. Hra **Na záchranárov** umožňuje deťom vymyslieť si rôzne situácie, v ktorých potrebujú niekomu pomôcť (napr. zvieratku, ktoré sa stratilo, kamarátovi, ktorý sa zranil). Táto hra podporuje empatiu a pocit zodpovednosti.

Rozprávajme sa deťmi o ich pocitoch. Kladme im otázky typu: „Ako sa cítiš, keď sa s tebou niekto podelí o hračku?“ alebo „Čo by si cítil, keby ťa niekto zosmiešnil?“. Informujme rodičov o dôležitosti týchto aktivít a povzbudzujme ich, aby aktivity praktizovali aj doma. Vytvorme v triede atmosféru, kde sa deti cítia bezpečne a môžu sa otvorene vyjadrovať. Pravidelne hodnotme, ako sa deti vyvíjajú a či je potrebné upraviť naše aktivity. Učiteľky a učelia by mali byť pre deti vzorom v komunikácii, empatii a tolerancii. Preventívne aktivity v materskej škole sú investíciou do našej budúcnosti. Deti, ktoré sa naučia komunikovať, spolupracovať a rešpektovať druhých, budú mať väčšiu šancu vyrásť v šťastných a úspešných dospelých.

## PREVENTÍVNE AKTIVITY PRE ŽIAKOV OD 7 DO 11 ROKOV

Dôležitosť zaraďovania preventívnych aktivít vedúcich k bezpečnému a zodpovednému využívaniu digitálnych technológií už od útleho veku sme deklarovali v predchádzajúcej časti. Čím vyšší vek dieťa dosiahne, tým má väčší a častejší kontakt s týmito technológiami a dôležitosť zaraďovania preventívnych aktivít do procesu učenia sa rastie. V procese sa potrebujeme viac rozprávať so žiakmi o tom, čo robia online, aké hry hrajú, s kým komunikujú. Je nevyhnutné vytvárať pre žiakov v škole atmosféru dôvery, kde sa budú cítiť slobodne, nebudú mať obavy hovoriť o svojich zážitkoch. Spoločne vytvárame pravidlá pre používanie internetu, ale aj digitálnych technológií. Vo veku, keď už dieťa zvláda komunikovať písomnou formou vysvetľujeme žiakom potenciálne riziká spojené s používaním internetu, ako je kyberšikanovanie, nevhodné obsahy alebo kontakty s neznámymi osobami. Používajme veku primeraný jazyk, vyhľadávajme spoločne zaujímavé a bezpečné webové stránky, hrajme spolu onli-

ne hry, ktoré podporujú spoluprácu a kritické myslenie. Podporujeme žiakov v tvorbe vlastného obsahu, ako sú kresby, príbehy alebo videá, ktoré môžu zdieľať s dôveryhodnými ľuďmi. Téma bezpečnosti na internete by mala byť do výučby pravidelne integrovaná. Zapájajme žiakov do aktivít, aby sa cítili byť súčasťou riešenia problému. Vytvorme bezpečný priestor, kde sa žiaci nebudú báť hovoriť o svojich pocitoch a skúsenostiach. Pamätajme, že prevencia kyberšikanovania a netolerance je dlhodobý proces, ktorý vyžaduje spoluprácu školy, rodiny a samotných detí.

## Aktivity vhodné pre žiakov od 7 do 11 rokov

### Digitálny svet – rolová hra

**Cieľ:** Vedieť rozpoznávať rôzne typy kyberšikanovania a vedieť nájsť spôsoby, ako reagovať.

**Priebeh:** Žiakom prideliť rôzne roly (obeť, páchateľ, svedok, dospelá osoba), predstavíme im rôzne situácie kyberšikanovania (napr. urážlivé komentáre, šírenie falošných správ, zverejňovanie osobných údajov). Žiaci zahrajú svoje roly a následne sa diskutuje o tom, ako sa jednotlivé postavy cítili a ako by situáciu mohli riešiť inak.

### Digitálny kódex – tvorivá dielňa

**Cieľ:** Vedieť v kooperácii vytvoriť súbor pravidiel pre bezpečné a ohľaduplné správanie sa v online priestore.

**Priebeh:** Žiakov rozdelíme do skupín a každá skupina vytvorí zoznam pravidiel, ktoré by mali platiť pri používaní internetu. Následne sa všetky návrhy spoločne zosumariujú a vytvorí sa jeden spoločný „digitálny kódex“. Tento kódex môže byť ilustrovaný a zavesený v triede.

### Stopy na internete – diskusia

**Cieľ:** Uvedomiť si dôsledky svojich činov v online prostredí a dôležitosť ochrany osobných údajov.

**Priebeh:** Začneme diskusiu otázkami, ako napríklad: „Čo všetko zanecháme po sebe na internete?“ „Ako môžu naše online aktivity ovplyvniť našu budúcnosť?“ Žiaci sa podelia o svoje názory a skúsenosti. Môžeme použiť príklady známych osobností, ktoré sa dostali do problémov kvôli svojmu správaniu na sociálnych sieťach.

## Digitálny detektív – projekt

**Cieľ:** Vedieť rozpoznať rôzne typy dezinformácií a falošných správ.

**Priebeh:** Žiaci dostanú niekoľko príkladov správ alebo obrázkov a ich úlohou je zistiť, či sú pravdivé. Môžu použiť rôzne online nástroje na overovanie faktov. Následne sa spoločne diskutuje o tom, ako rozoznať falošné správy a prečo je dôležité šíriť len overené informácie.

## Kyberšikanovanie v škole – simulácia

**Cieľ:** Pochopiť, ako sa kyberšikanovanie môže preniesť z online prostredia do reálneho života a poznať spôsoby riešenia.

**Priebeh:** Simulujeme situáciu, kedy sa kyberšikanovanie z online prostredia preniesie do školy. Žiaci si rozdelia rôzne roly (obeť, páchateľ, svedok, učiteľ, riaditeľ). Spoločne hľadajú riešenie tejto situácie a diskutujú o tom, ako by mohli zabrániť tomu, aby sa podobná situácia zopakovala.

## Námety na otvorené diskusie a workshopy

**Téma: Čo je to kyberšikanovanie?** Vysvetlíme žiakom, čo je kyberšikanovanie, aké formy môže mať a aké následky má pre obeť aj páchateľa. Nechajme žiakov analyzovať rôzne situácie a rozhodnúť, či ide o kyberšikanovanie, alebo nie. Môžeme použiť príklady z reálneho života alebo vymyslené scenáre.

**Téma: Ako sa chrániť pred kyberšikanovaním?** Naučme žiakov, čo majú robiť, ak sa stanú účastní kyberšikanovania, ako ignorovať provokácie a ako hľadať pomoc. Vytvoríme jednoduché simulácie, kde žiaci môžu zažiť rôzne situácie spojené s kyberšikanovaním a naučia sa, ako by reagovali.

**Téma: Ako byť dobrým digitálnym občanom?** Diskutujeme o dôležitosti rešpektu, tolerance a zodpovednosti v online prostredí. Vytvoríme bezpečný priestor (kruh dôvery), kde sa žiaci môžu podeliť o svoje obavy a skúsenosti. Diskutujeme so žiakmi k otázkam: „Má každý právo na súkromie online?“ alebo „Ako by sme sa mali správať k ostatným na sociálnych sieťach?“

**Téma: Ako správne komunikovať v online prostredí?** Naučme žiakov písať listy, e-maily alebo komentáre, kde sa žiaci učia vyjadrovať svoje myšlienky slušne a s rešpektom.

**Téma: Ako si chrániť informácie o sebe?** Učenie sa o bezpečnosti hesiel, ochrane osobných údajov a rozpoznávaní falošných správ. Spoločne nastavme ochranu súkromia na sociálnych sieťach a iných online platformách, ktoré žiaci používajú. Ukáž-

me žiakom, ako blokovať nevhodné webové stránky alebo kontakty. Vysvetľujeme dôležitosť silných hesiel a ako si ich zapamätať.

## Námety na tvorivé dielne

**Plagáty a komiksy:** Nechajme žiakov vytvoriť plagáty alebo komiksy, ktoré budú zobrazovať pozitívne správanie sa v online prostredí a varovať pred negatívnymi dôsledkami kyberšikanovania. Nechajme žiakov vytvoriť vlastné komiksy o tom, ako by vyzerala škola bez kyberšikanovania. Nechajme žiakov navrhnúť plagáty, ktoré budú vyzývať k tolerancii a rešpektu v online prostredí.

**Písanie príbehov:** Povzbudzujeme žiakov, aby napísali príbehy o tom, ako by mohli pomôcť niekomu, kto je šikanovaný v online prostredí.

**Videá:** Ak máme možnosť, môžeme so žiakmi nakrútiť krátke videá, kde budú vysvetľovať, ako sa chrániť pred kyberšikanovaním.

**Interaktívne kvízy:** Využime online nástroje na vytváranie kvízov o bezpečnosti na internete. Môžeme použiť rôzne formáty, ako napríklad Kahoot! alebo Google Forms.

## Spolupráca s rodičmi

**Rodičovské workshopy:** Organizujeme workshopy pre rodičov, kde sa dozvedia, ako môžu podporovať svoje deti v bezpečnom využívaní internetu a ako rozpoznať známky kyberšikanovania.

**Spoločné projekty:** Zahrňte rodičov do projektov, ktoré sa zameriavajú na prevenciu kyberšikanovania a netolerance v online prostredí. Zorganizujeme spoločné aktivity pre deti a rodičov, ako napríklad filmové večery s následnou diskusiou o téme kyberšikanovania.

Buďme trpezliví, učenie sa je proces. Opakujeme dôležité informácie a budíme pripravení odpovedať na otázky. Zapájajme žiakov aktívne do procesu učenia sa. Buďme dobrým vzorom. Všetci sa najlepšie učíme pozorovaním. Ukážme žiakom, ako my používame internet bezpečne a zodpovedne. Dôležité je prispôbiť aktivity veku a záujmom detí, vytvoriť bezpečnú a dôvernú atmosféru a pravidelne opakovať dôležité informácie.

## PREVENTÍVNE AKTIVITY PRE ŽIAKOV OD 12 DO 16 ROKOV

Ako deti rastú, mení sa aj ich vnímanie digitálneho sveta a riziká spojené s jeho využívaním. Vo veku od 12 rokov môžeme do procesu učenia sa zaraďovať zložitejšie online aktivity, ako sú sociálne siete, hranie online hier a komunikácia cez rôzne

platformy. Žiaci majú väčšie povedomie o potenciálnych hrozbách, ako je kyberšikanovanie, grooming alebo phishing. Aktivity by mali byť prispôsobené aktuálnym trendom a záujmom žiakov, aby získali čo najviac užitočných informácií. Na druhej strane chcú žiaci v tomto veku viac nezávislosti a sú menej ochotní prijímať rady dospelých.

Dôležité je nezabúdať na skutočnosť, že každý z nás je iný a každý si vyžaduje individuálny prístup. Najdôležitejšie je, aby sme so žiakmi o tejto téme otvorene a aktívne diskutovali, vytvorili si spolu vzťah založený na dôvere, vzájomne sa podporovali a spolupracovali.

## **Aktivity vhodné pre žiakov od 12 do 16 rokov**

### **Kyberšikanovanie na sociálnych sieťach – simulácia**

**Cieľ:** Uvedomiť si dôsledky kyberšikanovania a naučiť sa rozpoznávať rôzne jeho formy.

**Priebeh:** Vyberme si pre žiakov populárnu sociálnu sieť a vytvorme niekoľko profilov, ktoré budú reprezentovať rôzne roly (obeť, páchatel, svedok, moderátor). Rozdelíme žiakov do skupín a priradíme im jednotlivé roly. Simulujeme rôzne situácie kyberšikanovania a nechajme žiakov reagovať v reálnom čase. Po skončení simulácie diskutujeme o tom, ako sa jednotlivé postavy cítili a ako by situáciu mohli riešiť inak.

### **Fakt alebo falošná správa? – debata**

**Cieľ:** Rozvíjať si kritické myslenie a schopnosť rozpoznáť dezinformácie.

**Priebeh:** Pripravíme si niekoľko príkladov falošných správ alebo hoaxov, ktoré sa šíria na internete. Rozdelíme žiakov do skupín a každá skupina dostane jeden príklad. Ich úlohou je overiť pravdivosť informácie pomocou rôznych online nástrojov a zdrojov. Následne sa skupiny podelia o svoje zistenia a spoločne diskutujú o tom, ako rozoznať falošné správy a prečo je dôležité šíriť len overené informácie.

### **Pozitívny vplyv na sociálnych sieťach – tvorba videa**

**Cieľ:** Vedieť tvoriť pozitívny obsah a uvedomiť si vplyv, ktorý má na ostatných.

**Priebeh:** Rozdelíme žiakov do skupín a necháme ich vytvoriť krátke video, ktoré by inšpirovalo ostatných k pozitívnemu správaniu sa na sociálnych sieťach. Žiaci môžu vytvoriť video o priateľstve, tolerancii, alebo o tom, ako bojovať proti kyberšikanovaniu. Hotové videá môžu byť zdieľané na školskom webe alebo sociálnych sieťach školy.

## Digitálna stopa – projekt

**Ciel':** Uvedomiť si dôsledky svojich činov v online prostredí a dôležitosť ochrany osobných údajov.

**Priebeh:** Žiaci si vytvoria prezentáciu alebo plagát, kde budú analyzovať svoju digitálnu stopu. Mali by zvážiť, aké informácie o nich sú dostupné na internete, kto k nim má prístup a aké to môže mať dôsledky. Následne sa diskutuje o tom, ako môžu chrániť svoje súkromie a ako môžu spravovať svoju online reputáciu.

## Bezpečnosť hesiel a ochrana osobných údajov – workshop

**Ciel':** Vedieť vytvárať silné heslá a chrániť svoje osobné údaje.

**Priebeh:** V úvode žiakom vysvetlíme, prečo je dôležité mať silné a jedinečné heslá pre každý účet. Predstavíme im rôzne spôsoby, ako si heslá zapamätať a ako ich bezpečne ukladať. Žiaci si môžu vytvoriť vlastný generátor hesiel alebo si môžu vyskúšať rôzne nástroje na overovanie bezpečnosti hesiel.

Používajme konkrétne príklady z reálneho života, ktoré sú blízke žiakom a s ktorými sa môžu stotožniť. Pomôžme žiakom pochopiť, ako sa cítia účastníci kyberšikanovania a ako ich slová a konanie môžu ovplyvniť druhých. Naučme ich efektívne komunikovať, vyjadrovať svoje pocity a riešiť konflikty. Umožnime žiakom vidieť situáciu z rôznych uhlov pohľadu a pochopiť dôsledky svojho konania. Sledujme najnovšie trendy v oblasti kyberšikanovania a prispôbujme svoje vzdelávacie metódy. Vzdelávanie o kyberbezpečnosti je dlhodobý proces, ktorý vyžaduje trpezlivosť a systematický prístup. Týmto komplexným prístupom môžeme pomôcť žiakom rozvíjať kritické myslenie, empatiu a zručnosti potrebné na to, aby sa mohli bezpečne pohybovať v digitálnom svete.

## PREVENTÍVNE AKTIVITY PRE ŽIAKOV OD 17 ROKOV

Vzdelávanie starších tínedžerov o kyberšikanovaní a online netolerancii si vyžaduje špecifický prístup, ktorý zohľadňuje ich rastúcu nezávislosť, zložitejšie sociálne interakcie a hlbšie chápanie sveta. Používajme aktuálne príklady kyberšikanovania, ktoré sa šíria medzi mladými ľuďmi, vytvárajme realistické scenáre a situácie, zapájajme žiakov do aktívnej diskusie a rozhodovania. Zapojme do diskusií príklady známych osobností, ktoré sa stali účastníkmi netolerancie alebo kyberšikanovania. Ukazujme im, ako sa kyberšikanovanie dotýka každého z nás a ako môže ovplyvniť ich vlastný život aj život ich priateľov. Rozvíjajme ich schopnosť analyzovať obsah na sociálnych

sieťach a iných online platformách. Pomôžme im pochopiť, ako sa cítia účastníci kyberšikanovania a ako ich slová a konanie môžu zraniť druhých. Ukážme im, ako ich online správanie môže ovplyvniť ich budúcnosť, napríklad pri hľadaní zamestnania. Pamätajme, že tínedžeri sú samostatnejší a majú svoje vlastné názory. Zapojme do vzdelávania odborníkov na kyberbezpečnosť, psychológov a sociálnych pracovníkov. Je dôležité, aby sme žiakov zapájali do rozhovorov a aby sa cítili byť vypočutí. Najdôležitejšie je, aby sme so žiakmi o tejto téme otvorene a aktívne diskutovali, aby sme si vytvorili spolu vzťah založený na dôvere, vzájomne sa podporovali a spolupracovali. Dôležité je tiež nezabúdať na skutočnosť, že každý z nás je iný a každý si vyžaduje individuálny prístup.

## Aktivity vhodné pre žiakov od 17 rokov

### Digitálny odtlačok a reputácia – workshop

**Ciel:** Uvedomiť si trvalosť online stopy a dôležitosť budovania pozitívnej digitálnej reputácie.

**Priebeh:** V úvode prebehne diskusia o tom, ako sa informácie šíria na internete a aké následky to môže mať pre ich budúcnosť (napr. pri hľadaní práce, štúdia). Následne žiakom zadáme praktické cvičenia na vyhľadávanie informácií o sebe na internete a analýzu výsledkov. Výsledný produktom aktivity budú vytvorené osobné plány na ochranu súkromia a budovanie pozitívnej online identity.

### Riadenie krízy na sociálnych sieťach – simulácia

**Ciel:** Vedieť reagovať na negatívne situácie na sociálnych sieťach a zvládať ich.

**Priebeh:** Vytvoríme rôzne scenáre, kde žiaci musia riešiť situácie, ako je napríklad šírenie falošných správ o nich, kyberšikanovania alebo útok na ich súkromie. Žiaci sa rozdelia do skupín a každá skupina musí navrhnúť stratégiu, ako by situáciu riešili. V závere prebehne diskusia o rôznych možnostiach a ich dôsledkoch.

### Etika „ovplyvňovateľov“ – debata

**Ciel:** Uvedomiť si zodpovednosť a dôležitosť šírenia pozitívnych hodnôt.

**Priebeh:** V úvode začneme diskusiou o vplyve sociálnych médií na spoločnosť a o zodpovednosti jednotlivcov za obsah, ktorý zdieľajú. Pokračujeme analýzou prípadov, kedy „ovplyvňovatelia“ zneužili svoju pozíciu. Žiaci si následne spoločne, vo dvojiciach alebo samostatne vytvoria vlastné kritériá pre etické správanie sa na sociálnych sieťach.

## Kampaň proti kyberšikanovaniu – projekt

**Cieľ:** Aktívne participovať v boji proti kyberšikanovaniu.

**Priebeh:** Žiaci sa rozdelia do skupín a vytvoria kampaň proti kyberšikanovaniu. Môžu vytvoriť video, plagát, podcast alebo iný typ materiálu, ktorý bude informovať o nebezpečenstvách kyberšikanovania a povzbudzovať k tolerancii a rešpektu. Hotové projekty môžu byť zdieľané na školskom webe alebo sociálnych sieťach.

## Digitálna stopa a zamestnanie – workshop

**Cieľ:** Uvedomiť si, ako môže digitálna stopa ovplyvniť budúcu kariéru a ako sa pripraviť na pracovný pohovor v digitálnom veku.

**Priebeh:** V úvode aktivity prebehne diskusia o tom, ako potenciálni zamestnávateľia vyhľadávajú informácie o kandidátoch na internete. Nasleduje praktické cvičenie na vytvorenie profesionálneho profilu (napr. na LinkedIn). Žiaci si vyskúšajú simulovaný pracovný pohovor, kde sa diskutuje o otázkach týkajúcich sa digitálnej stopy a sociálnych médií.

## ZÁVER

Kyberagresia a netolerancia v digitálnom priestore sa stali významnou súčasťou dnešného sveta. Tieto negatívne javy majú vážne dôsledky na psychické zdravie, sociálne vzťahy a celkový rozvoj jednotlivcov. Preto je nevyhnutné venovať zvýšenú pozornosť prevencii a riešeniu týchto problémov. Edukačný proces predstavuje kľúčový nástroj na prevenciu kyberagresie a netolerancie. Prostredníctvom cieľených aktivít, ktoré rozvíjajú digitálnu gramotnosť, empatiu, kritické myslenie a sociálne zručnosti, môžeme vybudovať generáciu mladých ľudí, ktorí budú vedieť bezpečne a zodpovedne využívať digitálne technológie. Je dôležité, aby školy, učitelia, rodičia a samotní žiaci spolupracovali a vytvárali prostredie, v ktorom sa každý cíti bezpečne a rešpektovane.

## Zoznam použitej literatúry

Čapek, R. (2015). *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotících metod*. Grada.

Poliačik, M. & Lančová, L. (2022). *Poriadok v hlave: kritické myslenie na každý deň*. N Press.

Spitzer, M. (2018). *Digitálna demencia: ako pripravujeme seba a naše deti o rozum*. Citadella.

Eset – Bezpečne na nete. <https://bezpecnenanete.eset.com/sk/>

Mediálna výchova. <https://medialnavychova.sk/>

## AUTORKA

### Mgr. Dana Váňová

Učiteľ profesijného rozvoja pre informatiku a fyziku

NIVaM – KP v Banskej Bystrici, Horná 97, 974 01 Banská Bystrica

e-mail: [dana.vanova@nivam.sk](mailto:dana.vanova@nivam.sk)

# EXTRÉMNE ŠKOLSKÉ NÁSILIE: VYBRANÉ ASPEKTY PROBLEMATIKY

ELENA IŠTVÁNOVÁ

**Anotácia:** Škola by mala byť bezpečným a zdravie chrániacim prostredím pre žiakov aj pedagógov. V predkladanej práci sa zaoberáme problematikou extrémneho školského násilia, ktoré poškodzuje bezpečie i zdravie aktérov školy. Ide o výskyt násilného správania v prostredí školy, ktoré je realizované formou útokov proti učiteľom a žiakom, a ktoré je nimi aj páchané. V praxi slovenských škôl sme nemali zatiaľ veľa skúseností s výskytom extrémneho násilia v podobe útokov, no súčasnosť ukazuje, že tento fenomén prenikol aj do našich škôl a je potrebné venovať mu naliehavú pozornosť. V práci uvádzame základné vymedzenie problematiky extrémneho školského násilia. Pozornosť venujeme prediktorom útokov v prostredí školy a možným opatreniam školy vo vzťahu k útoku. Tiež sa z nášho pohľadu venujeme účinnej prevencii rizík, aktuálne sa vyskytujúcich v školskom prostredí.

## ÚVOD

V posledných desaťročiach sa školy stávajú miestom závažných násilných útokov. Pri fenoméne násilia v podobe násilného útoku jedinca so zbraňou voči skupine sa pritom práve prostredie školy stáva prostredím mimoriadne rizikovým. Je to prostredie citlivé z hľadiska samotných aktérov, ktorí násiliu čelia – deti sa nedokážu účinne brániť násiliu tak ako dospelí. Citlivosť problémového prostredia spočíva aj v samotnom útoku voči podstate školy ako inštitúcie, ktorá by pre deti mala byť miestom bezpečia a podpory. V neposlednom rade táto citlivosť v spojení s prostredím školy a deťmi spočíva – ako poukazuje Smolík (2011) – i v signálnom charaktere takéhoto činu, ktorý vyvoláva v spoločnosti veľkú odozvu a morálnu paniku. Útok v školskom prostredí má celospoločenský dosah, je namierený svojou podstatou aj voči celej spoločnosti a jej základom, lebo deti sú budúcnosťou každej spoločnosti. Ako uvádzajú Vossekil et al. (2000, In Ištvánová 2012 b), škola sa stáva ľahko dostupným, efektívnym a bezpečným terčom pre všetkých páchatelov, o to viac to platí pre páchatelov pochádzajúcich priamo z jej prostredia.

Na potrebu efektívnych opatrení i v našom školskom prostredí poukazujeme dlhodobejšie, pretože výskyt násilných útokov u nás bol predvídateľný. Domnienka, že tento typ násilia sa objavuje len v niektorých krajinách a je typický hlavne pre USA, sa ukazuje ako iluzívna (Ištvánová, 2012). V minulom období sa už vyskytli prípady násilných útokov so zbraňou i v našich školách a potvrdzujú potrebu efektívnych opatrení v školskej praxi.

## TERMINOLOGICKÉ VYMEDZENIE

Terminologické vymedzenie útokov so zbraňou v prostredí školy sa spája so širšie ponímaným pojmom násilia v škole, respektíve školského násilia. Turanovic et al. (2022) poukazujú, že školské násilie je významným spoločenským problémom. Pri násilí v školskom prostredí ide o pojem mnohostranný, ako poukazuje Wang et al. (In Turanovic & Sienick, 2022). Týka sa nielen fyzického napadnutia a fyzickej agresie, hádzania či ničenia vecí, ale i lúpeže, šikanovania, nechcených sexuálnych kontaktov, držania zbraní, slovných vyhrážok, psychického týrania, ale i trestných činov so zbraňou. Podskupinou školského násilia je závažné školské násilie, k nemu priradujú aj útok so zbraňou v školskom prostredí. Obvykle je vo vzťahu k útokom v prostredí škôl v zahraničí používaný termín „šialení strelci“, ktorý nielenže zavádza k predstave, že ide o páchatelov s duševnou poruchou (tých je v skupine útočiacich reálne malé percento), ale tiež nezodpovedá v našom školskom prostredí doteraz páchaným útokom z hľadiska použitej zbrane. Dostupnými pre útočníkov u nás sú skôr bodné či sečné zbrane ako strelné. Nie je veľmi pravdepodobné, že v blízkej budúcnosti by sa to malo z hľadiska dostupnosti strelných zbraní zmeniť. Mediálne sú obvykle útoky so zbraňou v prostredí škôl označované ako útoky školských strelcov, FBI hovorí o aktívnych strelcoch (Alathari et al., 2019). Ide o páchanie násilia v jeho vyhrotenej, extrémnej podobe – vo vzťahu k násilnému útoku jednotlivca voči skupine osôb – preto odporúčame tento typ násilia označovať ako *extrémne školské násilie*. Ako základný typ extrémneho školského násilia (school shooting) chápeme (Ištvánová, 2012):

- útoky páchané v škole alebo v jej súvisiacom okolí,
- realizované súčasným alebo bývalým študentom/študentmi, či zamestnancom školy,
- v rámci ktorých dochádza k útoku na viacero obetí či cieľov, pričom nie všetky útoky musia viesť k smrti obetí,
- niektoré obete môžu byť zacielené individuálne kvôli tomu, že v minulosti ublížili páchatelovi reálne alebo domnele, iné obete si páchatel vyberá kvôli ich symbolickému významu (napríklad riaditeľ školy, členovia športových či iných záujmových skupín), alebo zasahuje náhodné obete.

## PÁCHATEĽ ÚTOKU V PROSTREDÍ ŠKOLY

Zásadnou otázkou pri riziku útoku v prostredí školy zostáva *kto, kvôli akému dôvodu a akým spôsobom* útočí. Pre analýzu rizík potenciálneho útoku je preto dôležité venovať pozornosť trom základným aspektom - osobnosti potenciálneho páchatela, vplyvom pôsobiacim v jeho životnej situácii (rodina, rovesníci, komunita, médiá a sociálne siete, spoločnosť) a tiež spôsobu možného útoku. Útočiť v prostredí školy môžu rôzni páchatelia – úplne neznáme osoby, bývalí zamestnanci či bývalí žiaci, ale aj súčasní zamestnanci či žiaci školy. V tejto práci sa zameriavame predovšetkým na potenciálne útoky súčasných žiakov školy. Vo vzťahu k osobnosti potenciálneho páchatela odborníci zdôrazňujú, že neexistuje jeden vyhranený osobnostný typ, ktorý umožňuje rozpoznať budúceho útočníka. Útočníci sa podľa Alathari et al. (2019) odlišujú vekom, pohlavím, rasou, intelligenčnou úrovňou, akademickým výkonom i sociálnymi charakteristikami.

Snaha odborníkov v priebehu času podľa Ištvánovej (2012a) sprvu smerovala k zostaveniu profilu potenciálneho páchatela (McGee, DeBernardo, 1999). Pôvodne sa pozornosť expertov zameriavala na psychopatologický terén v osobnosti páchatela – skúmanie narušenia osobnosti v zmysle psychotickej či organickej príčinnosti, disociatívnej poruchy či psychopatie. Niektorí odborníci páchatelov uvádzali bez psychopatologickej záťaže, iní poskytovali zistenia o rôznorodých psychopatologických charakteristikách borderline, narcistickej, paranoidnej, či psychopatickej osobnosti. Tie pre svoj relatívne častý výskyt môžu vytvárať falošnú pozitivitu u mladých ľudí, ktorí nikdy nezaútočia, na druhej strane však je miera psychopatologickej záťaže skutočných páchatelov často subtilná, individualizovaná, ani nedosahuje úroveň patológie. Monokauzálna súvislosť útoku v školskom prostredí s psychickou poruchou je všeobecne odmietaná. Neskôr odborníci profilovali viaceré skupiny páchatelov či ich typy (Meloy et al., 2004; Muschert, 2007), klasifikovali ich podľa spôsobu či cieľa útokov. Postupne sa zameriavali na osobnostný profil skupín páchatelov či na širšie definované a komplexnejšie charakteristiky (cynical shy – cynická plachosť – Carducci, 2007), či na príčinnosť v zmysle makrosociálnych a mikrosociálnych konfliktov páchatela (Smolík, 2011).

V priebehu času sa podľa Langmana (In Ištvánová, 2012 b) vyhranila predstava o troch základných typoch páchatelov - type psychotickom (na podklade duševnej poruchy či organického poškodenia), type traumatizovanom (v popredí s osobnostnou nezrelosťou tendenciou k dysfórii i vzťahovačnosťou s nízkym sebahodnotením a zvýšenou citlivosťou na hodnotenie iných) a type psychopatickom (narcistickom, obľubujúcim rizikové konanie, s nízkou empatiou, absenciou svedomia, bezohľadnosťou, so sklonom k násiliu, neschopnosťou prežívať vinu, FBI ho označuje ako nenapraviteľný).

Líšia sa aj osobnostné profily útočníkov v prostredí základných a stredných škôl, ako poukazuje Badošek (2008). Rovnako i páchatelia vo veku pod 18 rokov majú určité odlišnosti v porovnaní s páchatelmi v staršom veku (Gerard et al., 2016). Za perspektívnejšie preto namiesto určovania rizikového typu osobnosti v súčasnosti pokladajú experti profilovanie takých rizikových osobnostných vlastností, ktoré sú u potenciálneho útočníka dominujúce pri vzniku jeho súčasných ťažkostí. Z nich je najčastejšie uvádzaná depresívnosť a suicidálnosť (Langman, 2009; McGee & DeBernardo, 1999; Verlinden et al., 2000; Vossekui et al., 2002; Gerard et al., 2016). V štúdii Vossekui et al. (2002) depresívne a suicidálne myšlienky uviedlo až 93 % páchatel'ov pod 18 rokov, v štúdii Gerarda et al. (2016) ich priznalo 71 % skúmaného súboru. Páchatelia sú pred činom často vystavovaní šikanovaniu, viktimizácii, <sup>1</sup> sociálnemu odmietnutiu (Wike et Fraser, 2009; In Gerard et al., 2016), pričom na správanie páchatel'a vplýva aj ním subjektívne vnímané sociálne odmietnutie.

Rovnako sa podľa Gerarda et al. (2016) vzájomne líšili svojím profilom školy zasiahnuté extrémnym školským násilím, čo sa týka miesta ich výskytu, veľkosti, či iných parametrov. Pre zvýšenie bezpečia prostredia škôl pred útokmi preto dávame do pozornosti zistenie štúdie Gottfredsona et al. (2005), že školy s väčšou vnímanou spravodlivosťou a jasnosťou pravidiel mali nižšiu delikvenciu žiakov a viktimizáciu žiakov aj že školy, ktoré mali pozitívnejšiu psychosociálnu klímu, mali nižšiu viktimizáciu učiteľov.

## PREDIKTORY ŠKOLSKÉHO NÁSILIA A EXTRÉMNEHO ŠKOLSKÉHO NÁSILIA

Prípady násilia v nás evokujú otázku, kde sú korene tohto problému. Turanovic et Sienick (2022) vo svojej práci poskytujú analýzu 362 recenzovaných výskumných štúdií, týkajúcich sa prediktorov a dôsledkov školského násilia. Najsilnejším prediktorom školského násilia rôzneho druhu bolo delikventné správanie, ďalšími prediktormi bol nedostatok pozornosti, odmietanie rovesníkmi či morálna neangažovanosť. Ako stredne silné prediktory výskytu školského násilia bolo identifikované vystavenie domácemu násiliu, viktimizácia, z osobnostných črt útočníka šlo o bezcitnosť a narcizmus. Inverzný prediktívny vzťah bol zistený u privetivosti a prosociálneho správania.

1 Viktimizáciou rozumieme poškodenie osoby trestným činom, fyzickým či psychickým násilím, či iným spôsobom ublíženia (diskriminácia). Popri primárnej viktimizácii – poškodení osoby samotným činom – rozlišujeme i viktimizáciu sekundárnu, poškodenie osoby nesprávnym úradným postupom inštitúcií či osôb, v dôsledku ktorého vzniká ďalšia ujma.

Bola preukázaná iba minimálna alebo žiadna súvislosť medzi výskytom školského násilia a etnickým či rasovým pôvodom, veľkosťou školy, sociálno-ekonomickým statutom, prítomnosťou policajta či strážnika v škole, či s viditeľným používaním školských bezpečnostných zariadení. Dôsledky výskytu školského násilia a viktimizácie ním boli silne prediktívne prepojené so šikanovaním, osamelosťou, nízkym sebavedomím, stredne silnými prediktormi boli depresia, úzkosť, samovražednosť, bolesť hlavy, sebapoškodzovanie, somatické symptómy, strach, nízka sociálna opora, psychotická symptomatológia. Viktimizácia školským násilím nesúvisela so školskými výsledkami, s predčasným ukončením štúdia, s antisociálnym správaním, či s nosením zbrane.

Ako závažné násilie v škole označujú autori komparatívnej štúdie podskupinu školského násilia, ktorú tvoria činy ako vážne vyhrážanie, prinesenie zbrane do školy, spáchanie útoku s priťažujúcimi okolnosťami lúpeže či sexuálneho násilia, ale aj spáchanie strelby na školách – extrémneho školského násilia. Najsilnejšími prediktormi tohto typu násilia sú podľa nich všeobecné trestné činy, viktimizácia, zapojenie do gangov a páchanie iných foriem násilia. K ďalším identifikovaným rizikovým faktorom patria problémy s duševným zdravím, samovražednosť, užívanie návykových látok, nízka sebakontrola či rizikové správanie v rôznych oblastiach (rizikové sexuálne správanie či jazda s vodičom, ktorý pil alkohol) a nepriaznivé skúsenosti z detstva. Ku proximálnym rizikovým faktorom a varovným príznakom závažného školského násilia patrí hnev, nízka odolnosť, nízke sebaovládacie schopnosti, nízka empatia, výrazná strata alebo odmietnutie, zaujatie násilím, nosenie zbrane do školy. Viac ako polovica školských strelcov sa už pred útokom v minulosti vyhrážala v prítomnosti rodiny alebo priateľov.

Ešte rozsiahlejšiu aktuálnu analýzu prác k téme útokov na školách poskytuje Turanovic et al. (2022). Autori popisujú výskyt školského násilia na základe komplexnej metaanalýzy 761 štúdií, v ktorých boli hodnotené relatívne vplyvy 30 individuálnych školských a komunitných korelátov s 8790 odhadmi sily ich vplyvu. Násilie a viktimizáciu vymedzujú široko z dôvodu, aby v rámci nej boli zahrnuté rôzne formy agresie a kriminality v škole. Výsledky ukazujú ako najsilnejšie korelácie páchania násilia v školskom prostredí antisociálne správanie, antisociálne postoje, deviantných rovesníkov, viktimizáciu a odmietanie rovesníkmi. Najsilnejšími korelátmi školskej viktimizácie boli predchádzajúca či iná existujúca viktimizácia, antisociálne správanie, odmietnutie rovesníkmi, miera sociálnej kompetencie a miera vyhýbania sa riziku. Potvrdilo sa i v tejto štúdii, že vplyv mimoškolských aktivít a školských bezpečnostných zariadení na ochranu je minimálny, a štúdia nepotvrdila ani vplyv viacerých tradičných kriminologických prediktorov.

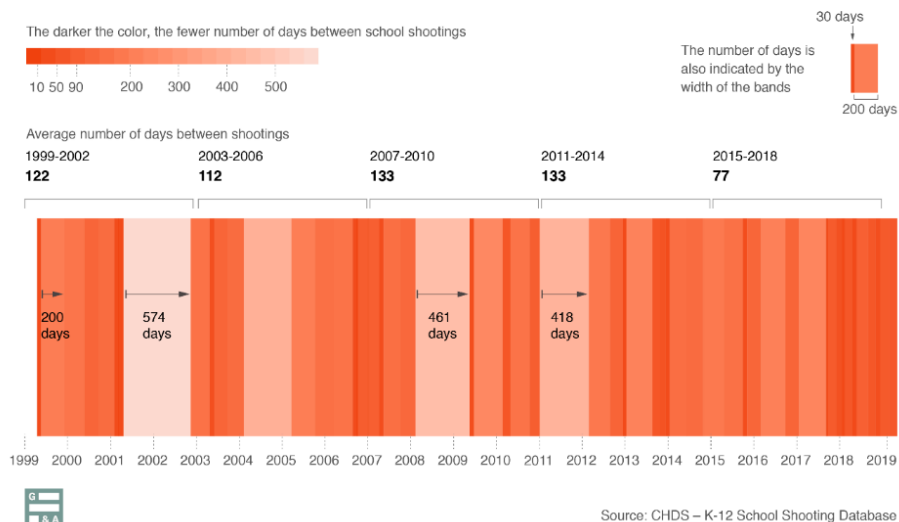
Zaujímavú analytickú štúdiu k problematike výskytu extrémneho školského násilia v školskom prostredí poskytujú Dowdell et al. (2019), podľa ktorých je šikana zistiteľná u cca 60 % útočiacich žiakov, avšak až 72 % z nich malo hlásený aspoň jeden ACE, t. j. nepriaznivú životnú skúsenosť z detstva (indikovaný je výskyt takýchto náročných životných situácií a negatívnych udalostí v rodine – týranie, pestúnska starostlivosť, smrť rodiča). Popri psychiatrickej symptomatike, ktorá bol zistená u takmer polovice súboru žiakov útočiacich v prostredí školy v podobe liečenia pred útokom (48 %) či priznanej depresívnej symptomatológie (48%), ide aj o výskyt aspoň jednej diagnózy vo fyzickom zdraví u tretiny súboru (32 %), čo u nich zvyšovalo pravdepodobnosť výskytu šikanovania zo strany iných žiakov pred činom. Poruchu nálady uvádzalo 20 % útočiacich. Pritom u páchatel'ov útokov, ktorí mali diagnostikované ACE, bola významne vyššia pravdepodobnosť psychiatrickej liečby. 76 % páchatel'ov útokov malo vo svojom profile na sociálnych sieťach znepokojivý obsah, pričom až 44 % z nich zverejnilo aspoň jeden obrázok zbrane. Príklon k násiliu a záľubu v zbraniach u žiaka rozhodne netreba podceňovať a bagatelizovať. Dokonca aj záver útoku, t. j. prežitie páchatel'a po čine, nesúvisel významne s ACE, rovnako ani s psychiatrickou liečbou, samovražednými myšlienkami, či so zverejnením posolstva v podobe výhražnej správy na sociálnych sieťach pred činom, zato však významne koreloval so zverejnením aspoň jedného obrázku zbrane útočníkom pred činom na svojom profile – u týchto páchatel'ov bolo významne vyššie riziko ich smrti na mieste činu oproti útočníkom, ktorí pred útokom zverejnili posolstvo bez zobrazenia zbrane.

## KULTÚRA NÁSILIA?

V americkom prostredí autori hovoria o masových streľbách na školách až ako o trvalej súčasť násilia v krajine (Cullen, 2009; Jonson, 2017; Fridel, 2021; in Turanovic et al., 2022). Frekvencia útokov v čase narastá aj napriek realizovaným opatreniam v spoločnosti, ako naznačuje analýza útokov na školy v USA z rokov 1999 až 2019 na nižšie uvedenom obrázku.

### Days Between School Shootings Since Columbine

In recent years, the average number of days between school shootings in the United States has decreased.



## Obrázok 1

### Analýza frekvencie útokov na školy v USA z rokov 1999 až 2019

*Zdroj: Melgar, 2019, s. 2.*

Domnievame sa, že aj u nás má bezpečnosť prostredia školy pre deti z hľadiska rôznych rizík skôr klesajúci charakter. Vyskytujú sa sociálno-patologické javy rôzneho charakteru vrátane násilia. Údaje o jeho výskyte v slovenských školách rozhodne nie sú priaznivé. Ako uvádza Fico (2017) z reprezentatívneho výskumu žiakov 8. a 9. ročníkov základných škôl na Slovensku, realizovaného v roku 2017, zažilo násilie u nás v škole 57 % detí zo strany spolužiakov, 19 % násilie zažilo zo strany zamestnancov školy. V populácii žiakov 8. a 9. ročníkov ide celkovo o cca 71 000 detí, vystavených nejakej forme násilia v školskom prostredí.

Takže v školskom prostredí sa vyskytuje šikanovanie, zastrasovanie, obťažovanie, ponižovanie, agresia, fyzické aj psychické týranie, k tomu pripočítajme krádeže a inú nenásilnú viktimizáciu, o ktorej výskyte u nás niet dostupných údajov. Viktimizácia v prostredí školy v nejakej podobe teda zasahuje veľký počet detí, prináša celý rad dopadov a ťažkostí v krátkodobom aj dlhodobom horizonte.

Pripomeňme niektoré z nich. Ako uvádza Turanovic et al. (2022), výskumy poukazujú, že u mladých ľudí, ktorí sú viktimizovaní v školskom prostredí, je zvýšená pravdepod-

dobnosť výskytu rôznych problémov s duševným zdravím – úzkostných či depresívnych porúch, suicidálnych myšlienok (Duru et Balkis, 2018; Hatchel et al., 2019; Hinduja et Patchin, 2019), zvýšené riziko problémového správania vrátane závislostných či delikventných ťažkostí (Connell et al., 2017; Deryol et Wilcox, 2020; Sullivan et al., 2006). Títo mladí ľudia majú tendenciu k oslabeným väzbám v škole a horším študijným výsledkom (Fite et al., 2014; Randa et al., 2019), je u nich vyššia pravdepodobnosť odmietnutia rovesníkmi (Faris et Felmlee, 2014; Turanovic et Young, 2016; Zimmer-Gembeck, 2016) a celkovo dosahujú nižšiu pohodu (Varela et al., 2018), aj celý rad sociálnych, zdravotných a emocionálnych problémov v dospelosti, vrátane páchania trestnej činnosti (Arseneault et al., 2010; Turanovic et Pratt, 2015; Wright et al., 2019). Zároveň je potrebné mať na pamäti, že žiaci s marginálnym sociálnym statusom majú menšiu šancu získať podporu rovesníckeho okolia v prípade šikany (Juvonen & Graham, 2014; Troop-Gordon, 2017).

Školy majú byť pre deti bezpečným miestom. Aký pocit bezpečia však v nich budú mať tie deti, ktorí zažili útok nožom či strelbu? Dopad takejto situácie je nepochybne dlhodobý, a to nielen pre priamych účastníkov útoku. Dowdell et al. (2019) poukazujú, že útok na škole zasahuje aktérov školy až viacgeneračne.

## POSTUP ŠKÔL VO VZŤAHU K RIZIKÁM ÚTOKU

Vzhľadom na prípady útokov v prostredí slovenských škôl od roku 2022 pokladáme za potrebné aktérov školy – hlavne pedagógov – v tejto oblasti vzdelávať, aby boli oboznámení so zásadami bezpečného správania sa pri útoku, pretože od toho v mnohých situáciách závisí život ich samých a tiež bezpečnosť a životy ich žiakov. Predostierame na zváženie niekoľko z nášho pohľadu efektívnych opatrení:

1. Pre zvýšenie bezpečnosti škôl je dôležité vstup do školy uzamykať, čo v súčasnosti pravdepodobne väčšina škôl aj realizuje. Táto bariéra môže páchatela aspoň zdržať a spomaliť, ak prichádza útok z vonkajšieho prostredia (OMC, MŠV-VaM SR, 2024).
  2. Zavádzanie bariérových opatrení, ako sú detektory kovov pre kontrolu žiakov pri príchode do školy nepokladáme za efektívne opatrenie, je vnímané kontroverzne i v zahraničí. Viaceré štúdie uvádzajú výhrady voči detektorom v školách jednak pre enormné finančné náklady školstva,<sup>2</sup> ktoré by znamenali, pred-
- 
- 2 ako podotýka Cacioli (In Winn, 2018) náklady na počiatočný nákup detektora kovov predstavujú len zlomok celkových zdrojov, potrebných na jeho prevádzku. Ak má škola napríklad 2 priechodné detektory kovov pri vstupe, môže potrebovať až 5 ľudí, ktorí budú stáť pri zariadení – niekoho, kto bude ľuďom hovoriť, čo si majú vybrať z tašky pred kontrolou,

všetkým však kvôli skutočnosti, že by touto ochranou bolo nutné pokryť všetky vstupy do školy, či monitorovať ďalšie možné prienikové miesta (Hankin et al., 2011; Winn, 2018). Predovšetkým však by to z nášho pohľadu nebolo opatrenie efektívne, bariérové opatrenia by vytvárali iba ilúziu bezpečia, lebo nie je v súčasnosti problém, aby v škole s detektorom kovov pri vstupe do budovy žiak prehodil zbraň cez plot a po príchode do školy si ju vyzdvihol. Ochranný efekt týchto typov opatrení by bol rozporuplný, s pozitívami i negatívami (Hankin et al., 2011; Gastic, 2011; Winn, 2018; Ciabarra, 2024).

3. Správnym postupom pedagóga z nášho pohľadu nie je vybiehať na chodbu v prípade, že počuje strelbu, vystrašený krik alebo iné znaky útoku, lebo prioritou učiteľa v takej situácii je ochrániť tých žiakov, ktorých má práve v triede.
4. Bezpečie žiakov v triedach by v prípade útočníka nepochádzajúceho z triedneho kolektívu zvýšila možnosť uzamykať zvnútra triedy, kľúč by mal mať učiteľ so sebou vždy na hodine (OMC, MŠVVaM SR, 2024). Problematické sú z tohto aspektu presklené okná tried z chodbovej strany niektorých škôl. Bolo by vhodné založiť na ne zaťahovacie závesy či rolety.
5. Rizikom z nášho pohľadu by mohlo byť preventívne zaškoľovanie žiakov o potrebnom správaní v prípade hroziaceho útoku, je potrebné zvážiť rozsah takýchto informácií pre žiakov, lebo i potenciálny útočník by tieto informácie mohol získať a následne ich využiť pri plánovaní útoku. Medzi dôležité kroky patrí poučenie žiakov, aby v prípade divného hluku nevybiehali na chodbu zisťovať jeho príčinu.
6. Zaškoliť a pravidelne precvičovať učiteľov z hľadiska bezpečného postupu pri hroziacom útoku (OMC, MŠVVaM SR, 2024) pokladáme za vhodné. Aby mali pri sebe kľúč od triedy. Aby vedeli kam volať a mali tieto čísla stále pri sebe. Aby boli schopní efektívne organizovať a usmerňovať žiakov pre ich ochranu v situácii reálneho útoku v prostredí školy. Rizikom zostáva, že potenciálnym útočníkom môže byť aj pedagóg - toto riziko pokladáme za potrebné pri zaškoľovaní učiteľov podstúpiť. Tiež ak nedochádza k útoku, opatrnosť časom poľavuje, je preto dôležité pravidelne ju obnovovať.

---

aby sa minimalizovali falošné poplachy, 2 kontrolórov tašiek, ktorí prehľadávajú tašky a posúvajú ich na druhú stranu a takisto niekoho za každým zo zariadení s detektorom kovov, kto vykonáva sekundárnu kontrolu ak sa pri prechode osoby cez zariadenie spustí alarm. Rovnako i na k policajnej stanici by mal byť stále dostupný ozbrojený bezpečnostný príslušník pre prípad zásahu. Medzi kontrolovanými musí byť rozstup minimálne 90 cm, ide i o časovú náročnosť kontrol.

7. Nepokladáme za realistické očakávať, že ak zaškolíme učiteľov v preventívnom rozoznávaní potenciálnych útočníkov v prostredí školy na základe osobnostných znakov, že ich potom budú odhaľovať. Dôrazne varujeme pred takýmto postupom či úvahami. Profilácia osobností potenciálnych páchatel'ov je rôznorodá. Rizikových osobností je priveľa, väčšina z nich v živote nespácha žiadny útok. Učiteľom postačí v rámci zaškoľovania základné oboznámenie o možných rizikových osobnostných črtách u potenciálnych páchatel'ov a hlavne o rizikových signáloch v správaní. Ich vzdelávanie v problematike pokladáme preto za vhodné zamerať popri zásadách účinného postupu učiteľa v prípade útoku predovšetkým na činitele, ktoré u rizikových osobností scitlivujú ich terén pre rozhodnutie k útoku (náročná životná situácia žiaka, nepriaznivé životné skúsenosti z detstva (ACE), skúsenosť s emocionálnym utrpením – izolácia, odmietanie, pocit neprijatia, šikanovanie, vystavenie násiliu, príklon k násiliu, jeho schvaľovanie, nosenie zbraní).
8. Závažným rizikovým signálom možného útoku, ktorý by z nášho pohľadu mohli učitelia v školskom prostredí reálne zachytiť, je „leakage“ (priesak) a „posolstvo“ – nevedomý či vedomý signál o úmysle páchatel'a pred činom, ktorý nejakým spôsobom zverejňuje – píše o tom, hovorí niekomu, vyhráža sa. Varovný je u žiaka prechod od socializovanej formy záujmu o násilie (v podobe vtipov či filmov) k forme nesocializovanej, schvaľovaniu násilia a jeho prejavom v správaní. Pokladáme za prínosné používať odborné hodnotenie hrozieb v prostredí konkrétnej školy i prijatie nástrojov, ktoré uľahčujú nahlasovanie hrozieb zo strany rovesníkov.
9. Hoci je žiaduce postihnúť rizikovo sa správajúceho žiaka, ktorý sa vyhráža iným žiakom a napáda ich, samotné trestné postupy nemajú preventívny účinok, t. j. k útoku dochádza aj napriek vylúčeniu žiaka zo školy (Fein et al., 2004). Je vhodné – minimálne dočasne – zosilniť v takej situácii ochranné opatrenia na vstupe do školy, napríklad v podobe profesionálnej strážnej služby na pár mesiacov.
10. Potrebné je formou multitímovej spolupráce prepojiť u rizikovo sa správajúcich žiakov informácie o nich prostredníctvom kontaktov so systémami duševného zdravia a súdnictva pre mladistvých ako intervenčné body, u agresívne sa správajúcich detí zaistiť aj dôsledné obmedzenie používania zbraní a prístupu k zbraniam v spolupráci s rodinou.
11. Úlohou školy v rámci prevencie útokov na školách nie je odhaľovať potenciálne rizikové osobnosti, ale predovšetkým vytvárať v školskom prostredí podmienky, ktoré minimalizujú pôsobenie rizikových činiteľov vo vývine u detí a ich plno-

hodnotné začlenenie sa do prostredia školy. Pokladáme preto za potrebné zdôrazniť, že žiadne ochranné opatrenia nie sú stopercentne účinné. Za podstatnejšie a efektívnejšie než zavádzanie početných ochranných prvkov z hľadiska ochrany pred možnými útokmi páchatelov pokladáme v prostredí škôl kvalitné preventívne opatrenia.

## MOŽNOSTI PREVENIE

Prevenia znamená predchádzanie ťažkostiam. Pozrime sa na to, aké by mali byť postupy školskej prevencie z nášho pohľadu:

Odporúčame realizovať systematické preventívne adaptačno-tímové programy dlhodobejšieho charakteru pre deti v predškolskom veku u 5-ročných detí, ako aj vo všetkých prvých ročníkoch základných a stredných škôl, so špeciálnym dôrazom na prijatie detí odlišných svojím správaním, sociálne menej obratných, či s nejakým telesným či sociálnym hendikepom. Tie programy by mali realizovať odborníci, v spolupráci s triednym učiteľom zaznamenať potenciálne ťažkosti u žiakov (impulzivitu, hnevливость, predchádzajúcu skúsenosť so šikanou a iné) a ponúknuť žiakom v prípade ťažkostí vyhľadanie pomoci. Učiteľ by mal systematicky pracovať so žiakmi s ACE, venovať im zvýšenú láskavú pozornosť.

Podľa Alathari et al. (2019) je dôležité pre bezpečie škôl zavádzať programy pre ich bezpečnú a pozitívnu klímu. Medzi faktory, ktoré chránia pred závažným násilím v škole patrí empatia, rodičovský dohľad, náklonnosť a príslušnosť k škole, sociálna podpora a podporné vzťahy medzi žiakmi a učiteľmi. Tieto faktory chránia aj pred násilím na školách vo všeobecnosti, ich zameranie by mohlo potenciálne znížiť viaceré formy násilia, vyskytujúce sa v školskom prostredí.

Spravodlivosť a jasnosť pravidiel v školskom prostredí aj pozitívnu psychosociálnu klímu pokladáme za základný predpoklad pre bezpečie školy, žiakov a ostatných aktérov v nej. Za prioritné preto považujeme opatrenia, ktoré podporujú v školskom prostredí pozitívnu psychosociálnu klímu.

Významné je preto nastavenie vhodných spôsobov komunikácie v školskom prostredí, prejav úcty ku každému bez ohľadu na jeho školský výkon, ocenenie jedinečnosti každého aktéra v školskom prostredí. Pripomíname k rôznym formám ubližujúceho a násilného správania, že významným rizikom je zažívaný pocit poníženia zo strany obete takéhoto správania. Pocit poníženia je vzťahové násilie a spôsobuje silnú sociálnu bolesť, ako uvádza Hartling (2013), pričom bolesť z poškodených sociálnych vzťahov spúšťa v mozgu rovnaké mechanizmy ako bolesť fyzická. Dorzálna pred-

ná singulárna kôra mozgu je mechanizmom afektívneho distresu a silne koreluje s prežívanými pocitmi sociálneho stresu v zmysle odmietnutia, vylúčenia či pocitu bezvýznamnosti. V dôsledku poníženia vzniká sociálna bolesť vedúca k zníženiu sebauvedomenia aj k poklesu sebaúcty, a tým narastá riziko obranného správania. Pokles sebauvedomenia vplýva na oslabenie sebaregulačných mechanizmov a vedie k násiliu. Ferris et al. (2019) poukazujú na prekryvanie sa biologických, psychologických a sociálnych domén pri bolesti fyzickej a psychickej. Ako dôležitý sa preto javí spôsob komunikácie a medziľudských vzťahov v školskom prostredí, a to tak medzi žiakmi navzájom, ako aj medzi žiakmi a učiteľmi. Pozitívnym činiteľom by bola celková zmena spoločenskej klímy i komunikácie v spoločnosti v smere ústupu od jej devalvačného a agresívneho charakteru.

V rukách školy je sociálna podpora jej aktérov a podporné vzťahy medzi žiakmi a učiteľmi, ako aj podpora náklonnosti a príslušnosti k škole, t. j. hrdosti na školu a úcty k nej. Základom tohto prístupu je úctyhodnosť školy ako inštitúcie aj vzájomná úcta všetkých aktérov. Z nášho pohľadu ideálne by bolo vytvoriť nálepku pre školy pri vstupe ako znak prijatia filozofie „sme škola, kde sa k sebe navzájom správame s úctou“.

Súčasťou tohto prístupu je vytvorenie prostredia, v ktorom sa všetky deti cítia aspoň niekým prijaté a majú pocit svojej zmysluplnosti v škole, úspechu v niečom. U niektorých žiakov to evidentne nebudú ich známky – ale môže to byť ich starostlivosť o kvety, či ocenenie ich láskavého prístupu k iným ľuďom. Namiesto prísne výkonnového nastavenia, ktoré odmeňuje výkonnovo zdatných jedincov bez ohľadu na ich osobnostné kvality, by sme mali oceniť u žiakov aj ich ľudské kvality a mimoškolské správanie. Napríklad oceniť chlapca pravidelne pomáhajúceho s domácimi prácami svojej mamy, ktorá sa stará sama o päť detí. I dieťa, ktoré si robí domáce úlohy a snaží sa učiť, hoci doma nemajú elektrinu a večer sú pri sviečkach.

Dôležitou témou v rámci prevencie násilia v prostredí škôl vrátane extrémneho násilia sa javí aj téma sebapoňatia a seba prijatia. Zhang et al. (2021) prepájajú nízku úroveň sebapoňatia s vysokou úrovňou osamelosti. Zvýšenú pozornosť v školskom prostredí je žiaduce venovať outsiderom v triednych kolektívoch.

Správne nastavené inkluzívne prostredie môže byť v tomto smere podporné.

Za veľmi podstatné pokladáme vnieť do prostredia škôl súbor pozitívnych hodnôt – popri úcte ide o životnú vďačnosť i pokoru. Preventívne programy v tomto smere by mohli realizovať samotní učitelia, samozrejme za predpokladu ich zaškolenia. Dávať môžeme iba to, čo sami máme, naše odporúčanie preto smeruje k ponuke programov na rozvoj životnej vďačnosti a pokory u učiteľov.

Dôraz je však potrebné dať v školskom prostredí na prácu s témou súcitu a sebasúcitu, nastavenie zdravých hraníc ako aj realistických očakávaní od iných aj od seba. Nemôžeme realisticky očakávať, že nám nikto v živote neublíži – zámerne či nezámerne, je preto dôležité zvládnuť sa vyrovnáť s takou životnou skúsenosťou. V rámci toho kladieme u žiakov v rámci triednych kolektívov do popredia dôraz na prácu s odpúšťaním, ktoré pomáha zbaviť sa negatívnych emócií, prepojených s mnohorakými formami ublíženia v rôznych životných situáciách vrátane šikany či neprijatia v školskom prostredí.

Podľa Ištvánovej (2012 b) je úzko prepojené pomstivé, trestajúce správanie a urážlivosť, ktorá ľahšie prenáša zranenie do narušenia sebaúcty.

Pri odpúšťaní ide o mimoriadne prospešnú, efektívnu a cennú medziľudskú stratégiu v situácii ublíženia, ktorá pomáha zvládať ublíženému jedincovi dopad zranenia na neho samého a obnovovať medziľudské vzťahy. Odporúčame zaviesť programy pre žiakov, ktoré im umožnia túto medziľudskú stratégiu účinne využívať.

## ZÁVER

Problematika útokov v školskom prostredí je témou, ktorej by sme mali venovať pozornosť. Nie je realistické očakávať, že dokážeme úplne vylúčiť situácie extrémneho školského násilia v podobe útokov v prostredí slovenských škôl prostredníctvom represívnych opatrení a ani vylúčenie problémovo sa správajúceho žiaka zo školy následne pred útokom nechráni ani žiakov a ani školu ako inštitúciu. Je iluzívne očakávať, že naše školy pred útokmi spoľahlivo ochránia akékoľvek bezpečnostné opatrenia, opevňujúce školské inštitúcie. Pokladáme za dôležité venovať sa dôslednej a systematickej prevencii.

Podstatnou z nášho pohľadu je podpora úctyhodnosti školy ako inštitúcie i filozofie „sme škola, kde sa k sebe navzájom správame s úctou“. Špecifickú systematickú pozornosť v podobe láskavej starostlivosti odporúčame venovať žiakom s ACE. Je potrebné realizovať v triednych kolektívoch preventívne programy zamerané na zdravý vývin detí a ich zdravú adaptáciu v prostredí škôl. Odporúčame zaškoliť učiteľov v problematike podpory osobnostnej zrelosti u žiakov cez rozvíjanie ich úcty v myslení i správaní, životnej vďačnosti a životnej pokory.

Nedokážeme sa v živote úplne vyhnúť ublíženiu a zraneniam zo strany iných ľudí. Do popredia by sme mali v rámci tejto práce dať programy spojené s témou sebaopoňatia a sebaoprijatia, súcitu a sebasúcitu, nastavenia zdravých hraníc aj realistických očakávaní od iných aj od seba. Za veľmi prínosnú a podstatnú v smere prevencie rôznych druhov násilia v prostredí škôl pokladáme prácu s témou odpúšťania ako jedinej účinnej medziľudskej stratégie obnovujúcej vzťahy a riešiacej zranenia.

## Zoznam použitej literatúry

- Alathari, L. et al. (2019). *Protecting America's Schools a U. S. Secret Service Analysis of Targeted School Violence*. [https://www.secretservice.gov/sites/default/files/2020-04/Protecting\\_Americas\\_Schools.pdf](https://www.secretservice.gov/sites/default/files/2020-04/Protecting_Americas_Schools.pdf).
- Badošek, R. (2008). Extrémní násilí ve školách. In *Psychologické dny: Já & my a oni*. UPOL Olomouc. [https://www.researchgate.net/publication/339947182\\_Extremni\\_nasilni\\_ve\\_skolach\\_Extreme\\_violence\\_in\\_schools](https://www.researchgate.net/publication/339947182_Extremni_nasilni_ve_skolach_Extreme_violence_in_schools).
- Ciabarra, CH. (2024). *Pros And Cons Of Using Metal Detectors For Security Screening At Schools*. [online]. <https://www.forbes.com/councils/forbestechcouncil/2024/09/27/pros-and-cons-of-using-metal-detectors-for-security-screening-at-schools/>.
- Dowdell, E. B. et al. (2022, júl-august). School Shooters: Patterns of Adverse Childhood Experiences, Bullying and Social Media. *Journal of Pediatric Health Care*, 36(4), 339-346. [https://www.jpedhc.org/article/S0891-5245\(21\)00290-X/fulltext](https://www.jpedhc.org/article/S0891-5245(21)00290-X/fulltext).
- Fein, R. A. et al. (2004). *Threat Assessment in Schools: A Guide to Managing Threatening Situations and to Creating Safe School Climates*. <https://www.ed.gov/sites/ed/files/admins/lead/safety/threatassessmentguide.pdf>.
- Ferris, L. J. et al. (2019). Feeling Hurt: Revisiting the Relationship Between Social and Physical Pain. *Review of General Psychology*, 23(3). <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1089268019857936>.
- Fico, M. (2017). *Prevalencia násilia páchaného na deťoch 8. a 9. ročníkov: zistenia z reprezentatívneho výskumu*. Inštitút pre výskum práce a rodiny. [https://www.ceit.sk/IVPR/images/IVPR/vyskum/2017/Fico/prevalencia\\_nasilia\\_pachaneho\\_na\\_detoch\\_2017.pdf](https://www.ceit.sk/IVPR/images/IVPR/vyskum/2017/Fico/prevalencia_nasilia_pachaneho_na_detoch_2017.pdf).
- Gastic, B. (2011). Metal Detectors and Feeling Safe at School. *Education and Urban Society*, 43(4), 486-489. [https://www.researchgate.net/publication/254091735\\_Metal\\_Detectors\\_and\\_Feeling\\_Safe\\_at\\_School](https://www.researchgate.net/publication/254091735_Metal_Detectors_and_Feeling_Safe_at_School).
- Gerard, F. J., Whitfield, K. C., Porter, L. E. & Browne, K. D. (2016). Offender and offence characteristics of school shooting incidents. *Journal of Investigative Psychology and Offender Profiling*, 13(1), 22-38.
- Hankin, A., Hertz, M. & Simon, T. (2011). Impacts of Metal Detector Use in Schools Insights From 15 Years of Research. In: *Journal of School Health*, 81(2), 100-106. DOI:[10.1111/j.1746-1561.2010.00566.x](https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2010.00566.x).
- Hartling, L. M. et al. (2013). *A Humiliation: A nuclear bomb of emotions?* [https://www.researchgate.net/publication/283358721\\_Humiliation\\_A\\_nuclear\\_bomb\\_of\\_emotions](https://www.researchgate.net/publication/283358721_Humiliation_A_nuclear_bomb_of_emotions).

- Ištvánová, E. (2012 b). Ako môžeme znížiť riziko extrémneho násillia v školách? In Lovaš, V., Vasková, K. (Eds.). *Psychológia práce a organizácie 2012: zborník z medzinárodnej konferencie* (s. 330-343). UPJŠ. s. 330-343. [https://ppao.upol.cz/wp-content/uploads/2016/02/zbornik\\_ppao\\_2012.pdf](https://ppao.upol.cz/wp-content/uploads/2016/02/zbornik_ppao_2012.pdf).
- Ištvánová, E. (2012a). *Problematika extrémneho školského násillia*. MPC. [https://archiv.mpc-edu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/3\\_oso\\_istvanova\\_elena\\_-\\_problematika\\_extremneho\\_skolskeho\\_nasilia.pdf](https://archiv.mpc-edu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/3_oso_istvanova_elena_-_problematika_extremneho_skolskeho_nasilia.pdf).
- Ištvánová, E. (2012). Školský psychológ a problematika extrémneho školského násillia. In *Školský psychológ pre 21. storočie: zborník* (s. 219 – 227). Paneurópska vysoká škola. <https://www.paneuouni.com/wp-content/uploads/2017/03/zbornik-skolsky-psycholog-21-storocie-fps-pevs-2012.pdf>.
- Melgar, L. (2019). *Are school shootings becoming more frequent we ran the numbers?* <https://wamu.org/story/19/08/13/are-school-shootings-becoming-more-frequent-we-ran-the-numbers/>.
- MŠVVaM SR (2024). *Ochrana mäkkých cieľov v školskom prostredí: bezpečnostné odporúčania*. [online]. <https://www.minv.sk/?OMC&subor=531759>.
- Turanovic, J. J. & Sienick, S. E. (2022). *The Causes and Consequences and School Violence*. [online]. <https://www.ojp.gov/pdffiles1/nij/302346.pdf>.
- Turanovic, J. J., Pratt, T.C., Kulig, T. C. & Cullen, F. T. (2022). *Confronting School Violence. A Synthesis of Six Decades of Research*. [https://https://www.researchgate.net/publication/359327670\\_Confronting\\_School\\_Violence\\_A\\_Synthesis\\_of\\_Six\\_Decades\\_of\\_Research](https://https://www.researchgate.net/publication/359327670_Confronting_School_Violence_A_Synthesis_of_Six_Decades_of_Research).
- Winn, Z. (2018). *The Pros and Cons of Instilling Metal Detectors in Schools*. <https://www.campusafetymagazine.com/news/metal-detectors-in-schools/52055/>.
- Zhang, Y. et al. (2021). *The Influence of Personality Traits on School Bulling. A Moderated Mediation Model*. DOI: [10.3389/fpsyg.2021.650070](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.650070).

## AUTORKA

### Mgr. Elena Ištvánová

bývalá riaditeľka CPP Revúca, klinická psychologička

e-mail: [elena.istvanova@centrum.sk](mailto:elena.istvanova@centrum.sk)

# POSLANIE VZDELÁVACIEHO STREDISKA MÚZEA HOLOKAUSTU V SEREDI: KONCEPCIA VZDELÁVACÍCH PROGRAMOV A ICH APLIKÁCIA V PRAXI

ERIKA TAVALYOVÁ

**Anotácia:** Príspevok sa zaoberá činnosťou vzdelávacieho strediska Múzea holokaustu v Seredi. Popisuje jednotlivé koncepcie edukačných programov, definuje špecifiká internej a externej formy edukácie, kladie osobitý dôraz na vzdelávanie učiteľov ako aj na špecificky zamerané vzdelávanie detí z marginalizovaných rómskych komunít. Upozorňuje na problémy vychádzajúce z praktickej aplikácie edukačných programov a apeluje na ich riešenie.

## ÚVOD

Múzeum holokaustu v Seredi (pozri pod Slovenské národné múzeum – Múzeum židovskej kultúry) vzniklo na mieste bývalého pracovného a koncentračného tábora a predstavuje autentické miesto, viažuce sa k tragickému obdobiu riešenia židovskej otázky na Slovensku počas druhej svetovej vojny.

Pre verejnosť boli priestory múzea sprístupnené od roku 2016. Stála expozícia sa nachádza v štyroch barakoch, ktoré boli prispôbené pre tento účel. Návštevníkom predstavuje históriu holokaustu na Slovensku a v Európe, detailne sa venuje seredskému táboru, ako aj ďalším pracovným táborom a strediskám. V múzeu sú sprístupnené dobové dokumenty, fotografie a predmety súvisiace s prenasledovaním Židov na území Slovenska. Jedným z vystavených artefaktov je aj dobytčí vagón, v ktorom deportovali Židov do koncentračného tábora Auschwitz. Osobitná časť expozície je venovaná tematike genocídy Rómov v Európe.

Múzeum zároveň slúži aj ako pamätník všetkým prenasledovaným Židom zo Slovenska, pričom len samotným táborom v Seredi prešlo v období od roku 1941 do roku 1945 približne 16 000 Židov, z ktorých bola väčšina zavraždená počas holokaustu.

## EDUKAČNÉ PROGRAMY

Neoddeliteľnou súčasťou múzea je vzdelávacie stredisko, ktoré venuje osobitnú pozornosť edukačným programom, seminárom, školeniam a workshopom zameraným na tému holokaustu, antisemitizmu, genocídy, xenofóbie a rasového násillia. Vzdelávacie programy, zacielené na žiakov II. stupňa základných škôl a študentov stredných a vysokých škôl, sú realizované v troch formách: a to **internej**, **externej** a špecificky **zameranej**.

## INTERNÁ FORMA VZDELÁVANIA

**Interný edukačný program** sa uskutočňuje v priestoroch samotného múzea. Pre potreby prednášok sú k dispozícii dve prednáškové a jedna seminárna miestnosť s dosťatočným audiovizuálnym vybavením. Kompletný vzdelávací program trvá približne 2,5 až 3 hodiny a jeho obsah tvorí *tematická prednáška* metodicky prepojená s *komentovanou prehliadkou priestorov pracovného tábora a následnou diskusiou*.

**a) Prednáška** je koncipovaná metódou sprostredkovaného prenosu a prezentuje záznamy výpovedí preživších holokaustu a genocídy. Žiak má možnosť oboznámiť sa s príbehom preživšieho, a tak hlbšie pochopiť aj dopad holokaustu na jeho osobný život. Pri prednáške využíva múzejný pedagóg nielen monologické slovné metódy, nadväzuje kontakt so skupinou pomocou dialogických slovných metód a umožňuje tak priamo participovať aj na samotnom výklade prednášky. Kľúčovú časť vzdelávania tvorí diskusia, v ktorej pomocou sokratovskej metódy otázok a odpovedí žiak rozvíja svoje kritické myslenie a schopnosť správne vyhodnotiť získané historické informácie. Múzejný pedagóg vedie diskusiu tak, aby nezostávalo iba pri striktnom zhrnutí historických faktov, ale aby bol žiak schopný vyhodnotiť negatívny dopad porušovania ľudských práv v kontexte s dnešnou dobou a vidieť ich presah aj do budúcnosti.

Na prednášku a diskusiu tematicky nadväzuje *komentovaná prehliadka*. V autentickom prostredí pracovného a koncentračného tábora má žiak možnosť si priamo sprítomniť životný príbeh a osud preživšieho, s ktorým sa podrobne oboznámil v prednáške. Samotná prehliadka prebieha formou kooperatívneho vyučovania, základ tvorí práca v skupinách zameraná na aktívne vyhľadávanie odpovedí na zadané otázky a ich prepájanie so znalosťami získanými na prednáške. Od žiakov sa očakáva samostatné myslenie, žiaci pracujú s textami expozície, informácie musia nielen nájsť, ale ich aj analyzovať a správne interpretovať. Bádanie v múzeu tak zároveň zastáva funkciu fixačnej fázy vzdelávania s možnosťou slovného hodnotenia práce žiakov v jednotlivých skupinách.

Vzdelávacie programy sú tematicky zamerané, vyučujúci má nielen možnosť vybrať si tému, ale aj nakombinovať vzdelávací program podľa časových preferencií danej školy.

### **Prehľad tém interných edukačných programov Múzea holokaustu v školskom roku 2024/2025:**

1. Prenasledovanie Židov počas slovenského štátu
2. Deti a holokaust
3. Úteky z táborov smrti
4. Genocída Rómov počas holokaustu

**b) Workshop** je ďalšou formou interného vzdelávania je možnosť absolvovať jeden z dvoch ponúkaných *workshopov*, ktoré sú založené na práci v skupinách. Ich cieľom je hlbšie preniknúť do témy holokaustu, pracovného a koncentračného tábora v Seredi a transportov realizovaných v roku 1942. Celková dĺžka vzdelávania je 3 hodiny.

Koncepcia workshopu *Život a deportácie zo seredského tábora* je založená na krátkej komentovanej prehliadke, počas ktorej žiaci pracujú s mapkou pracovného a koncentračného tábora a oboznamujú sa s funkciou jednotlivých objektov. V priestoroch baraku č. 3 nasleduje práca v skupinách, ktorej obsahom je plnenie zadaní v pracovných listoch zameraných na život, prácu a deportácie zo seredského tábora. Pomocou heuristickej metódy a práce s *expozičnými* textami žiaci skoncipujú krátku reflexiu, odpovedajú na zadané otázky a vypíšu získané odpovede na flipcharty. Fixačnú fázu celého vzdelávania tvorí odprezentovanie výsledkov pomocou metódy rovesníckeho vyučovania a krátka moderovaná diskusia.

Workshop *Propaganda vs. realita prvej vlny transportov* je zameraný na problematiku Židov v kontexte historických materiálov a osobných svedectiev. Žiaci sa oboznamujú s využitím metódy oral history, pracujú s historickými prameňmi, dobovou tlačou, propagandistickými plagátmi a fotografiami. Cieľom ich bádania je vytvoriť komparáciu medzi vytváraním obrazu transportov z hľadiska propagandy slovenského štátu na jednej strane a skutočnou realizáciou transportov židovskej komunity na Slovensku v roku 1942 na strane druhej.

**c) Besedy** – Múzeum holokaustu od svojho vzniku organizuje aj *besedy* s preživšími holokaustu. Mladí ľudia majú jedinečnú možnosť stretnúť sa a viesť dialóg s ľuďmi, ktorých sa holokaust priamo dotkol a ovplyvnil ich životy. Keďže vek preživších dosahuje deväťdesiat a viac rokov, počet zorganizovaných besied je limitovaný.



**Obrázok 1**  
**Beseda s preživším**

**Zdroj:** Archív Múzea holokaustu v Seredi

## EXTERNÁ FORMA VZDELÁVANIA

V rámci programu „Sprístupnenia vzdelávania vzdialeným regiónom“ ponúka Múzeum holokaustu v Seredi aj možnosť **externej formy edukácie**. Múzeum priamo oslovuje školy v geograficky vzdialených regiónoch najmä v prešovskom, košickom a banskobystrickom kraji s ponukou vzdelávacieho programu s dĺžkou trvania 1,5 hodiny, ktorý pozostáva z prezentácie *tematickej prednášky* a následnej *diskusie*. Výhodou takejto formy vzdelávania je, že prebieha v priestoroch samotnej školy, vyučujúci má možnosť výberu témy aj času vzdelávania tak, aby sa čo najmenej narušil vyučovací proces v samotnej vzdelávacej inštitúcii. O dôležitosti externej formy svedčí aj pozitívna spätná väzba od pedagógov z regiónov a narastajúci záujem o takéto typy edukácie.

Počas minulého roka zaradilo múzeum do externej formy aj ďalší vzdelávací program zameraný na vyhladzovací tábor v Sobibore. Táto téma nie je verejnosti natoľko známa, pritom práve v Sobibore zomrelo najviac Židov z územia slovenského štátu.

Vzdelávanie prebieha v spolupráci so Súkromným centrom voľného času v Košťanoch nad Turcom a momentálne sa zameriava najmä na školy v Žilinskom kraji. Motivačnú fázu tvorí premietanie filmu *Sobibor*. Nasleduje tematická prednáška završená moderovanou diskusiou.

## ŠPECIFICKY ZAMERANÉ VZDELÁVANIE

Múzeum holokaustu v Seredi zameriava svoje edukačné aktivity aj na žiakov z marginalizovaných rómskych komunit. Špecificky upravené prednášky na tému *Prenasledovania Rómov počas holokaustu* však musia rešpektovať zásadu primeranosti, zohľadňovať biologicko-psychologické schopnosti žiakov a tomu prispôbiť aj výber metód, foriem a prostriedkov edukačného procesu. Špecificky skoncipovaná prednáška s podtitulom *Príbeh Eleny Lackovej*, ktorá pracuje priamo s nahrávkami svedectva menovanej spisovateľky, ponúka možnosť porozumieť postupom smerujúcim k porušovaniu ľudských a občianskych práv, ktoré v konečnom dôsledku vyústili do prenasledovania a genocídy Rómov v Európe. Elena Lacková (1921–2003) vyrastala v rómskej osade vo Veľkom Šariši, vlastnou snahou a túžbou po vzdelaní sa vypracovala na prvú rómsku spisovateľku. Svoje diela písala v rómskom jazyku a ako jedna z mála sa venovala aj téme genocídy Rómov počas druhej svetovej vojny. Osobnosť Eleny Lackovej preto môže slúžiť ako inšpirácia pre osobný rast každého mladého Róma či Rómky.

Špecificky zamerané prednášky na tému Genocídy Rómov však nie sú cielené iba na rómske etnikum. S potešením môžeme konštatovať, že v poslednom roku záujem o túto tému narástol a čoraz častejšie si ju vyberajú aj pedagógovia v internej či externej forme vzdelávania.

V budúcnosti zvažuje vzdelávacie stredisko nadviazať spoluprácu aj s komunitnými centrami na Slovensku a rozšíriť tak edukačné aktivity aj na dospelé auditórium.

## VZDELÁVANIE UČITEĽOV

Múzeum holokaustu venuje osobitnú pozornosť aj vzdelávaniu pedagógov. Pravidelne realizuje celodenný vzdelávací *Seminár pre učiteľov o vzdelávaní o holokauste*, ako aj školenie s témou ľudských práv v školskej praxi. V priestoroch múzea bol taktiež zorganizovaný seminár Medzinárodnej aliancie pre pripomínanie holokaustu (IHRA) určený predstaviteľom ministerstiev, štátnej a miestnej samosprávy a pedagógom pod názvom „*Školenie IHRA-UNESCO na budovanie kapacít proti skresľovaniu holokaustu pre pedagógov a tvorcov politík*“.

**Obrázok 2**

Školenie pedagógov IHRA

*Zdroj: Archív Múzea holokaustu v Seredi*

Vzdelávacie stredisko má zároveň pripravený edukačný program vhodný pre inovačné vzdelávanie učiteľov pod názvom „**Prehľbovanie kompetencií učiteľov vo vzdelávaní v oblasti holokaustu Židov a genocídy Rómov.**“ Štyri vzdelávacie bloky sa bližšie venujú tak histórii holokaustu a genocídy v európskom a slovenskom kontexte a dejinám seredského tábora, ako aj bližšiemu spoznaniu histórie a kultúry Židov a Rómov na Slovensku. Každý zo vzdelávacích blokov sa osobitne zaoberá vyučovacími metódami a stratégiami a ponúka edukačné aktivity, ktoré môže pedagóg prakticky využiť a aplikovať priamo svojom vzdelávaní.

## **PROBLÉMY PRI APLIKÁCII EDUKAČNÝCH PROGRAMOV V PRAXI**

Počas kalendárneho roku 2024 poskytlo Múzeum holokaustu v Seredi celkovo 344 vzdelávacích programov a v téme holokaustu vzdelávalo 13 193 žiakov. Z toho bolo poskytnutých 36 externých prednášok a v múzeu sa zrealizovalo 10 workshopov. V porovnaní s rokom 2022 sme však zaznamenali pokles návštevnosti škôl o 15 percent. Príčiny tohto stavu sú rôznorodé. Z informácií získaných priamo od pedagógov sme zistili, že najväčším problémom sa stáva neschopnosť finančne pokryť dopravu

autobusom do múzea. Tento problém sa však už, bohužiaľ, netýka iba škôl vo vzdialenejších regiónoch, pokryť dopravu a vstupné do múzea začína byť problémom aj pre menšie školy z bližších regiónov. Aj preto evidujeme zvýšený počet škôl, ktoré žiadajú od múzea aspoň formu externých prednášok. Chod múzea bol však v roku 2024 značne ovplyvnený konsolidačnými opatreniami vlády, zníženie financií zasiahlo nielen bežnú prevádzku a činnosť smerom k verejnosti, ale aj personálne obsadenie pracovných miest múzea. Pokryť všetky žiadosti škôl o externé vzdelávanie bude hlavne z personálneho hľadiska veľmi náročné.

Ako ďalší z negatívnych faktorov, ktorý definujú samotní pedagógovia, je nedostatočná časová dotácia určená pre výučbu dejepisu. Na základných školách je časová dotácia najnižšia zo všetkých krajín Európskej únie, ešte horšia je situácia na stredných odborných školách. Pri tak širokom zábere vzdelávacích štandardov nemá pedagóg možnosť venovať sa akejkoľvek téme hlbšie, holokaust a genocídu nevynímajúc.

Ďalším negatívnym faktorom sa v praxi ukázalo aj mylné pochopenie bodu 88 v rámci balíka školských zákonov tzv. *Nežnej revolúcie vo vzdelávaní*, kde sa uvádza: „... keď sa škola rozhodne poskytovať výchovu a vzdelávanie nad rámec školského vzdelávacieho programu, alebo nad rámec inovácií, ktoré sú zapísané v katalógu inovácií, bude tak môcť urobiť na základe prerokovania v pedagogickej rade školy, alebo informovaného súhlasu rodičov.“ (<https://www.minedu.sk/data/att/976/30981.c3ab98.pdf>, s. 5) Aj keď výklad tohto bodu je jasný a zreteľný, v praxi sa bohužiaľ stretávame s jeho chybnou interpretáciou, kedy niektoré vzdelávacie inštitúcie takto preverujú každý typ externej prednášky. Niektorí pedagógovia v obavách z komplikácií a možných problémov radšej od externého prednášajúceho upustia. Pritom holokaust je legitímna téma oficiálne zakomponovaná do štátneho vzdelávacieho programu, kde sa napr. vo výkonovom štandarde uvádza, že žiak 9. ročníka by mal vedieť *spracovať holokaust na konkrétnom príbehu, či pracovať so školskými historickými prameňmi* ([www.minedu.sk/data/att/54d/22666.a963d8.pdf](http://www.minedu.sk/data/att/54d/22666.a963d8.pdf), s. 15 – 16). Pri už spomínanej nízkej časovej dotácii hodín dejepisu je tento výkonový štandard ťažko dosiahnuteľný a práve k týmto kompetenciám by pedagógovi ako aj žiakovi mohol dopomôcť práve múzejný pedagóg a jeho edukačný program. Je paradoxné, že samotná prednáška múzejného pedagóga musí podliehať schvaľovaniu v pedagogickej rade alebo je závislá od písomného súhlasu rodiča. O možnosti hlbšieho vzdelávania v tak dôležitej a citlivej téme ako je holokaust Židov a genocída Rómov častokrát rozhoduje rodič, vo väčšine prípadov bez pedagogického či historického vzdelania.

Vzdelávanie v tejto oblasti by preto nemalo podliehať spoločenským náladám, či byť podmienené finančnou stránkou vzdelávacích inštitúcií, rodičov a edukačných stredísk. Hlbšie prenikanie do témy holokaustu a genocídy nesmie byť závislé od podpisu

rodiča, alebo osobnej angažovanosti pedagóga. Rešpektovanie ľudských a občianskych práv a slobôd by malo byť celospoločenskou témou, ktorá bola, je a bude vždy aktuálna a jej podcenenie môže mať negatívny dopad nielen na dnešnú, ale aj budúcu generáciu.

Uvedené zistenia sú stále viac aktuálne najmä v dnešnej dobe, kedy sa v praxi čoraz častejšie stretávame s jednotlivcami alebo skupinami mladých ľudí, u ktorých vnímaví učitelia rozpoznávajú zvýšené prejavy antisemitizmu či anticiganizmu. V takomto prípade musí múzejný pedagóg nadviazať užšiu spoluprácu aj so samotným pedagógom a počas celého edukačného programu vytvoriť atmosféru dôvery a rešpektu. Žiak nesmie mať pocit nátlaku, odsúdenia, výsmechu či trestu. Musí dostať priestor a možnosť otvorene vyjadriť svoje názory a nadobudnúť istotu, že bude vypočutý. Nie vždy má dotýčaný žiak potrebu komunikovať. V takom prípade si múzejný pedagóg musí nájsť čas aj na individuálny neformálny rozhovor. Získať si dôveru takéhoto žiaka je totiž kľúčové. Iba vtedy dokáže múzejný pedagóg vyhodnotiť, či ide o prejav akejsi teenagerskej revolty, alebo sú jeho názory hlbšie zakorenené v rodinnom prostredí, či vznikli pod vplyvom sociálnych médií. Na základe správnej diagnostiky môže s jednotlivcom alebo skupinou ďalej pracovať a zamerať informačnú, aktivizačnú a diskusnú fázu vzdelávania na konkrétny problém. Ak sa jedná napríklad o tému popierania či skresľovania holokaustu, venuje svoju pozornosť viac vysvetľovaniu samotného procesu skúmania historických prameňov, korektného preberania údajov z archívnych materiálov a z literatúry, či poukazuje na etický rozmer práce historika. Múzejný pedagóg tak zastáva nielen úlohu historika, ale aj psychológa. Jeho cieľom nie je za každú cenu argumentačne poraziť žiaka, ale podať fakty a informácie tak, aby si samotný žiak dokázal vyhodnotiť a prehodnotiť svoje hodnotové postoje. Pre dosiahnutie tohto cieľa je však nevyhnutná spolupráca medzi múzejným a školským pedagógom, ktorá by mala pokračovať aj po skončení vzdelávania v priestoroch múzea.

Vzdelávanie v akejkoľvek edukačnej forme však nemôže opomenúť aspekt sociálno-psychologického dopadu holokaustu a nesmie skončiť iba v rovine historických konštatácií. Práve diskusná fáza vzdelávania, kedy múzejný pedagóg kladie otázky ako *„Dalo sa holokaustu/genocíde predísť?“*, alebo *„Môže sa holokaust/genocída zopakovať v dnešnej dobe?“*, poskytuje žiakom priestor na vlastné vyjadrenia názorov. Pedagóg v tomto prípade zastáva iba rolu moderátora. Žiak dostáva možnosť na základe kritického myslenia vyhodnotiť informácie a poznatky, ktoré nadobudol a svoje postoje vyjadriť v kultivovanej diskusii.

Dosiahnutie všetkých vzdelávacích cieľov v škole je výrazne podmienené aj mierou pripravenosti samotných pedagógov. V reálnej praxi sa totiž stále stretávame s učiteľ-

mi, ktorí neprivedú svojich žiakov do múzea za účelom vzdelávania, ale iba tzv. *rýchlej prehliadky*, ktorú majú zaradenú ako jeden z bodov programu školského výletu. Múzejný pedagóg je odkázaný len na rýchly popis zbierkových predmetov a objektov. Takéto návštevy nielenže vôbec neplnia atribút vzdelávania, ale navyše môžu pôsobiť kontraproduktívne, keďže žiaci nie sú na vzdelávanie pripravení a nedokážu uchopiť tému hlbšie. Edukácia o téme holokaustu a genocídy si vyžaduje svoj čas a nesmie začínať až v priestoroch múzea a končiť za jeho bránami. Pedagóg by mal žiakov pripraviť už na hodinách dejepisu, oboznámiť ich aspoň so základnými faktami, ozrejmiť historický kontext a predpripraviť tak žiakov na samotný proces vzdelávania v múzeu. Rovnako tak by bolo ideálne, ak by vo vzdelávaní pokračoval a na tému nadviazal aj na ďalších hodinách v škole, či už diskusiami alebo projektovým vyučovaním. K tomu mu môžu dopomôcť práve vzdelávacie semináre pre pedagógov realizované múzeom, ktoré prezentujú konkrétne metodicko-pedagogické návrhy a modely vyučovacích jednotiek. Vzdelávanie by však nemalo byť cieleň iba na pedagógov dejepisu či občianskej náuky. Téma holokaustu a genocídy v rámci cyklického štruktúrovania učiva presahuje aj do iných oblastí vzdelávania, ako sú človek a hodnoty, umenie a kultúra, či jazyk a komunikácia a iné.

## ZÁVER

Téma holokaustu a genocídy by mala tvoriť neoddeliteľnú súčasť vzdelávania mladej generácie s cieľom nielen vytvárať historické povedomie, ale aj podnecovať kritické myslenie a kultivované vyjadrovanie. Správne uchopenie témy formuje charakter a nastavuje etický, morálny a hodnotový rebríček mladého človeka. Svedčí o tom aj komentár jednej zo žiačok, uvedený v spätnej väzbe: *„...v takomto múzeu som bola prvýkrát, no bolo to veľmi zaujímavé a dojímavé. Myslím si, že keď človek navštívi niečo takéto, kde ľudia, dospelí, mladí, starí trpeli neskutočne zlým spôsobom, zanechá to v ňom stopu. Už nikdy sa takéto podobné veci nesmú stať! Vďaka takýmto prednáškam a exkurziám sa po svete šíri to, čo sa dialo. Som veľmi rada, že som tam bola.“*

## Zoznam použitej literatúry

Ministertvo školstva, výskumu, vývoja, a mládeže SR. (2024). *Nežná revolúcia vo vzdelávaní- základný popis zmien*. <https://www.minedu.sk/data/att/976/30981.c3ab98.pdf>

Ministertvo školstva, výskumu, vývoja, a mládeže SR. (2022). *Vzdelávacie štandardy pre 2. stupeň ZŠ predmetu dejepis*. <https://www.minedu.sk/data/att/54d/22666.a963d8.pdf>

Múzeum Holokaustu v Seredi (2025). *Výročná správa Múzea holokaustu v Seredi za rok 2024*. <https://www.snm.sk/o-nas/hospodarenie/vyrocne-spravy>

Múzeum židovskej kultúry (2024). *Poslanie a história múzea*. <https://www.snm.sk/muzea-snm/muzeum-zidovskej-kultury/muzeum-holokaustu-v-seredi/o-muzeu#menu>

Vanko, P. (2022). *Život a priebeh deportácií v pracovnom a koncentračnom tábore v Seredi*. In: *Acta judaica slovacae*. SNM-Múzeum židovskej kultúry.

## AUTORKA

**PaedDr. Erika Tavaliová, PhD.**

múzejná pedagogička

Múzeum židovskej kultúry, Kasárenská ulica 1005, 926 01 Sered'

e-mail: [erika.tavaliova@snm.sk](mailto:erika.tavaliova@snm.sk)

# VÝUČBA DUŠEVNÉHO VLASTNÍCTVA NA ZÁKLADNÝCH ŠKOLÁCH A MOŽNOSTI INTEGRÁCIE PROBLEMATIKY DO VYUČOVACIEHO PROCESU

MARTIN MACKO  
MICHAELA SKÚPA  
VERONIKA BELIČKOVÁ

**Anotácia:** Článok sa venuje možnostiam výučby duševného vlastníctva na základných školách a jeho integrácii do vyučovacieho procesu. Autori približujú význam duševného vlastníctva, jeho prínosy pre spoločnosť i školské prostredie a vysvetľujú rozdiely medzi autorským právom a právom priemyselného vlastníctva. Zdôrazňujú, že téma podporuje kreativitu, podnikavosť, rešpektovanie cudzích nápadov a rozvoj kľúčových kompetencií žiakov. Text ponúka konkrétne príklady, ako možno problematiku ochranných známok, patentov, dizajnov a autorských práv využiť vo vyučovaní rôznych predmetov. Cieľom je ukázať, že aj zdanlivo náročná téma je pre žiakov uchopiteľná, zaujímavá a užitočná pre ich osobný i budúci profesijný rozvoj.

## ÚVOD

Kreativita a novátorstvo sú faktormi, ktoré pomáhajú pretaviť nápady do výsledkov tvorivej duševnej činnosti. Všetky bežné predmety, ktoré dennodenne používame, ale aj veľké vynálezy meniace svet majú čosi spoločné – sú výsledkom tvorivej a cielavedomej činnosti jednotlivcov, ale aj skupín ľudí. Cieľom je často zdokonaľiť svet okolo seba. Niektoré z týchto predmetov sa už na prvý pohľad odlišujú od iných – jedinečným vzhľadom, technickým riešením či unikátnym názvom alebo logom. V tomto prípade ide o tzv. predmety duševného vlastníctva. Samotné duševné vlastníctvo možno definovať ako **majetok nehmotnej povahy, ktorý je výsledkom tvorivého myslenia alebo tvorivej duševnej činnosti**. Ide teda o majetok, ktorý síce

nemožno fyzicky „chytiť“, ale má nemalú hodnotu či už pre tvorcu samotného, alebo pre ďalší vývoj spoločnosti. Je nepochybné, že práve vynálezy sú hybným motorom pokroku a prostriedkom uľahčenia života všetkých z nás.

## DUŠEVNÉ VLASTNÍCTVO A JEHO VÝZNAM PRE SPOLOČNOSŤ A ŠKOLSKÉ PROSTREDIE

Pod pojem duševné vlastníctvo možno zaradiť dve oblasti: autorské právo a právo priemyselného vlastníctva. Autorské právo chráni diela (napr. literárne, hudobné, fotografické, architektonické) a iné súvisiace predmety (umelecký výkon, zvukový a audiovizuálny záznam) či počítačové programy a databázy. Táto oblasť súvisí viac s umeleckou, kultúrnou sférou – na každú pieseň či film sa viaže autorské právo. Rovnako je to aj s počítačovými programami alebo aplikáciami. Naproti tomu, právo priemyselného vlastníctva súvisí skôr s hospodárskou či technickou oblasťou. Chráni totiž napríklad vynálezy a technické riešenia (prostredníctvom patentov), vzhľad výrobku (dizajnom) alebo tovary a služby (prostredníctvom označenia, najmä registrovanou ochrannou známkou). Medzi priemyselné práva patria aj tzv. zemepisné označenia, ktoré chránia výrobky z určitých oblastí.

Autorské právo patrí do gescie Ministerstva kultúry SR a priemyselné práva pod Úrad priemyselného vlastníctva SR. Rozdielny je aj spôsob vzniku ochrany. V prípade autorských práv stačí, ak samotné dielo vznikne – autor vytvorí počítačový program či napíše pieseň. Pri priemyselných právach je však potrebná registrácia. Ak si chce subjekt ochrániť technické riešenie, ktoré vymyslel, musí napríklad podať patentovú prihlášku a ak splní zákonné podmienky, bude mu udelený patent.

Otázkou ostáva, prečo je duševné vlastníctvo dôležité? Prečo si ochrániť vlastné výsledky tvorivej činnosti patentom, ochrannou známkou a či dizajnom? Dôvodov je niekoľko:

**1. Registrované duševné vlastníctvo zabraňuje kopírovaniu označení, inovácií či vzhľadu výrobku.** Ak si majiteľ loga zaregistruje logo ako ochrannú známkou, iba on má právo používať logo napríklad svojich výrobkoch alebo v súvislosti so službami, ktoré poskytuje. V tomto prípade nezáleží, či sa jedná o rýchlo expandujúceho svetového výrobcu výpočtovej techniky, stabilného európskeho producenta udržateľného oblečenia, alebo o malú lokálnu reštauráciu s dobrou povestou budovanou generácie. Každý z nich môže využiť možnosť chrániť si svoje logo alebo názov produktu ochrannou známkou. Ktokoľvek, kto by chcel používať zaregistrované logo bez súhlasu majiteľa, je vystavený riziku právnych krokov zo strany majiteľa loga. Bolo by naivné sa domnievať, že možno použiť logo celosvetovo známeho výrobcu sladkých

kolových nápojov na svojich výrobkoch bez povolenia majiteľa a dúfať, že na tom porušovateľ dosiahne hospodársky zisk bez hrozby súdneho sporu.

**2. Chránené duševné vlastníctvo umožňuje určiť, komu patria výsledky duševnej činnosti.** Na základe udeleného patentu vieme napríklad presne určiť toho, kto vymyslel technické riešenie (či už sa jedná o jednotlivca, výskumný tím, alebo obchodnú spoločnosť). Takto vieme presne určiť, že napríklad Štefan Banič bol majiteľom patentu na padák, ktorý zostrojil. Rovnako možno na základe udeleného patentu konštatovať, že Steve Wozniak vymyslel prvý komerčne úspešný mikropočítač na použitie s externou obrazovkou (Justia Patents, 2025).

**3. Registrované duševné vlastníctvo je oceníteľné ako finančné aktívum.** Inovatívne patenty alebo celosvetovo známe ochranné známky majú nemalú finančnú hodnotu. Stačí si pozrieť rebríček najväčších značiek sveta, majúcich hodnotu niekoľkých miliárd eur. Táto hodnota je zabezpečená aj tým, že značky sú zaregistrované ako ochranná známka. Majiteľ ochranných známok ich môže kedykoľvek prediť, prípadne udeliť licenciu, a tým zvýšiť hodnotu značky a svojich výrobkov.

**4. Duševné vlastníctvo propaguje výsledky tvorivosti firiem, jednotlivcov, ale aj tradície regiónov.** Stačí si pozrieť výrobky spoločností vyrábajúcich športovú obuv – práve vonkajší vzhľad ich často odlišuje od konkurencie a takto ho vedia rozlíšiť aj spotrebiteľia. V konkurenčnom svete si tieto firmy chránia vzhľad obuvi pred kopírovaním tak, že si ho zaregistrujú ako dizajn. Odlišia sa tak od iných spoločností a zároveň pomôžu predaju produktov. Duševné vlastníctvo však chráni aj tradície regiónov; Každý z nás určite pozná názvy ako Emmentaler, Champagne či Bordeaux. Práve tieto názvy tvoria ďalšiu kategóriu práv duševného vlastníctva, a to tzv. zemepisné označenia. Výrobky so zemepisným označením sa môžu vyrábať len v určitých regiónoch a len na základe tradičných postupov a spôsobov výroby. Tieto postupy a špecifiká výrobku sú spísané a chránené na úrovni štátu a Európskej únie. Výroba výrobkov so zemepisným označením je prísne regulovaná a podlieha kontrole zo strany štátnych orgánov. Tieto výrobky sú nielen pozitívnou vizitkou regiónov a odrazom jeho tradícií, ale aj turistickým lákadlom. Oblasti, ktoré vyrábajú celosvetovo známe produkty, sú prirodzene atraktívnejšie pre turistov (Medvec et al., 2024, s. 15 – 17). Výrobky so zemepisným označením máme aj na Slovensku – spomeňme napríklad Skalický trdelník, Tokajské víno zo slovenskej vinohradníckej oblasti, Modranskú majoliku či Slovenský oštiepok. Uvedené výrobky možno zaradiť vďaka ochrane zemepisným označením do rovnakej kategórie, ako svetovo známe výrobky uvedené vyššie, ktorých tradičný spôsob výroby sa prenáša medzi generáciami.

Na základe uvedených príkladov môžeme konštatovať, že duševné vlastníctvo nemusí byť nutne zložitý fenomén. Ak použijeme správne príklady, vedú s ním pracovať učitelia aj žiaci. S problematikou duševného vlastníctva vieme pracovať na vyučovacej hodine a zároveň ho integrovať do existujúcich predmetov v rámci kurikula. Uvedené konštatovanie vychádza z výsledkov realizácie vzdelávacích a osvetových aktivít Úradu priemyselného vlastníctva SR. V roku 2023 sme sa rozhodli zriadiť samostatný organizačný útvar, ktorý by koncepcne zvyšoval povedomie o duševnom vlastníctve na Slovensku. Prostredníctvom zriadenej Akadémie duševného vlastníctva sme začali organizovať vzdelávacie a osvetové aktivity pre študentov, podnikateľov či odbornú verejnosť. Značnú časť aktivít zameriavame na žiakov základných škôl – našich workshopov a prednášok sa len v roku 2023 zúčastnilo 1863 žiakov, zorganizovali sme 61 vzdelávacích podujatí a navštívili sme 50 škôl a 7 letných detských táborov (Beličková a Skúpa, 2024, s. 54 – 55). Cieľom týchto vzdelávacích aktivít je, aby žiaci porozumeli základným pojmom duševného vlastníctva a samotnému duševnému vlastníctvu ako dôležitému prvku pri rozvoji spoločnosti a podpore rešpektovania vynálezov a výsledkov tvorivej činnosti iných. Naše vzdelávacie podujatia sa dlhodobo stretávajú s pozitívnou spätnou väzbou a veľkým záujmom zo strany škôl, žiakov a učiteľov. Výsledkom spätnej väzby býva aj konštatovanie učiteľov, že na prvý pohľad zložitá téma je jednoduchá, jednoznačne uchopiteľná a zaujímavá pre žiakov oboch stupňov základných škôl. (ČDV).

Cieľom tohto článku je poskytnúť jednoduché návody pre tvorbu prípravy vyučovacích hodín s použitím prvkov duševného vlastníctva, a to v rámci existujúcich vyučovacích predmetov. Podľa nášho názoru existuje niekoľko dôvodov, prečo integrovať duševné vlastníctvo do vyučovacieho procesu:

- 1. Duševné vlastníctvo podporuje rešpekt voči cudzím nápadom, kreativitu a originalitu žiakov.** Prostredníctvom základných pojmov autorského práva žiaci porozumejú potrebe priznať autorstvo myšlienok používaných v prevzatých textoch. Pochopia, že kopírovať cudzie myšlienky bez priznania autorstva je nielen protiprávne, ale aj neetické vo vzťahu k autorovi. Takisto pochopia etické aspekty a dôsledky používania loga alebo názvu výrobkov bez povolenia autora. Zároveň ich týmto podporujeme pri budovaní sebaúcty a rešpektu voči vlastným nápadom a myšlienkam, spojeným s potrebnou ochraníť ich pred kopírovaním alebo falšovaním.
- 2. Žiaci sa oboznámia s možnosťami využitia duševného vlastníctva pri svojej budúcej kariére.** Kreativita sprevádza žiakov od predprimárneho vzdelávania. Prostredníctvom tvorivosti vedú žiaci vyjadriť svoje potreby, emócie, ale aj ta-

lent, ktorý možno rozvíjať. Duševné vlastníctvo umožňuje žiakom zistiť, že byť vynálezcom a tvorcom je možné. Pomáha im pochopiť hodnotu kreativity a potrebu jej ochrany.

3. **Vzdelávanie o duševnom vlastníctve je vnímané ako dôležitá súčasť vzdelávania k podnikaniu a podnikavosti.** Hodnota značky je v podnikaní dôležitá a treba ju chrániť a starať sa o ňu. Duševné vlastníctvo umožňuje žiakom spoznať, že v budúcom podnikaní je potrebné predvídať a chrániť svoje myšlienky, inovácie či logo dopredu, inak môže byť neskoro. Žiaci takto účinne získajú motiváciu na tvorbu a ochranu svojich tvorivých výsledkov.
4. **Duševné vlastníctvo podporuje rozvoj kľúčových kompetencií žiaka, a to najmä:** byť aktívnym občanom, digitálne kompetencie, schopnosti komunikovať a vyjadrovať myšlienky, kritické myslenie, zvedavosť.
5. **Integrácia problematiky duševného vlastníctva do vyučovania vytvára priestor na to, aby aj samotné školy a učitelia objavili možnosti ochrany svojich tvorivých výsledkov (originálnych produktov).** Školy často používajú logá, ktoré za určitých podmienok môžu byť zaregistrované ako ochranné známky. Učitelia majú príležitosť objaviť pri aktivitách žiakov spôsoby, ako chrániť vlastné autorské diela.

## PRIENIK DUŠEVNÉHO VLASTNÍCTVA V AKTUÁLNYCH OBLASTIACH ŠTÁTNEHO VZDELÁVACIEHO PROGRAMU

V súčasnej dobe rýchlych technologických zmien a globalizácie zohráva duševné vlastníctvo (ďalej len DV) kľúčovú úlohu v oblasti inovácií, podnikania aj etického správania. Vzdelávacie systémy v jednotlivých krajinách preto čoraz viac integrujú problematiku DV do rôznych vzdelávacích oblastí, čím pripravujú žiakov na výzvy moderného trhu práce aj spoločenského života. V rámci štátneho vzdelávacieho programu pre základné vzdelávanie, ktorého aktuálne znenie je platné od 1. septembra 2024 možno nájsť významné prieniky identifikované najmä v oblasti Človek a svet práce, konkrétne v komponente kariérovej výchovy a komponente podnikavosti a iniciatívnosti, ako aj v oblasti Človek a spoločnosť, ktorá zahŕňa etický, občiansky, geografický a dejejisný komponent.

- **Duševné vlastníctvo v kariérovej výchove** - v rámci vzdelávacej oblasti Človek a svet práce zohráva DV významnú úlohu predovšetkým v kariérovej výchove. Je nevyhnutné, aby si žiaci už v základnom vzdelávaní uvedomili hodnotu vlastných nápadov, tvorivosti a vedeli ich chrániť. Ako sa uvádza v Štátnom vzdelávacom programe: „Vzdelávacia oblasť Človek a svet práce zahŕňa rozvoj

podnikavosti a iniciatívnosti, pričom podporuje prípravu žiakov na ich budúce profesijné uplatnenie. Súčasťou vzdelávania je rozvíjanie kompetencií v oblasti ochrany a využívania inovácií, kreativity a vlastných nápadov v súlade s princípmi duševného vlastníctva“ (Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR, 2024, s. 6). Rozvoj kariérových kompetencií zahŕňa pochopenie základných mechanizmov ochrany DV, ako sú autorské práva, patenty, ochranné známky a dizajny. V tejto súvislosti je dôležité podporovať rozvoj gramotnosti v oblasti DV prostredníctvom konkrétnych vzdelávacích aktivít. Ako príklad možno uviesť tvorbu vlastných značiek a logotypov, či analýzu prípadových štúdií úspešných inovácií. Takéto prístupy pomáhajú žiakom pochopiť význam ochrany duševného vlastníctva a jeho vplyv na kariérové uplatnenie.

- **Podnikavosť a duševné vlastníctvo** - Dôležitým aspektom DV v rámci vzdelávacieho systému je jeho prepojenie s podnikavosťou a iniciatívnosťou. DV predstavuje základný pilier pre tvorbu a ochranu inovácií, čo je nevyhnutné pre rozvoj podnikateľských zručností. Žiaci by mali rozumieť tomu, že DV nie je len otázkou právnej ochrany, ale aj strategickým nástrojom pre ekonomický rast a konkurencieschopnosť. Praktické vzdelávacie aktivity môžu zahŕňať vytváranie podnikateľských plánov, informácie a rozhovory o úspešných startupoch, ale napríklad aj diskusie o význame licencovania a franchisingu.

V tejto oblasti je dôležité aj prepojenie DV s digitálnou ekonomikou. Mnoho mladých ľudí vytvára digitálny obsah – blogy, videá, aplikácie či online kurzy. Pochopenie autorských práv a možností ich ochrany je nevyhnutné pre ich budúce pôsobenie v digitálnom prostredí.

- **Etické a občianske aspekty duševného vlastníctva** - DV má výrazný prienik aj do oblasti Človek a spoločnosť, predovšetkým z etického a občianskeho hľadiska. Digitálna doba prináša nové výzvy v oblasti rešpektovania autorských práv, boja proti plagiátorstvu a ochrany duševného vlastníctva v online priestore. Z etického hľadiska je dôležité viesť žiakov k porozumeniu konceptu férového používania obsahu, rozdielu medzi inšpiráciou a plagiátorstvom, či právnych následkov porušovania autorských práv. V občianskom kontexte sa DV spája s právnymi normami, ochranou inovácií a ich vplyvom na ekonomiku krajiny.
- **Dejepisný a geografický rozmer DV** - Dejepis ponúka priestor na skúmanie vývoja patentového systému a historického vývoja autorského práva, zatiaľ čo geografia pomáha pochopiť regionálne rozdiely v inovačných ekosystémoch a vplyv duševného vlastníctva na hospodársku silu krajín.

## REALIZÁCIA VYBRANÝCH TÉM Z OBLASTI DUŠEVNÉHO VLASTNÍCTVA A ICH INTEGRÁCIA DO KURIKULA ZŠ

Nižšie uvádzame príklady, ktoré demonštrujú, že duševné vlastníctvo nemusí byť náročnou obsahovou súčasťou v rámci existujúcich vyučovacích predmetov.

### Ochranné známky

Jednou z veľmi dôležitých tém z oblasti duševného vlastníctva sú ochranné známky. Zjednodušene môžeme tvrdiť, že ide o značky a logá, ktoré sú chránené. Podľa zákona č. 506/2009 Z. z. o ochranných známkach v znení neskorších predpisov „ochrannú známku môže tvoriť akékoľvek označenie, najmä slová vrátane osobných mien, kresby, písmená, číslce, farby, tvar tovaru alebo tvar obalu tovaru alebo zvuky“. Ochrannú známku je potrebné registrovať a táto registrácia zabezpečuje jej majiteľovi právnu ochranu takejto „značky“ pred zneužitím a kopírovaním. Majiteľ je oprávnený používať spolu s ochrannou známkou značku „®“.

Príklady použitia témy ochranných známk vo vyučovaní:

- **Etická výchova** – bezpochyby úzko súvisí so všetkými právami duševného vlastníctva, no v súčasnosti sú často kopírované a fejkované originálne ochranné známky, na ktorých falzifikáty parazitujú. Na základe našich skúseností z prednášok, ktoré realizujeme je možné v rámci etickej výchovy poukazovať na falzifikáty známych značiek a ich vplyv na originálne produkty a značky. Žiaci môžu vytvoriť svoje originálne logá a niektorí im logá skopírujú a vytvoria napodobeninu loga spolužiakov. V následnej diskusii kladieme žiakom otázky, napr. ako sa cítili, keď im druhí skopirovali ich logá, aký dopad majú falzifikáty na originálne produkty a prečo je vlastne dôležité logá a značky chrániť ochrannou známkou. V tejto aktivite sa rozvíjajú napr. oblasti ako kritické myslenie, rozlišovanie dobra od zla a orientácia v etických dilemách dnešnej spoločnosti.
- **Občianska náuka** – iniciatívnosť a podnikavosť zaujíma už žiakov od prvého stupňa základných škôl. V rámci rozvoja týchto zručností môžu žiaci navrhnúť produkt, s ktorým by chceli podnikáť alebo službu, ktorú by chceli ponúkať a k tomu vytvoriť (textovú, obrazovú, alebo kombinovanú) ochrannú známku. Žiaci sú v tejto aktivite veľmi kreatívni a majú konkurencieschopné nápady.

### Patenty

Najčastejšie používanými predmetmi v každodennom živote sú vynálezy. Konkurenti sa s najväčšou pravdepodobnosťou budú usilovať vyrábať podobné alebo zhodné výrobky. Na ochranu vynálezcu a podporenie ďalšej kreativity sa udeľuje patent, kto-

rý umožňuje vynálezci, aby ďalším osobám zabránil pretvoriť, používať, predávať alebo vyvážať výrobok, ktorý kopíruje jeho vynález.

Príklady použitia témy patentov vo vyučovaní:

- **Technika** - má obrovský potenciál na vysvetlenie patentov ako jedného z práv duševného vlastníctva, pretože žiaci sa v rámci tohto predmetu učia pracovať predovšetkým s rôznymi materiálmi a pomôckami a osvojujú si základné pracovné zručnosti, návyky a rozvíjajú tvorivé technické myslenie. Pri rozvíjaní technického myslenia a pochopenia významu patentov je jednou z najobľúbenejších aktivít pre žiakov aktivita s názvom Staň sa vynálezcom, ktorej podstata spočíva vo vytvorení vlastného vynálezu. Súčasťou je aj popis, na akú činnosť bude vynález slúžiť, ako sa bude odlišovať od už existujúceho vynálezu (napr. zubnej kefky) a základné kroky, ako bude fungovať. Žiaci si kladú základnú otázku: aký vynález zlepši náš každodenný život? Pri tejto aktivite sa žiakom rozvíja technické myslenie, kreativita a veľakrát v nich prebudí aj budúcu podnikavosť.

## Dizajny

Dizajnom sa rozumie vzhľad výrobku alebo jeho časti, spočívajúci najmä v znakoch línií, obrysov, farieb, tvaru, štruktúry alebo materiálov výrobku samotného, alebo jeho zdobení (Zákon č. 444/2002 Z. z. o dizajnoch v znení neskorších predpisov). Vďaka týmto dizajnom je mnoho výrobkov, ktoré dnes využívame, omnoho účinnejších, atraktívnejších a viac prispôsobivejších našim neustále sa meniacim potrebám. Platí to o všetkých výrobkoch, od topánok až k počítačom. Zapísaným dizajnom je dizajn zapísaný do registra dizajnov na Úrade priemyselného vlastníctva SR.

Príklady použitia témy dizajnov vo vyučovaní:

- **Technika** – v rámci aktivity, ktorú sme popísali vyššie, je možné uvažovať aj o vzhľade vymyslených, alebo už vytvorených produktov. Žiaci často navrhujú aj dizajn týchto produktov, ktorý je jedinečný a veľmi zaujímavý. Pri téme patentov tak môžeme nadviazať aj na ochranu vonkajšieho vzhľadu vynálezu dizajnom.
- **Výtvarná výchova** – Vlastný dizajn trička? Áno, aj ten je možné ochrániť dizajnom. Žiaci môžu navrhnúť svoje originálne tričká (farba, text, obrázok). Základná otázka znie: čo chcete, aby toto originálne tričko predstavovalo? Žiaci predstavia svoje tričká s originálnym dizajnom. V rámci diskusie im vysvetlíme, že vlastný dizajn, teda nový, jedinečný vonkajší vzhľad predmetov je možné ochrániť, aby ho nikto iný neskopíroval.

## Autorské práva

Predmetom autorského práva je dielo literárne, slovesné, divadelné, hudobné, audiovizuálne, dielo výtvarného umenia, architektonické, dielo úžitkového umenia, kartografické dielo alebo iný druh umeleckého diela. Označujeme ho symbolom „©“ (Zákon č. 185/2015 Z. z. autorské právo).

Príklady použitia témy autorského práva vo vyučovaní:

- Výtvarná výchova – medzi výtvarné diela patria obrazy, kresby, litografie, rytiny, fotografie, sochárske diela a architektonické diela, vrátane ich návrhov a nákresov. V jednoduchých aktivitách v rámci výtvarnej výchovy, viete spojiť kreativitu s rozvojom vzájomného rešpektu a zároveň žiaci pochopia, čo je to autorské právo. Žiaci môžu nakresliť svoje originálne dielo, napr. zážitok, ktorý zažili a veľmi sa im páčil (podľa IdeasPowered@School). Keď svoje dielo dokončia, tak sa ich opýtajte, či by podľa nich bolo v poriadku, keby im spolužiak zobral ich dielo a uviedol by tam ako autora svoje meno. Jednoznačne odpovedia NIE. Na základe toho je možné žiakom vysvetliť, že ich diela sú chránené autorským právom, ktoré vzniká automaticky vytvorením diela autorom a označujeme ho symbolom ©.
- Informatika – autorským právom možno ochrániť počítačové programy, softvér a napr. aj aplikácie. V rámci informatiky diskutujeme so žiakmi o digitálnych technológiách a aplikáciách, ktoré je možné využiť pri učení sa. Chceli by žiaci vymyslieť nejakú aplikáciu? Dáme im za úlohu vymyslieť napr. aplikáciu na používanie v škole a identifikovať jej ďalšie aspekty: vek (pre KOHO?), aký je účel aplikácie (PREČO?), stručný opis (ČO?), ako funguje a ako bude vyzeráť. Zdôrazníme žiakom, že musia byť čo najviac originálni a nekopírovať nápad, ktorý je momentálne populárny.

## ZÁVER

Integrácia duševného vlastníctva do vzdelávacieho procesu umožňuje žiakom lepšie pochopiť jeho význam pre ich osobný aj profesionálny rozvoj. Prepájanie duševného vlastníctva s kariérovou výchovou, podnikavosťou a občianskym povedomím pripravuje mladých ľudí na výzvy globálnej ekonomiky a digitálnej doby. Cílené vzdelávacie prístupy môžu prispieť k rozvoju ich kreativity, podnikavosti a zodpovednosti.

V rámci uvedených príkladov poukazujúcich na možnosť začlenenia témy duševného vlastníctva do už existujúcich predmetov na základných školách je podstatné, aby si žiaci uvedomili, že duševné vlastníctvo je všade okolo nás. Pri kúpe napr. falšovanej

značky džínsov alebo elektroniky budú žiaci premýšľať nad právami svojich obľúbených umelcov, ktorí pracovali na tom, aby vytvorili ich obľúbené melódie, a návrhárov, ktorí vytvorili obľúbené oblečenie. Aj samotní žiaci sú tvorcami a možno budúcnými vynálezcami a podnikateľmi. Ako by svet vyzeral bez ľudí vytvárajúcich nové originálne produkty?

Navyše, na základe vyššie uvedeného môžeme konštatovať, že duševné vlastníctvo a jeho integrácia do existujúceho kurikula je nielen možná, ale aj účelná. Vychovať žiaka, ktorý bude tvorcom hodnôt prostredníctvom vlastnej kreativity, by malo byť cieľom každej dobrej školy a učiteľa. Tematika duševného vlastníctva môže byť pri plnení uvedeného cieľa jedným z optimálnych prostriedkov.

## Zoznam použitej literatúry

Beličková, V. & Skúpa, M. (2024) Akadémia duševného vlastníctva; Dni ochrany tvorivosti – iniciatíva akadémie duševného vlastníctva. *Duševné vlastníctvo*, 28(2). 1335-2881.

[https://www.indprop.gov.sk/swift\\_data/source/DV/2024/02/\\_eDV\\_2402.pdf](https://www.indprop.gov.sk/swift_data/source/DV/2024/02/_eDV_2402.pdf)

IdeasPowered@School. EUIPO. Dostupné na: <https://ideaspowered.eu/our-projects/ideas-powered-school/ip-teaching-materials>

Justia Patents: Patents by Inventor Stephen G. Wozniak. (2025). Available online: <https://patents.justia.com/inventor/stephen-g-wozniak>

Medvec, M., Oravcová, J., Samoš, M. et al. (2024). *Označenia pôvodu výrobkov a zemepisné označenia výrobkov*. C.H.Beck.

Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. (2024). *Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie: Konsolidované znenie platné od 1. 9. 2024*. Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/statny-vzdelavaci-program-pre-zakladne-vzdelavanie-2023/>

Zákon č. 185/2015 Z. z. zo dňa 1. júla 2015 Autorský zákon a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Zákon č. 444/2002 Z. z. zo dňa 20. júna 2002 o dizajnoch v znení neskorších predpisov a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Zákon č. 506/2009 Z. z. zo dňa 28. októbra 2009 o ochranných známkach a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

## AUTORI

### **Mgr. Martin Macko**

riaditeľ odboru komunikácie, vzdelávania a medzinárodnej spolupráce  
Úrad priemyselného vlastníctva Slovenskej republiky,  
Švermova 43, 974 04 Banská Bystrica  
e-mail: [martin.macko@indprop.gov.sk](mailto:martin.macko@indprop.gov.sk)

### **Mgr. Michaela Skúpa, PhD.**

#### **Ing. Veronika Beličková**

Odbor komunikácie vzdelávania a medzinárodnej spolupráce  
Úrad priemyselného vlastníctva Slovenskej republiky,  
Švermova 43, 974 04 Banská Bystrica  
e-mail: [michaela.skupa@indprop.gov.sk](mailto:michaela.skupa@indprop.gov.sk)  
e-mail: [veronika.belickova@indprop.gov.sk](mailto:veronika.belickova@indprop.gov.sk)

# PROCES POSUDZOVANIA EDUKAČNÝCH PUBLIKÁCIÍ

SANDRA MÉSZÁROSOVÁ  
NATÁLIA BEDNÁRIKOVÁ  
ANDREA GALOVIČOVÁ

**Anotácia:** Posudzovanie edukačných publikácií sa v Slovenskej republike riadi Smernicou č. 46/2023 MŠVVaŠ SR o edukačných publikáciách. Príspevok ponúka prehľad jednotlivých administratívnych a odborných krokov za účelom zabezpečenia procesu posudzovania edukačných publikácií s dôrazom na činnosti, ktoré sú v kompetencii Národného inštitútu vzdelávania a mládeže.

## ÚVOD

Edukačné publikácie predstavujú kľúčový prostriedok vzdelávania, ktorý systematizuje a sprostredkúva vedomosti v rôznych oblastiach štúdia. Sú dôležitým prvkom vzdelávacieho procesu na všetkých úrovniach školského systému – od predprimárneho vzdelávania až po vysokoškolské štúdium a odbornú prípravu.

Primárnym cieľom edukačných publikácií je poskytnúť prehľadné, logicky usporiadané a didakticky premyslené informácie, ktoré umožňujú žiakom efektívne nadobúdať nové poznatky. Okrem teoretického výkladu často obsahujú aj zadania praktických úloh, reflektívne otázky, schémy, grafy či ilustrácie, ktoré podporujú proces učenia. Moderné edukačné publikácie navyše čoraz viac využívajú multimediálne prvky a interaktívne digitálne prostredie, čím sa prispôsobujú meniacim sa potrebám vzdelávacieho systému.

Posudzovanie edukačných publikácií je komplexný proces, ktorý sa riadi stanovenými kritériami hodnotenia s cieľom zabezpečiť ich kvalitu a efektívnosť vo vzdelávacom procese. Kritériá vychádzajú z poznatkov pedagogiky, didaktiky a danej vednej disciplíny. Medzi kritériá hodnotenia edukačných publikácií patria: súlad so štátnym vzdelávacím programom, didaktické, etické, jazykové, vizuálne, grafické a technické kritériá. Kritériá na hodnotenie kvality edukačných publikácií sú dostupné na webovej stránke [www.nivam.sk](http://www.nivam.sk) v sekcii Školy, v časti Edukačné publikácie.

Posudzovanie edukačných publikácií predstavuje komplexný a systematický proces, ktorý pozostáva z viacerých krokov a vyžaduje koordinovanú spoluprácu všetkých zapojených subjektov. Schvaľovací proces podlieha administratívnym pravidlám, ktoré zaručujú transparentnosť pri vydávaní doložiek a účastníci zapojení do procesu sú povinní zachovávať mlčanlivosť a riadiť sa aktuálne platnou smernicou. Cieľom tohto procesu je overiť, či publikácie spĺňajú odborné, didaktické a formálne požiadavky a zároveň zabezpečiť vysokú kvalitu vzdelávacích materiálov, ktoré prispievajú k efektívnejšiemu vzdelávaniu.

Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky (ďalej len ministerstvo) v súlade s zákonom č. 248/2008 Z. z. (školský zákon) garantuje, že sa na vzdelávanie v školách používajú edukačné publikácie schválené ministerstvom alebo také, ktoré sú v súlade s princípmi a cieľmi výchovy a vzdelávania. Podľa zákona č. 597/2003 Z. z. môže ministerstvo poskytnúť v priebehu kalendárneho roka zriaďovateľovi verejnej školy príspevok na edukačné publikácie, ktoré sú uvedené v registri edukačných publikácií s vydanou doložkou. Zaradeniu edukačných publikácií do tohto zoznamu však predchádza samotný proces posudzovania.

Realizácia procesu posudzovania edukačných publikácií pre všeobecne vzdelávacie vyučovacie predmety je jednou z hlavných úloh Oddelenia didaktických prostriedkov (ďalej len ODP) Odboru podpory formálneho vzdelávania (ďalej len OPFV) v Národnom inštitúte vzdelávania a mládeže (ďalej len NIVaM). S uvedenou úlohou bezprostredne súvisí aj zabezpečenie koordinačnej činnosti v oblasti posudzovania edukačných publikácií, dohľad nad vypracovaním priamych posudkov edukačných publikácií za účelom vydania doložky a vypracovaním odborných stanovísk.

Východiskovým dokumentom pre posudzovanie edukačných publikácií je *Smernica č. 46/2023 o edukačných publikáciách*, ktorá nadobudla účinnosť 20. decembra 2023. Smernica upravuje posudzovanie edukačných publikácií pre materské školy a školy, v ktorých sa vzdelávanie považuje za sústavnú prípravu na povolanie, a ďalej postup pri vydávaní doložky edukačným publikáciám a výber dodávateľa na zabezpečenie tvorby a vydania novej edukačnej publikácie.

Smernica upravuje časové lehoty posudzovacieho procesu, povinnosť vydavateľa predložiť edukačnú publikáciu v tlačenej aj elektronickej podobe a možnosť predložiť zalomenú predtlačovú verziu edukačnej publikácie alebo redakčne spracovaný rukopis.

## KLÚČOVÉ KROKY V POSUDZOVANÍ EDUKAČNÝCH PUBLIKÁCIÍ

V prvom kroku autor edukačnej publikácie alebo vydavateľ predloží žiadosť o vydanie doložky príslušnej sekcii ministerstva, ktorá následne oznámi predkladateľovi

kontaktné údaje recenzenta a náhradného recenzenta, ktorí boli vybraní vybraných prostredníctvom generátora náhodných čísel z registra recenzentov. Ten predstavuje zoznam odborníkov a odborníčok, ktorí posudzujú kvalitu, odbornú, didaktickú a jazykovú správnosť edukačných publikácií a ich súlad so štátnym vzdelávacím programom pre konkrétny vyučovací predmet alebo vzdelávaciu oblasť. Okrem samotnej edukačnej publikácie a vypracovaného recenzného posudku, vydavateľ priloží k žiadosti aj doklad o autorských právach a v prípade, že ide o edukačnú publikáciu zo sady edukačných publikácií pre základné vzdelávanie, aj koncepčný zámer sady. Ministerstvo následne vyhodnotí úplnosť žiadosti o vydanie doložky. Ak žiadosť spolu s prílohami spĺňa všetky požiadavky, ministerstvo požiada NIVaM o vypracovanie priameho posudku.

## ZABEZPEČENIE PRIAMEHO POSUDKU EDUKAČNEJ PUBLIKÁCIE

Na základe žiadosti ministerstva ODP koordinuje výber priameho posudzovateľa naprieč všetkými oddeleniami odboru podpory formálneho vzdelávania a krajskými pracoviskami NIVaM, a zabezpečuje distribúciu edukačnej publikácie s určením termínu na vypracovanie posudku vzhľadom na lehoty stanovené smernicou. V NIVaM posúdenie vykonáva poverený zamestnanec, ktorý vypracuje priamy posudok, resp. odborný posudok, ak ide o špeciálnu edukačnú publikáciu. Priamy posudzovateľ je odborníkom pre danú vzdelávaciu oblasť, resp. vyučovací predmet. Ak NIVaM nedisponuje kompetentným odborníkom, o vypracovanie priameho posudku je požiadaný iný externý zamestnanec NIVaM s požadovanou kvalifikáciou.

Pri posudzovaní každej edukačnej publikácie sú záväzné kritériá na hodnotenie kvality edukačnej publikácie, ktoré obsahujú hodnotenie odbornej, didaktickej a jazykovej správnosti edukačnej publikácie a súladu edukačnej publikácie s princípmi i cieľmi výchovy a vzdelávania a príslušným štátnym vzdelávacím programom. Priamy posudok je odborné stanovisko vypracované podľa kritérií na hodnotenie kvality edukačnej publikácie a obsahuje odporúčanie na vydanie alebo na nevydanie doložky. Odborný posudok je odborné stanovisko zamestnanca príslušnej priamo riadenej organizácie k špeciálnej edukačnej publikácii.

Posudky sa vypracovávajú do formulárov na to určených, ktoré sú v súlade s kritériami na hodnotenie kvality edukačnej publikácie. K dispozícii je viacero druhov formulárov podľa špecifikácie edukačnej publikácie, napríklad pre všeobecne vzdelávacie vyučovacie predmety, pre špeciálnu edukačnú publikáciu, preklad edukačnej publikácie, pre materské školy, pre cudzie jazyky, slovenský jazyk a slovenskú literatúru a slovenský jazyk ako druhý jazyk a pod. Formuláre na vypracovanie priamych, recenzných či

odborných posudkov zverejňuje ODP a v prípade potreby spolupracuje pri ich úprave na základe podnetov z praxe. Aktuálne verzie formulárov posudkov k edukačným publikáciám, v súlade s kritériami pre Štátny vzdelávací program z roku 2015 a Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie z roku 2023, sú dostupné na webovej stránke [www.nivam.sk](http://www.nivam.sk) v sekcii Školy, v časti Edukačné publikácie.

## VYPRACOVANIE ZÁPISU Z POSÚDENIA EDUKAČNEJ PUBLIKÁCIE

Po predložení priameho posudku ODP vypracuje zápis z posúdenia edukačnej publikácie, na základe ktorého ministerstvo vydá alebo nevydá doložku. Okrem všeobecných charakteristík edukačnej publikácie, sú v zápise uvedené závery jednotlivých posudkov s konkrétnymi pripomienkami z príloh, ako aj záverečné stanovisko NIVaM s odporúčením vydať alebo nevydať doložku.

V prípade, že priamy posudok má neodporúčací charakter, obsahuje závažné pripomienky alebo priamy posudok nekorešponduje s recenzným posudkom, ODP požiada predsedu Komisie na posudzovanie edukačných publikácií o zvolanie zasadnutia. Komisia na posudzovanie edukačných publikácií je poradným orgánom generálneho riaditeľa NIVaM, ktorý je zložený z predsedu, podpredsedu, členov komisie a tajomníka. Členmi komisie sú výskumní a vývojoví zamestnanci NIVaM jednotlivých oddelení NIVaM tak, aby boli zastúpené všetky vzdelávacie oblasti. Poslaním komisie je zaručiť nezávislú expertízu a odbornosť v procese posudzovania s cieľom vyhodnotiť mieru závažnosti pripomienok vplyvujúcich na kvalitu edukačnej publikácie. Pribeh neverejného rokovania komisie, počas ktorého sa hlasuje o odporúčení alebo neodporúčení vydať doložku k predmetným edukačným publikáciám, sa zaznamenáva v zápisnici. Závery komisie sú podkladom k finalizácii zápisov z posúdenia edukačných publikácií, ktoré boli predmetom rokovania. Ak NIVaM odporučí nevydanie doložky k edukačnej publikácii, uvedú sa konkrétne dôvody na nevydanie doložky. Zápis je následne zaslaný spolu s priamym posudkom príslušnej sekcii ministerstva v lehotách určených smernicou.

## VYDANIE/NEVDANIE DOLOŽKY EDUKAČNEJ PUBLIKÁCII

Na základe zápisu z posúdenia edukačnej publikácie ministerstvo vydá alebo nevydá doložku, pričom túto skutočnosť písomne oznámi predkladateľovi a súčasne mu zašle priamy posudok, prípadne aj odborný posudok, ak ide o špeciálnu edukačnú publikáciu. Po vydaní doložky ministerstvom je edukačná publikácia zaradená do registra edukačných publikácií s vydanou doložkou.

Ak ministerstvo nevydá doložku, predkladateľ môže podať proti nevydaniu doložky námietky spolu s odôvodnením v určenej lehote po doručení písomného oznámenia

o nevydaní doložky. Na posúdenie námietok ministerstvo požiadá NIVaM o zabezpečenie iného zamestnanca, ktorý je odborníkom pre príslušný vyučovací predmet alebo vzdelávaciu oblasť. Tento zamestnanec vypracuje nový priamy posudok, ktorý sa následne zašle spolu so zápisom z posúdenia a vyjadreniami k námietkam ministerstva v určenej lehote. Pokiaľ ministerstvo vyhodnotí námietky vydavateľa na základe zaslanej dokumentácie ako opodstatnené, doložku vydá.

## KOMUNIKÁCIA AKO NOSNÝ PILIER PROCESU POSUDZOVANIA EDUKAČNÝCH PUBLIKÁCIÍ

Administratívne i odborné zastrešenie celého procesu posudzovania edukačných publikácií, ako aj zabezpečenie jeho plynulého chodu, vyžaduje neustálu komunikáciu všetkých zainteresovaných strán na rôznych úrovniach. Okrem operatívnych interných porád ODP prebieha úzka spolupráca aj s príslušnou sekciou ministerstva a Komisiou na posudzovanie edukačných publikácií. Komunikácia s vydavateľmi edukačných publikácií sa zo strany NIVaM realizuje prostredníctvom zasadnutí Odbornej komisie pre edukačné publikácie, zriadenej ako súčasť procesov kurikulárnej reformy v rámci Komponentu 7 Plánu obnovy a odolnosti Slovenskej republiky. Na stretnutiach sú zástupcovia vydavateľstiev priebežne informovaní o pripravovaných zmenách súvisiacich s novým kurikulumom pre základné školy alebo s procesom posudzovania. Významnú úlohu v procese posudzovania zohrávajú aj odborníci z Registra recenzentov, pre ktorých ODP pravidelne organizuje vzdelávania, na ktorých sú prezentované základné informácie legislatívneho ukotvenia problematiky edukačných publikácií, objasnené administratívne procesy a je vytvorený priestor na diskusiu k špecifikám posudzovania edukačných publikácií jednotlivých vzdelávacích oblastí. ODP je súčinné s ministerstvom pri výbere a aktualizácii Registra recenzentov a participuje aj na tvorbe kritérií na výber posudzovateľov edukačných publikácií. Výzvou pre ODP naďalej zostáva hľadanie možností zefektívnenia procesu posudzovania, ako aj pravidelné informovanie o dôležitých zmenách týkajúcich sa učebnicovej politiky.

## ZÁVER

Edukačné publikácie zohrávajú kľúčovú úlohu vo vzdelávacom procese, pričom ich kvalita významne ovplyvňuje efektivitu výučby a učenia. Cieľom procesu posudzovania edukačných publikácií je zabezpečiť vysokú úroveň kvality vzdelávacích materiálov, ktoré nielen podporia efektívne vzdelávanie, ale zároveň budú reflektovať aktuálne vedecké poznatky, pedagogické prístupy a potreby cieľovej skupiny.

## Zoznam použitej literatúry

Ministerstvo školstva, výskumu, vedy a športu. (2023). *Smernica č. 46/2023 o edukačných publikáciách*. <https://www.minedu.sk/36670-sk/smernica-c-462023-o-edukacnych-publikaciach-ucinnost-od-20122023/>

NIVaM. (2024). *Štatút Komisie na posudzovanie edukačných publikácií*. [https://nivam.sk/wp-content/uploads/2025/03/Statut-Komisie-na-posudzovanie-edukacnych-publikacij\\_final-1-1.pdf](https://nivam.sk/wp-content/uploads/2025/03/Statut-Komisie-na-posudzovanie-edukacnych-publikacij_final-1-1.pdf)

## AUTORKY

### **Bc. Sandra Mészárosová**

odborný zamestnanec

Oddelenie didaktických prostriedkov – Odbor podpory formálneho vzdelávania

Národný inštitút vzdelávania a mládeže, Pluhová 8, 831 03 Bratislava

e-mail: [sandra.mesarosova@nivam.sk](mailto:sandra.mesarosova@nivam.sk)

### **Mgr. Natália Bednáriková, PhD.**

výskumný a vývojový zamestnanec, Oddelenie didaktických prostriedkov

### **PhDr. Andrea Galovičová**

vedúca oddelenia didaktických prostriedkov

# NÁMETY NA PODPORU EXEKUTÍVNYCH FUNKCIÍ ŽIAKOV (NIELEN) V PROCESSE ŠKOLSKEJ ADAPTÁCIE

RADKA TELEKOVÁ  
NATÁLIA KOVÁROVÁ

**Anotácia:** Príspevok prináša teoretický rámec úspešnej školskej adaptácie a rozvoja exekutívnych funkcií začínajúcich školákov vo vzájomných súvislostiach. Dominantnou časťou sú praktické námety aktivít so zameraním na posilnenie exekutívnych funkcií (aktivácia, pozornosť, sústredenosť, pamäť, emocionalita, regulácia) u detí v období ich adaptácie na školské vzdelávanie. Ponúka konkrétne tipy pre učiteľov vo vyučovaní prvouky. Rozvoj exekutívnych funkcií je zdôrazňovaný ako jeden z determinantov pre úspešné zvládnutie školských požiadaviek a celkovú pohodu dieťaťa.

## ÚVOD

Vstup do školy je pre každé dieťa významným medzníkom. Predstavuje nielen začiatok formálneho vzdelávania, ale aj obdobie intenzívnej adaptácie na nové prostredie, pravidlá a požiadavky. V tomto náročnom procese zohrávajú dôležitú úlohu okrem iného aj exekutívne funkcie, ktoré ovplyvňujú schopnosť dieťaťa sústrediť sa, plánovať, organizovať si prácu a regulovať svoje emócie. V našom príspevku sa zameriame najmä na praktické námety, ako efektívne podporovať rozvoj exekutívnych funkcií u detí v procese školskej adaptácie. Uvádzame konkrétne aktivity, ktoré môže učiteľka žiakov 1. ročníka využiť v každodennej praxi vo vyučovaní prvouky.

## EXEKUTÍVNE FUNKCIE – ZÁKLADNÝ TEORETICKÝ RÁMEC

Pre úspešné zvládnutie uskutočňovania učebných činností v škole sú dôležité predpoklady začínajúceho školáka, medzi ktoré patrí aj úroveň pozornosti, plánovania, pamäti, regulácie a vyšších kognitívnych procesov. V odbornej literatúre sú označované ako exekutívne funkcie, ktoré sú predmetom vedecko-výskumného záujmu odborníkov domácej (Kovalčíková 2016; Kozárová & Gunišová, 2020) aj zahraničnej prove-

niencie (Brown, 2009; Siqueira et al., 2010). Exekutívne funkcie sú komplexné mentálne procesy, ktoré nám umožňujú organizovať, regulovať a riadiť svoje myšlienky, správanie a činy. Zahrňajú schopnosti ako pozornosť, plánovanie, pamäť a flexibilita myslenia. Tieto funkcie sa začínajú rozvíjať už v ranom detstve, no najintenzívnejšie obdobie ich vývoja pripadá na obdobie medzi 5. a 8. rokom a 11. a 12. rokom života (Siqueira et al., 2010).

Exekutívne funkcie sú často označované ako „riadiace centrum“ mysle, ktoré koordinuje a riadi ostatné kognitívne procesy. Sú kritické pre mnohé zručnosti, o ktorých by väčšina ľudí súhlasila, že budú dôležité pre úspech v dvadsiatom prvom storočí – ako je kreativita, flexibilita, sebakontrola a disciplína. Exekutívne funkcie nám umožňujú mentálne sa hrať s nápadmi, rýchlo a flexibilne sa prispôsobovať zmeneným okolnostiam, venovať čas úvahám, čo robiť ďalej, odolávať pokušeniam, zostať sústredení a čeliť novým, neočakávaným výzvam. Brown (2009) ďalej tiež ponúka zaujímavú metaforu, keď exekutívne funkcie prirovnáva k dirigentovi orchestra, ktorý koordinuje jednotlivé nástroje tak, aby vytvorili harmonickú melódiu. Podobne aj exekutívne funkcie zosúladujú rôzne kognitívne procesy, umožňujúc nám dosahovať naše ciele.

Model exekutívnych funkcií vytvoril Brown (2008) a poskytuje tak komplexný pohľad na to, ako naše kognitívne procesy umožňujú plánovať, rozhodovať sa a efektívne reagovať na rôzne situácie. Jeho model obsahuje podrobný popis exekutívnych funkcií v rámci šiestich skupín: pracovnej pamäte, aktivácie, pozornosti, sústrednosti, emocionality, regulácie a kognitívnej flexibility. Medzi nimi existujú vzájomné väzby, sú úzko prepojené a ovplyvňujú sa.

Aktuálne reformné zámery základného vzdelávania poukazujú tiež na metakogníciu s dôrazom na metakognitívne poznanie a reguláciu (*Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie, 2023*). Na pozadí daných zmien vidíme prienik s problematikou rozvoja exekutívnych funkcií. Jednotlivé prvky sa navzájom podmieňujú a prelínajú, napr. pre efektívne využívanie exekutívnej funkcie (plánovanie) potrebujeme metakognitívne poznanie aj reguláciu (ako budeme postupovať, kedy plán využijeme, ako monitorujeme pokroky). Zároveň, rozvíjaním jednej oblasti dochádza často prirodzene k rozvíjaniu druhej.

## EXEKUTÍVNE FUNKCIE V RÁMCI ŠKOLSKÉJ ADAPTÁCIE ŽIAKA

Školská adaptácia žiaka predstavuje multidimenzionálny koncept, ktorý sa týka schopností začínajúceho školáka plniť nároky školského vzdelávania a formovať pozitívne sociálne väzby (Önder & Gülay, 2010). Žiak sa postupne prispôsobuje novej sociálnej role, edukačným a sociálnym podmienkam, režimu dňa, vzťahom s rovesník-

mi a dospelými. K hlavným ukazovateľom úspešnej adaptácie patrí pozitívny vzťah dieťaťa k škole, schopnosť nadviazať a zotrvať v kontakte s rovesníkmi a dospelými, oboznámenie sa a rešpektovanie školských noriem, osvojovanie si učebného obsahu. Zvládnutie súvisiacich zmien prináša dieťaťu náročné výzvy a riziká pri vstupe do základnej školy. Nedostatky v intelektuálnej, sociálno-emocionálnej a fyzickej oblasti osobnosti žiaka a tiež vplyvy predškolského, rodinného a školského prostredia ukrývajú možnosti vzniku adaptačných ťažkostí žiaka na začiatku školskej dochádzky.

V súlade so zameraním príspevku venujeme pozornosť intelektuálnej oblasti, konkrétne nedostatky exekutívnych funkcií môžu patriť k jedným z dôvodov školskej nepripravenosti a následne neúspešnosti v škole. Tholtová (2017) uvádza napr. nepozornosť, oslabenie slovnej a pracovnej pamäte, neschopnosť triedenia podstatných informácií a ich následnej analýzy, resp. syntézy. Učiteľka v 1. ročníku základnej školy dokáže vhodnými aktivitami podnecovať predpoklady žiakov k úspešnému zvládnutiu učebných činností v škole. Žiak je konfrontovaný s množstvom nárokov, ktorých zvládnutie je individuálne náročné. Uskutočňovanie zámerných aktivít na rozvoj exekutívnych funkcií patrí k možnostiam vhodnej podpory začínajúcich školákov.

## NÁMETY AKTIVÍT NA PODPORU EXEKUTÍVNYCH FUNKCIÍ ZAČÍNAJÚCICH ŠKOLÁKOV

V pokračovaní príspevku uvádzame autorské námety aktivít na podporu exekutívnych funkcií začínajúcich školákov. V úvode objasňujeme konkrétnu funkciu a následne uvádzame aktivitu pre žiakov 1. ročníka na vyučovaciu hodinu prvouky.

### 1. Aktivácia

Podľa Browna (2008) zahŕňa efektívne plnenie úloh schopnosť plánovať, stanoviť si priority a začať pracovať, t. j. aktivizovať sa v činnosti. V prvom ročníku sa od žiakov očakáva, že budú schopní tieto zručnosti uplatňovať v praktickom živote. To znamená, že budú vedieť organizovať svoje školské potreby, dodržiavať pokyny učiteľa a pracovať samostatne. Aj keď učitelia poskytujú žiakom spätnú väzbu a podporu, žiaci sa postupne učia byť zodpovední za svoje vlastné vzdelávanie.

**Názov aktivity:** Hľadanie pokladu

**Cieľ:** Žiak dokáže riadiť činnosť v súlade s inštrukciami učiteľa.

**Pomôcky:** ceruzka, farbičky, papiere, kartičky

**Opis aktivity:** Žiakov rozdelíme do dvojíc alebo menších skupín, v ktorých budú pracovať súčasne. Skryjeme poklad (napr. rôzne druhy mincí, predmety súvisiace s ob-

sahom vzdelávania) na dobre viditeľné miesto v triede. Pripravíme si kartičky s obrázkami alebo písmenami, ktoré budú slúžiť ako „zastávky“ na ceste za pokladom. Vytvoríme jednoduchú „mapu“ alebo postupnosť úloh, ktoré žiaci musia splniť, aby sa dostali k pokladu. Vysvetlíme žiakom, že sa vyberú na dobrodružnú výpravu za pokladom. Povieme im, že cesta bude plná zábavných úloh a že musia pozorne sledovať inštrukcie. Všetci žiaci začnú s hľadaním pokladu v rovnaký čas, a to po odštartovaní aktivity učiteľkou. Aktivita, resp. jednotlivé inštrukcie vytvárajú priestor na diferenciaciu v súlade s poznanými individuálnymi charakteristikami žiakov v triede, napr. podľa kognitívnej úrovne, tempa práce, záujmov.

**Hľadanie pokladu:** Deti sa striedajú v čítaní inštrukcií a hľadaní ďalšej „zastávky“.

Príklady inštrukcií:

- Nájdite obrázok jablka.
- Spočítajte všetky modré predmety v triede.
- Urobte 5 drepov.
- Nájdite písmeno A na tabuli.
- Keď žiaci nájdu všetky „zastávky“ a splnia všetky úlohy, tak prídu k pokladu.

## 2. Pozornosť

Pozornosť je kognitívny proces, ktorý nám umožňuje vybrať si konkrétne informácie z nášho okolia a venovať im našu plnú pozornosť, zatiaľčo ostatné informácie potlačíme do pozadia (Atkinsonová, 2007). Pozornosť zahŕňa schopnosť zameriavať sa na konkrétne podnety, udržiavať pozornosť po určitý čas a presúvať ju medzi rôznymi úlohami. Je to schopnosť, ktorá nám umožňuje zamerať sa (pozorne) na to, čo je dôležité a ignorovať rušivé vplyvy. V škole sa prejavuje schopnosťou sedieť v lavici, počúvať učiteľa a plniť zadané úlohy.

**Názov aktivity:** Hľadanie skrytých predmetov

**Cieľ:** Žiak uplatňuje vizuálne vyhľadávanie a pozornosť pri hre.

**Pomôcky:** predmety (napr. kľúče, pero, loptička, papierový kvet a pod.)

**Opis aktivity:** Učiteľka ukáže žiakom niekoľko malých predmetov, ktoré následne skryje na školskom dvore. Žiaci dostanú za úlohu nájsť všetky skryté predmety v menších skupinách, ktoré sa skladajú z troch až štyroch žiakov. Učiteľka skupinám žiakom rozdá kartičky. Žiaci si určujú medzi sebou vedúceho skupiny a zapisovateľa. Pri hľadaní predmetov si žiaci pomôžu kartičkou, na ktorej budú znázornené všetky skryté predmety. Nájsť predmet, ktorý je na kartičke, musia žiaci zobrať so sebou.

Zapisovač vždy po nájdení predmetu prečiarkne daný nájdený predmet. Skupina, ktorá prvá nájde všetky predmety z kartičky, príde na začiatkové stanovisko. Učiteľka kartičky a predmety skontroluje a vyhodnotí.

**Obmena:** Učiteľka môže skryť aj predmety, ktoré nie sú na kartičke. Tie predmety však žiaci nemôžu zobrať so sebou.

### 3. Sústredenosť

Sústredenosť je kognitívna funkcia, ktorá nám umožňuje udržiavať výkon a rýchlosť spracovania informácií. V škole je sústredenie nevyhnutné pre úspešné zvládnutie učebných úloh. Podľa Vágnerovej (2000) sú nároky na sústredenie detí v prvom ročníku veľmi vysoké, pričom výučba často zanedbáva individuálne rozdiely medzi deťmi a tieto nároky sú obzvlášť veľké, pretože výučba vyžaduje nielen rozumovú vyspelosť, ale aj schopnosť dlhodobo sa sústrediť. Sústredenie umožňuje udržiavať pozornosť a efektívne pracovať. Je kľúčové pre pochopenie učiva a zvládnutie úloh.

**Názov aktivity:** Zmyslové stanice

**Cieľ:** Žiak dokáže udržať sústredený výkon k spracovaniu informácií.

**Pomôcky:** pero, papiere, nádoby, sluchové pexeso, obrázky, papier, šmirgel, plyš

**Opis aktivity:** Pripravíme päť rôznych staníc, z ktorých každá sa zameriava na jeden zmysel. Na každej stanici budú pripravené rôzne predmety alebo aktivity.

**Zrak:** Rôzne obrázky alebo farby, ktoré deti majú identifikovať.

**Sluch:** Sluchové pexeso. Pomocou sluchu identifikovať rovnaké dvojice (nádoby s rôznym materiálom, napr. piesok, ryža, korálky)

**Čuch:** Rôzne vône (napr. káva, klinčeky, korenie) v malých nádobkách.

**Chuť:** Malé vzorky jedál (napr. jablko, uhorka, sladkosť), ktoré deti môžu ochutnať.

**Hmat:** Rôzne textúry (napr. hladký papier, šmirgel, plyšová látka), ktoré deti majú opísovať.

Pripravíme papier a ceruzky na zaznamenávanie ich pozorovaní. Vysvetlíme žiakom, že sa stanú „zmyslovými detektívmi“ a budú skúmať svoje zmysly. Povieme im, že je dôležité sústrediť sa na to, čo cítia a vnímajú. Rozdelíme žiakov do malých skupín (4-5 žiakov). Každá skupina navštívi všetky stanice. Žiaci si môžu zaznamenávať, čo videli, počuli, cítili, ochutnali a čoho sa dotýkali.

## 4. Pamäť

Pamäť šesť až sedemročných detí prechádza dynamickým vývojom, rýchlo sa mení a zlepšuje. V tomto veku je dôležitá schopnosť udržať si informácie v hlave, čo nazývame pracovná pamäť. Zatiaľ čo mechanické zapamätávanie postupne ustupuje, deti si lepšie pamätajú zážitky spojené s emóciami. Deti si lepšie pamätajú to, čo zažívajú a čo ich zaujme, najmä ak to súvisí s ich pocitmi. V období predškolského a mladšieho školského veku prechádza detská pamäť významným vývojom. Zatiaľčo mechanické zapamätávanie postupne ustupuje logickejšiemu, deti si stále lepšie pamätajú konkrétne zážitky a obrazy. Kvalita pamäti je často ovplyvnená emocionálnym zážitkom spojeným s danou informáciou (Kasáčová et al., 2016).

**Názov aktivity:** V našej škole

**Cieľ:** Žiak si zapamätá pantomimické znázornenie miestností v škole.

**Exekutívna funkcia:** Pamäť

**Pomôcky:** obrázky miestností školy (telocvičňa, jedáleň, počítačová miestnosť, trieda, šatňa)

**Opis aktivity:** Učiteľka ukáže žiakom obrázkov miestností v škole a ku každej miestnosti žiaci priradia pantomimické vyjadrenie. Príkladom je, že učiteľka povie slovo jedáleň. Úlohou žiakov je pantomimicky toto slovo znázorniť (jedenie, presne podľa prvej ukážky učiteľky). Učiteľka hovorí striedavo dané slová. Úlohou žiakov je zapamätať si pantomimické znázornenie miestnosti v škole. V súlade s individuálnymi charakteristikami žiakov v skupine je možné aktivitu diferencovať prostredníctvom alternatív k pantomimickému znázorneniu, napr. kresbou, slovom, gestom, symbolom.

## 5. Emocionalita

Emocionalitu môžeme objasniť predovšetkým ako adekvátne zvládanie určitej frustrácie a samotnú kontrolu emócií. Deti na prahu školského veku prežívajú významné zmeny v emocionálnej oblasti. Stávajú sa schopnejšie regulovať svoje pocity a prispôbovať sa rôznym situáciám. Zvyšuje sa ich schopnosť chápať a pomenovávať emócie, nielen svoje vlastné, ale aj emócie druhých. To im umožňuje lepšie budovať vzťahy s rovesníkmi a učiteľmi. Okrem emocionálnej zrelosti je dôležitá aj sociálna pripravenosť. Deti sa učia spolupracovať, dodržiavať pravidlá a podriaďovať sa autorite. Emocionalita je dôležitá pre úspešné zvládnutie školských úloh. Deti sa učia byť súčasťou skupiny, spolupracovať s rovesníkmi a podriaďovať sa autorite. Okrem toho sa rozvíja ich schopnosť oddeliť sa od rodiny a byť samostatnejšie (Kasáčová et al., 2016).

**Názov aktivity:** Moja trieda

**Ciel':** Žiak vie vyjadriť pocity prostredníctvom spracovania triedneho denníka.

**Pomôcky:** pero, farbičky, lepidlo, ceruzka

**Opis aktivity:** Učiteľka žiakom vysvetlí, čo je to emócia prostredníctvom formulovania asociácií k východiskovému slovu „emócia“. Žiaci majú priestor na prepájanie nových poznatkov so známymi informáciami a skúsenosťami. Nadväzujúcim pokračovaním je rozhovor so žiakmi. Dôležitým predpokladom je vytváranie bezpečného prostredia pre vyjadrenie emócií, aktívne počúvanie, formulovanie otvorených a podnetných otázok, akceptovanie rôznych emócií. Učiteľka žiakom poskytne zošit určený na zaznamenávanie vlastných emócií. Spoločne si vytvoria triedny denník, do ktorého žiaci môžu každý deň nalepiť, nakresliť alebo neskôr napísať niečo zaujímavé, čo sa im v triede stalo, alebo ako sa cítili. Žiaci si triedny denník medzi sebou striedajú počas dňa. Na konci roka (resp. v určených časových intervaloch) si žiaci s učiteľkou prečítajú, prezrú triedny denník.

## 6. Regulácia

Regulácia je kľúčovou zručnosťou, ktorá umožňuje riadiť svoje správanie a dosahovať stanovené ciele. Ide o komplexný proces, ktorý sa neustále vyvíja a zdokonaľuje. Schopnosť regulovať svoje správanie je nevyhnutná pre úspech v škole, ale aj v ďalšom živote. Sebaregulácia nie je vrozená, ale sa formuje v interakcii s okolím. Ovplyvňujú ju faktory ako motivácia, schopnosť koncentrácie a vonkajšie podnety. Školské prostredie kladie na žiakov vysoké nároky, ktoré si vyžadujú schopnosť sebaregulácie (Kasáčová et al., 2016).

**Názov aktivity:** Školská taška

**Ciel':** Žiak vie plánovať, organizovať vlastnú činnosť triedenia vecí podľa určeného kritéria.

**Pomôcky:** školské tašky žiakov

**Opis aktivity:** Úvod aktivity bude venovaný spracovaniu obsahu vlastnej školskej tašky žiaka. Učiteľka žiakom rozdá záznamový hárok, do ktorého si každý individuálne urobí zoznam (napíše alebo nakreslí), čo má v školskej taške. Pokračovaním bude revízia podľa vopred stanoveného, žiakmi vytvoreného zoznamu potrebných predmetov v školskej taške. Dôležité je reflektovať individuálne potreby a špecifiká žiakov. Záverom je zhrnutie a poukázanie na súbor predmetov, t. j. školských potrieb a pomôcok, ktoré sú nevyhnutným obsahom školskej tašky všetkých žiakov.

## ZÁVER

V predkladanom príspevku sme vymedzili základný teoretický rámec týkajúci sa exekutívnych funkcií ako jedného z determinantov úspešnej školskej adaptácie začínajúcich školákov. Predstavené námety aktivít na podporu exekutívnych funkcií v procese školskej adaptácie poskytli inšpiráciu a praktické nástroje pre prácu učiteľky vo vyučovaní prvouky. Každé dieťa je jedinečné a vyžaduje si individuálny prístup, čo je možné dosiahnuť obmenou aktivity v súlade s charakteristikami a úrovne žiakov v skupine. V prvých týždňoch a mesiacoch školskej dochádzky sa deti stretávajú s množstvom nových výziev. Musia sa naučiť zvládať nové pravidlá, prispôbiť sa novému prostrediu a nadviazať vzťahy s novými spolužiakmi a učiteľmi. Dôležité je vytvárať podporujúce a stimulujúce prostredie, ktoré zahŕňa aj priestor pre zámerný rozvoj exekutívnych funkcií. Ich podpora je však dlhodobý proces, ktorý prebieha počas celého obdobia školskej dochádzky. Preto je dôležité, aby sme neustále hľadali nové spôsoby, ako efektívne podporovať rozvoj týchto kľúčových zručností žiakov už od začiatku školskej dochádzky.

## Podakovanie

Príspevok je súčasťou výstupov projektu UGA V/14/2025 *Prechod dieťaťa do 1. ročníka základnej školy v procese kurikulárnych zmien základného vzdelávania*, podporený UKF v Nitre.

## Zoznam použitej literatúry

Atkinsonová, R. L. (2007). *Psychologie*. Portál.

Brown, T. E. (2009). ADD/ADHD and impaired executive function in clinical practice. *Current Attention Disorder Reports*, (22)1: p. 37 – 41. [https://einsteinmed.edu/uploadedFiles/departments/neurology/Divisions/Child\\_Neurology/Child\\_Neurology\\_References/Executive\\_Fnc/Brown.ADHD.pdf](https://einsteinmed.edu/uploadedFiles/departments/neurology/Divisions/Child_Neurology/Child_Neurology_References/Executive_Fnc/Brown.ADHD.pdf)

Brown, T. E. (2008). Executive Functions: DESCRIBING six aspect of a complex syndrome. *Atention*, 15(1), 12–17. [https://chadd.org/wp-content/uploads/2018/06/ATTN\\_02\\_08\\_Executive\\_Functions\\_by\\_Thomas\\_Brown.pdf](https://chadd.org/wp-content/uploads/2018/06/ATTN_02_08_Executive_Functions_by_Thomas_Brown.pdf)

Kasáčová, B. et al. (2016). *Deti na prahu vzdelávania dôvody a možnosti ich skúmania*. Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici.

Kovalčíková, I. et al. (2016). *Diagnostika a stimulácia kognitívnych a exekutívnych funkcií žiaka v mladšom školskom veku*. 2. rozšírené vydanie. Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove.

Kozárová, N. & Gunišová, D. (2020). *Stratégie rozvoja kritického myslenia vo vyučovaní pedagogiky*. PF UKF v Nitre.

- Önder, A. & Gülay, H. (2010). Reliability and Validity of the Teacher Rating Scale of School Adjustment for 5-6 Years of Children. *International Online Journal of Educational Sciences*. 2(1), 204-224. [https://www.researchgate.net/publication/42766762\\_Reliability\\_and\\_Vailidity\\_of\\_the\\_Teacher\\_Rating\\_Scale\\_of\\_School\\_Adjustment\\_for\\_5-6\\_Years\\_of\\_Children](https://www.researchgate.net/publication/42766762_Reliability_and_Vailidity_of_the_Teacher_Rating_Scale_of_School_Adjustment_for_5-6_Years_of_Children)
- Siqueira S. de L. et al. (2010). *Hayling Test: an instrument for assessing components of executive functions*. [https://www.researchgate.net/publication/262511134\\_Hayling\\_Test\\_-\\_Adult\\_Version\\_Applicability\\_in\\_the\\_assessment\\_of\\_executive\\_functions\\_in\\_children](https://www.researchgate.net/publication/262511134_Hayling_Test_-_Adult_Version_Applicability_in_the_assessment_of_executive_functions_in_children)
- Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie (2023).
- Tholtová, J. (2017). Máme doma prvého. *Učiteľské noviny*. 64(9), 34-37. <http://distančne.vzdelavanie.siov.sk/mod/folder/view.php?id=25>
- Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychológia*. Portál.

## AUTORKY

### **PaedDr. Radka Teleková, PhD.**

odborná asistentka na Katedre pedagogiky

Pedagogická fakulta UKF v Nitre, Dražovská 4, 949 01 Nitra

email: [rtelekova@ukf.sk](mailto:rtelekova@ukf.sk)

### **Mgr. Natália Kovárová**

absolventka ŠP Učiteľstvo pre primárne vzdelávanie

Pedagogická fakulta UKF v Nitre, Dražovská 4, 949 01 Nitra

e-mail: [nataliakovarova@gmail.com](mailto:nataliakovarova@gmail.com)

# VPLYV HUDBY NA ROZVOJ REČI DIEŤAŤA PREDŠKOLSKÉHO VEKU

DIANA MECKOVÁ

**Anotácia:** Predkladaný článok bližšie prezentuje vplyv hudobného umenia na rozvoj reči dieťaťa predškolského veku. Tento vek možno považovať kľúčový pre rozvoj motivácie aj kognitívnych funkcií detí. Ukazuje sa, že hudba dokáže ovplyvniť vývin dieťaťa v rôznych smeroch. Cieľom príspevku je poukázať na dôležitosť hudby vo výchovno-vzdelávacom procese v období predprimárneho vzdelávania. Hudba neovplyvňuje len celkovú osobnosť detí, ale aj ich reč, ktorej rozvoj je v tomto vekovom období dôležitý. Prostredníctvom hudobných hier dokáže pedagóg vzbudiť u dieťaťa záujem o hudobné umenie a zároveň vytvárať u neho základy pre správnu výslovnosť a reč. Článok sa tak stáva inšpiráciou pre budúcich pedagógov hudobného umenia, pedagógov materských škôl a pre čitateľov, ktorí majú o spomínanú problematiku záujem.

## VÝZNAM HUDBY V PREDPRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ

Hudbe vo vzdelávaní dieťaťa v období predškolského veku pripisujeme významnú rolu. Prihovára sa detskému poslucháčovi, tak rozvíja jeho emócie a city, a utvára u neho pozitívny vzťah k hudobnému umeniu aj ku kultúrnym hodnotám. Je to jedna z najúčinnějších foriem umenia, ktorá rozvíja u dieťaťa nielen emocionalitu, ale aj základné kognitívne funkcie. Preto je dôležité vychovávať dieťa v oblasti umenia, kde túto funkciu plní vo formálnej edukácii vzdelávacia oblasť *Umenie a kultúra*. Prostredníctvom *uvedomelej činnosti* pedagóg dokáže položiť základy vnímania hudby už v predškolskom veku (Šašala, 2022). Prístup k hudbe hrou sa stáva pre deti námetom k experimentovaniu a považuje sa za základný komplex vo výchovno-vzdelávacom procese.

Podľa Kopnického (2016, s. 17), hudba vždy plnila a naďalej plní v živote človeka mnoho funkcií (spoločenskú, kognitívnu, výchovnú, umeleckú, komunikačnú, estetickú, magickú, fyziologickú, zábavnú, terapeutickú, socializačnú)". Detský poslucháč v predškolskom období vníma hudbu ako melódiu, ktorá je veselá alebo smutná, ktorá ho motivuje k pohybu a v neposlednom rade aj k samotnej reči. Reč a hudba sú

v tomto období prepojené prostredníctvom krátkych slabík, slov a slovných spojení, ktoré sa stávajú zaujímavými pre detského poslucháča. Dieťa má možnosť sa naučiť vyjadriť emócie, vnímať krásu melódie, zároveň rozvíjať pamäť a pozornosť, naučiť sa nové slová, rozšíriť si slovnú zásobu, zdokonaľiť artikuláciu a rytmus reči. V neposlednom rade je dôležité spomenúť, že hudba spája národy a prispieva tak aj k sociálnemu rozvoju detí. Práve v podmienkach materskej školy by mala byť súčasťou každodenných činností, vďaka čomu sa stáva nielen zdrojom zábavy a radosti, ale aj rozvojom komplexnosti osobnosti dieťaťa.

Z vývinovej psychológie vieme, že dieťa reaguje na hudobné zvuky už v prenatálnom období. Už pri prvej skúsenosti so spevom (hudbou) sa prinášajú pozoruhodné výsledky týkajúce sa hlavne spevu uspávaniek z rôznych kultúr. V oblasti hudobného umenia deti vo veku 7-10 mesiacov sú schopné rozlišovať smer melódie a dojčatá dokážu vnímať oktavu. V predškolskom veku sa rozvíja zmysel pre harmóniu a tonalitu. V tomto veku tiež dieťa dokáže spev prepájať s emóciami a pieseň, resp. melódiu vie pomenovať ako veselú alebo smutnú (Cenkerová, 2017). U detí v predškolskom veku je možné utvárať a rozvíjať ich osobnosť prostredníctvom *hudobnej vnímavosti*. Pieseň akéhokoľvek druhu, samozrejme, veku primeranú, je vhodné uplatňovať v ktorejkoľvek fáze edukačného procesu v podmienkach materskej školy. Môžeme ju opakovanne prehrať počas denných organizovaných činností a pri akejkoľvek príležitosti. Prostredníctvom prepájania hudby, pohybu a reči môžeme dieťa formovať po všetkých jeho stránkach. Ide tak o vzájomné prepájanie slovesnej, tanečnej a hudobnej oblasti (Krušinská, 2022). Považujeme za dôležité prepájať slovo, pohyb a hudbu práve v predškolskom období, a tak prispievať k celostnému rozvoju osobnosti dieťaťa.

## REČ V KONTEXTE HUDOBNÉHO UMENIA

V predškolskom veku hudba deti formuje z viacerých oblastí, celkovo ovplyvňuje kognitívne aj nonkognitívne procesy, pomáha rozvíjať sluch, pamäť i motoriku. Prostredníctvom hudby sa deti môžu koncentrovať, rozvíjať vnímanie, pozornosť, jazyk aj slovnú zásobu. Možno povedať, že aj vďaka hudbe sa dokážu správne vyjadrovať. Pri speve sa učia slová, ktoré ešte nikdy predtým nepočuli. Chápu ich vo vetách a slovných konštrukciách. Deti v predškolskom veku pracujú s hlasom prirodzene, nesledujú svoje nedostatky, napodobňujú svet okolo nich tak, ako ho vidia a počujú, aký v skutočnosti pre nich existuje. Je preto dôležité ich pri prvom náznaku spevu usmerňovať, pretože práve spev sa spája s prvým pokusom o reč. Aj napriek tomu, že niektoré slová nevedia presne vysloviť, prostredníctvom rytmu si ich ľahšie zapamätajú, a tak pochopia aj ich slabiky. Nové slová môže pedagóg vysvetliť pomocou vizu-

álnych obrázkov alebo predmetov, ktoré sa nachádzajú v blízkosti. V priestore dokážu tak prepájať aj iné oblasti vzdelávania, napríklad matematiku. Vizuálne prepojenie je dôležité, pretože rozvíja študijné zručnosti.

Prostredníctvom piesne majú deti možnosť zapojiť všetky zmysly, tie prispievajú k zlepšeniu dlhodobej pamäti. Pieseň tak plní úlohu pozadia, pracuje s emóciami a zdôrazňuje celkovú predstavu dieťaťa. Hudba a tóny pomáhajú aj pri rozvoji lingvistických schopností. *Už pri hudobnej príprave detí rozvíjame a upevňujeme ich jazykové a predčitateľské schopnosti. Zvuk podporuje výučbu jazykov v najdôležitejšej sfére - hláskovania.* Rýmovanie podporuje rozvoj slov a súzvuk rozvíja ich gramotnosť (Kopnický, 2016). Pomocou piesní si deti v predškolskom veku dokážu ľahšie zapamätať slová a celé hovorené výrazy, ktoré im neskôr, v mladšom školskom veku vedia pomôcť. Spoločne s hudbou si tak obohacujú slovnú zásobu, ktorá je primárnym zdrojom ich komunikácie. Prostredníctvom melódie a spevu piesne si ľahšie osvojujú aj novú gramatiku. V prípade, že dieťa dostáva dostatočné množstvo podnetov z oblasti hudby a umenia, o to lepšie výsledky vykazuje vo viacerých oblastiach. Ten, kto pieseň počuje viackrát, má schopnosť porozumieť obsahu vo väčšej istote. Pedagóg by mal prostredníctvom piesní deťom ponúkať rôzne príbehy zo života, ktoré umožňujú poznávanie našej aj zahraničnej kultúry, spoznávanie pracovných činností, zvyky a obyčaje všedných dní alebo zvuky zvierat a prírody.

Vyjadrovať sa zrozumiteľne a jasne je zručnosť, ktorú deti môžu nadobudnúť aj prostredníctvom spevu s rovesníkmi v skupinách. Spev v skupine podnecuje u dieťaťa aj jeho sociálne zručnosti a utužuje vzájomné vzťahy. Pedagóg by mal vždy dbať na vhodnosť výberu piesní na základe veku a hudobných skúseností detí. Text piesne by mal byť vhodne zvolený na základe záujmov detí, slová by mali byť ľahko pochopiteľné a zapamätateľné. Vzhľadom na vekovú primeranosť detí v materskej škole by sme mali vychádzať z ľudových alebo autorských piesní, ktorými sa deti v tomto období najčastejšie obklopujú. Aj Šašala (2022) odporúča, aby tematika vzhľadom na vek detí vychádzala aj z ríše zvierat.

## VPLYV HUDBY NA ROZVOJ REČI DIEŤAŤA

Hudba a reč sa spoločne spájajú už od nepamäti. Poukazujú na ňu aj viaceré výskumy v tejto špecifickej oblasti. Vybraná štúdia z Harvardskej lekárskej fakulty informuje o výsledkoch z oblasti kognitívnej neurovedy, kde mozog a hudba sa vzájomne prepájajú spoločne s vývinom reči. S hudbou súvisí aj rytmus a syntaktické jazykové funkcie, ktoré mozog vyhodnocuje v 80 – 90 % (Zyzo, 2025). Prostredníctvom hudby sa zlepšuje pamäť, rozoznáva hovorené slovo a rozvíja sa schopnosť čítať u detí

predškolského veku. Toto tvrdenie je možné interpretovať aj faktom, že hudba rozvíja *hudobnú pamäť - kognitívne funkcie* (Cenkerová, 2017). Ďalší výskum z predškolského veku detí porovnával účinky hudby v spojitosti s rečou. Autori v štúdií (Anvari et al., 2002) ukázali, že hudba je spojená s fonologickým uvedomovaním a prelína sa aj so schopnosťou včasného čítania. Čítanie je charakteristické identifikovaním písmen a malých fráz (Politimlou, N. et al. (2025)). V predškolskom veku môže pedagóg rozvíjať reč prostredníctvom spevu jednoduchých piesní. *Spevácka výchova* učí deti aj správnej výslovnosti reči. Môžeme konštatovať, že spev je hovorená reč. Spája sa s rečovým hlasom s prihliadnutím na dostatočne správne komunikačné zručnosti. Celkový rečový prejav tak závisí od pedagóga, ktorý sa stáva vzorom pre deti predškolského veku.

*Rečový a spevácky prejav majú mnoho spoločného: intonáciu, rytmus, farbu, artikuláciu atď.* Spev ako najprirodzenejší prejav detí je dominujúcou zložkou už v ranom veku dieťaťa. *Hlasová výchova* sa nezaobera len spevom, ale aj ovládaním zručností a určitých správnych návykov. Spev sa tak prepája s artikuláčnymi činnosťami. Pri speve je dôležitá *príprava artikuláčného ústrojenstva (tvár, ústa a pery)*. Je to práve zrozumiteľná výslovnosť, ktorá patrí k základom používania správnej reči. Už pri samotnej rozcvičke venujeme osobitú pozornosť výslovnosti jednotlivých samohlások. Hovorené slovo závisí predovšetkým aj od presnej výslovnosti spoluhlások. Nielen hlasová technika formuje prejav dieťaťa. Pedagóg by mal pri svojej činnosti dbať na to, *aby deti artikulovali zrozumiteľne a čisto, otvárali ústa a bradu tlačili vždy smerom nadol* (Kopnický, 2016). Pri rozvoji reči a vplyve hudby je vhodné dodržiavať pri rozcvičke nasledovné: *text cvičiť na jednom tóne, absolvovať artikuláčné cvičenia, ktoré umožňujú spoluhlásky a tvoriť správne vokály. Podľa Mendelovej (2010)* rytmus ako základnú zložku hudby dokážeme cvičiť prostredníctvom recitovania vyčítanky, tlieskaním alebo plieskaním, hrou na telo.

Jednou zo základných vzdelávacích oblastí v predprimárnom vzdelávaní, ktorá sa venuje rozvoju rečových schopností je *Jazyk a komunikácia*. Predškolák by mal už po piatom roku života správne vyslovovať a používať hlásky, vedieť povedať príbeh a ovládať slovné spojenia a vety, ktoré sú gramaticky správne. Jeho hlas má znieť prirodzene, bez známk chrapotu, v primeranej výške a sile v spojitosti so zvukom (Pečarková, 2021). Vývin reči je možné podporiť aj prostredníctvom didaktických hier, ktoré rodičia vedia realizovať už v domácom prostredí (komentovaním činností, opakováním slov a slovných konštrukcií, básní, riekaniak a iné). U dieťaťa platí, že je možné rozvíjať tvorbu viet a príbehov na základe fantázie, pričom je vhodné postupovať od jednoduchšieho k zložitejšiemu.

K jazykovej podpore patrí aj čítanie rôznych kníh a vedenie rozhovorov. V oblasti hudobného umenia sa dokážeme sústrediť nielen na počúvanie hudby, ale aj jej praktizovaniu. U dieťaťa v predškolskom veku je dôležité rozvíjať *sluchové vnímanie*. Cieľom rozvoja sluchového vnímania je pripraviť dieťa v prípravnom období predškolského veku na výučbu čítania a písania, ktorá ho čaká pri nástupe do základnej školy. V tomto období by malo dieťa poznať správny rytmus slov, rozumieť jednotlivým hláskam v slovách, rozlišovať ich v slove sluchom a iné. Na toto obdobie dokážeme dieťa predškolského veku pripraviť prostredníctvom jednoduchých hier. Ako príklad uvádzame cvičenia na rozvíjanie sluchového vnímania z Centra poradenstva a prevencie v Košiciach (bližšie [www.cppke.sk](http://www.cppke.sk)).

*Cvičenie na rozvoj sluchovej vnímavosti:* Dieťa zavrie oči a dospelý šuští papierom, klope na stôl, skryje tykajúci budík a pod. Dieťa háda, čo je to za zvuk, ktorý musí pomenovať. Dôraz sa kladie aj na správne a zreteľne vyslovenú odpoveď.

*Cvičenie na rozvoj rytmu:* Vytlieskavanie mena, riekaniek, alebo jednoduchých piesní (Pec nám spadla, Jedna druhej riekla a iné). Prostredníctvom slabikovania, rytmizácií básničiek a piesní už v prípravnej fáze začínajúceho spevu, čo je hlasová rozcvička, môžu deti rozlišovať jednotlivé zvuky (hlásky). Ku konkrétnej hláske dokážeme priradiť určitý zvuk, napríklad k hláske „K“ vieme priradiť kukučku a zvuk „kukuk“ (Pečarková, 2021).

## Didaktická hra ako prostriedok rozvoja reči dieťaťa predškolského veku

Hra v období predškolského veku má veľký význam. Prostredníctvom hry sa u detí rozvíja tvorivosť, fantázia, myslenie, reč, ale aj zmysel pre spoluprácu. Deti v predškolskom veku vnímajú hru ako formu zábavy a oddychu a sú vedené k učeniu sa cez zážitok. Vďaka tomu sa dokážu sústrediť a učiť sa nové veci bez nátlaku. Hra je najprírodzenejší nástroj, na základe ktorého sa deti môžu niečo naučiť. V tomto kontexte je spev pri hre vnímaný ako najdôležitejší článok, ktorý rozvíja detskú reč.

Didaktické hra, ktorá prepája hudbu a pomáha pri rozvoji reči v predškolskom veku, má vplyv na rozvoj sluchového vnímania, slovnej zásoby, artikulácie, fonematického uvedomovania, melodickosť reči, rozvoj pamäti, ktoré sú dôležité pre predškolský vek. Prostredníctvom didaktickej hry sa deti učia s radosťou a bez uvedomovania si, že sa niečo učia. Pri realizovaní hier pedagóg môže využiť *jednoduché rytmické nástroje* (Orffove ľahkooovládateľné nástroje, napríklad tamburína, triangel a iné), ktoré pomáhajú pri udržiavaní rytmu a melódie, *obrázky zvierat alebo postáv*, ktoré dotvárajú atmosféru deja. Deti prostredníctvom nich tvoria príbeh. Tak si rozvíjajú predstavivosť. Pri dramatizovaní piesní, básní, riekaniek môžu využiť bábk.

V neposlednom rade je dôležité, aby mal pedagóg k dispozícii audio nahrávky detských piesní. V prípade, že majú deti v predškolskom veku problém s artikuláciou slov v piesňach, je vhodné využiť pre správnu techniku artikulácie malé zrkadielko. Učitelia majú k dispozícii dostatok odborného-metodickej literatúry, ktorou sa môžu inšpirovať k využitiu didaktických hier, ktoré rozvíjajú reč v spojitosti s hudobným umením. Uvedieme niektoré príklady.

*Rýmovačky a rytmizovanie* – ich cieľom je podpora fonemického uvedomovania, rytmu a artikulácie, kde deti opakujú krátke verše, pri ktorých tleskajú alebo plieskajú do rytmu. Ako obmenu je možné využiť pri hre aj hudobné nástroje.

*Hudobno-rečová didaktická hra* - sústreďuje sa na hranie v kruhu, kde sa stanoví jedna známa pieseň. Každé dieťa v kruhu povie jedno slovo z piesne, ktoré musí nahlas a zreteľne vysloviť (správna artikulácia slova je dôležitá). Po ukončení sa zaspieva celá pieseň aj s hudbou. *Vytlieskaj rytmus svojho mena* - cieľom hry je prepojenie rytmu a artikulácie. Deti sedia v kruhu a po jednom vytlieskajú svoje meno. Obmenou sa môže stať rytmický reťazec mien (viac Derevjaniková et al., 2014).

Vývin reči nie je rovnaký u všetkých detí predškolského veku. U niektorých sa vyvíja reč o trochu neskôr. V tomto prípade hovoríme o deťoch s oneskoreným vývinom reči. Okrem neho sa veľmi častými problémami stáva aj dyslália, alebo mutizmus, narušená artikulácia, plynulosť reči, opakovanie hlások alebo slabík, ktoré môžu spôsobiť problémy s porozumením. Deti v tomto období majú problém aj v oblasti sluchovej percepcie, či vnímania zmyslu pre rytmus. Rytmus sa spája aj s rečou a je nepresný, čo sa neskôr prejavuje aj v ich čítaní pri nástupe do základnej školy (Svoboda, 2011). Chybné vnímanie rytmu sa prejavuje problémami s učením sa a rytmizáciou básničiek, riekaniek či tleskaním slabík v slove.

Dieťa v tomto veku by nemalo byť odkázané samo na seba v oblasti učenia sa, ale na jeho blízky (rodičov, učiteľov), ktorí usmerňujú a podnecujú jeho potenciál. Platí nepísané pravidlo, že ak má dieťa dostatok podnetov a vzorov v oblasti správnej hovorenej reči a artikulácie, je možné, aby dobehlo svojich rovesníkov. Existuje mnoho podporných cvičení týkajúcich sa podpory rozvoja sluchového vnímania, ktoré môžeme s deťmi realizovať. Do tejto skupiny patrí aj súbor cvičení *Pavučina*, ktorý je určený pre deti predškolského veku či pre žiakov s poruchami reči, či sluchovým, alebo mentálnym postihnutím. Cvičenia sa priamo dotýkajú rozlišovania zvukov, piesní, melódie cez delenia slov na slabiky, hlásky v slove a iné. Podľa Zelinkovej (2013, s. 1) je, *dostatočne rozvinuté sluchové vnímanie základom pre osvojovanie si čítania a písania pri použití akejkoľvek metódy vyučovania*. Aj Stoppadrová (2005) uvádza, že rodičia ako vzor by mali obklopiť dieťa rečou vo forme prihovárania sa mu vo forme rozprá-

vania príbehov, riekaniek, zdôrazňovaním slov používajúc rýmy, zvuky, aby malo dieťa dostatok podnetov pre správny rozvoj reči.

## ZÁVER A ODPORÚČANIA PRE PEDAGOGICKÚ PRAX

Deti už od narodenia reagujú na okolité zvuky, ktoré neskôr napodobňujú. Preto je to práve hudba, ktorá ich môže sprevádzať na každom kroku života, môže im byť stále nablízku, má pre nich aktivizačný a motivačný charakter. V príspevku sme poukázali na to, ako je hudba dôležitá pre deti predškolského veku. Plní nielen niekoľko funkcií, ale má zásadný význam na to najdôležitejšie - vývin reči, ktorý je možné v spojitosti s ňou podporovať a správne rozvíjať. Reč, ako samostatnú kategóriu vo vzdelávacej oblasti *Jazyk a komunikácia*, je možné rozvíjať v spojitosti s umením, ktoré podporuje zároveň predstavivosť, pamäť a myslenie.

Cieľom príspevku bolo poukázať na aktuálnu situáciu vo vybranej problematike a predstavenie hlavných tematických oblastí dotýkajúcich sa vybranej témy. Spev nielen formuje detskú reč, ale aj pomáha pri odstránení negatívnych emócií, vedie k lepšiemu sústredeniu a zmierňuje ťažšie formy emócií. Práve v období predškolského veku dochádza k výraznému formovaniu celkovej osobnosti dieťaťa, ktorú je možné bližšie utvárať prostredníctvom didaktických hier, ktoré deti v predškolskom veku chápu ako formu zábavy. V ich skrytosti je možné tak dieťa naučiť, nielen správne artikulovať, ale aj chápať melódiu a rytmus. Ako sme poukázali na rôzne štúdie a výber didaktických hier, ktoré sa zaoberajú vývinom reči v spojitosti s hudobným umením, jednou z najefektívnejších možností je prepojenie hudby s činnosťami, ktoré pomôžu deťom bližšie spoznávať práve samotnú hudbu. Príspevok prináša poznatky a vytvára tak inšpiráciu pre pedagógov, ktorí majú možnosť prostredníctvom tvorivých činností ovplyvniť a pomôcť budúcej generácii. V závere konštatujeme, že nielen rodinné prostredie, ale aj pedagóg je dôležitým činiteľom v edukačnom procese, ktorý dokáže svojím výberom ovplyvniť život malého poslucháča v predškolskom veku.

## Zoznam použitej literatúry

- Antušeková, A. (1989). *Preventívna logopedická starostlivosť v predškolských zariadeniach*. SPN.
- Cenkerová, Z. (2017). Hudobná psychológia súčasnosti ako empirická disciplína. In: *Musicologica Slovaca* roč. 8, č. 1 (2017), s. 34. ISSN 0581-0558.
- Centrum poradenstva a prevencie Košice (2025). *Cvičenia na rozvíjanie sluchového vnímania*. <https://www.cppke.sk>
- Derevaníková, A. & Dzurilla M. (2014). *Hudobná výchova v predprimárnej edukácii*.

Metodicko-pedagogické centrum.

Kerekretiová, A. et al. (2009). *Základy logopédie*. Univerzita Komenského.

Krušinská, M. (2022). Princípy hudobnej výchovy pre deti predškolského a mladšieho školského veku. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*. VERBUM.

Kopnický, M. (2016). *Vplyv hudby na rozvoj dieťaťa v predškolskom veku*. MTM.

Mendelová, A. (2010). *Motivačné úlohy a hry v hudobnej výchove na druhom stupni ZŠ*. Tribun EU.

Neubauer, K. (2011). *Artikulace a fonologické rozlišování hlásek* Tobiaš.

Pečarkova, J. (2021). *Logopédia včas. Otázky a odpovede. Všetko, čo potrebuje rodič vedieť o vývine detskej reči*. Raabe.

Politimou N., Simone, D. B. et al. (2019). In: *Frontiers in Psychology: Born to speak and Sing: Musical Predictors of Language Development in Pre- schoolers*. PMID: 31231260.

[https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC6558368/?utm\\_source](https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC6558368/?utm_source)

Pospíšilová, P. (2015). *Využitie hudobno- dramatických činností v edukačnom procese materskej školy*. Metodicko-pedagogické centrum.

Stanislav, J. (1978). *Hudba, Spev, Reč*. OPUS.

Stoppardová, M. (2005). *Otestujte svoje dieťa alebo Ako objaviť a rozvíjať schopnosti dieťaťa*. Ikar.

Svoboda, M. et al. (eds.).(2015). *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Portál.

Šašala, R. (2022). *Hudobné činnosti v materskej škole*. Raabe.

Zelinková, O. (2010). *Pavučinka Sůbor cvičení sluchového vnímání*. Tobiaš.

Zyzo, L. (2025). Using Music to Improve Speech: A Practical, Research-Based Guide. In.

<https://beaminghealth.com/article/using-music-to-enhance-speech-development-in-kids>

## Kontakt

### PaedDr. Diana Mecková

Inštitút anglistiky a amerikanistiky

Filozofická fakulta, PU v Prešove, Ul. 17. novembra 1, 080 01 Prešov

e-mail: [diana.meckova@unipo.sk](mailto:diana.meckova@unipo.sk)

# PROJEKT NA PODPORU FYZICKÉHO ZDRAVIA, DUŠEVNÉHO ZDRAVIA A PREVENCIE VÝSKYTU RIZIKOVÉHO SPRÁVANIA V MATERSKEJ ŠKOLE, NOVÁ 2 V BANSKEJ BYSTRICI

SVETLANA SVETLÍKOVÁ

**Anotácia:** Článok sa zameriava na význam a realizáciu Projektu podpory fyzického a duševného zdravia a prevencie rizikového správania v konkrétnej materskej škole.

## ÚVOD

V súčasnej dobe sa čoraz viac zdôrazňuje dôležitosť podpory fyzického a duševného zdravia detí a mladých ľudí, najmä v školskom prostredí, ktoré zohráva kľúčovú úlohu v ich celkovom vývine. Práve materská škola je miestom, kde sa formujú hodnoty, postoje a životné návyky, ktoré ovplyvňujú budúci život detí. Prevencia rizikového správania a podpora tak fyzického ako aj duševného zdravia sú preto neoddeliteľnou súčasťou výchovno-vzdelávacieho procesu. Zákon č. 245/2008 Z. z. v § 145a jasne definuje prevenciu a podporu zdravia ako kľúčové podporné opatrenie v materských školách.

Z pohľadu psychológie predstavujú **pocity** bezprostredné emocionálne reakcie na konkrétnu situáciu (napr. radosť, smútok, hnev), zatiaľ čo **city** sú trvalejšie emocionálne vzťahy a postoje voči ľuďom, sebe alebo svetu. Tieto vnútorné prežívania ovplyvňujú správanie dieťaťa, jeho vzťahy, sebavedomie aj schopnosť zvládať záťažové situácie (Langmeier, Krajčířová, 2006). Učiteľky materských škôl by preto mali byť citlivo vnímavé k emočným prejavom detí, ktoré často signalizujú ich vnútorné potreby a pohodu.

V tejto súvislosti je dôležité vymedziť aj pojmy **výchovný problém** a **rizikové správanie**, ktoré sa často zamieňajú. **Výchovný problém** označuje správanie, ktoré narúša bežné pravidlá a normy, ale neohrozuje priamo zdravie alebo vývin dieťaťa. Naopak,

**rizikové správanie** je také, ktoré môže viesť k poškodeniu fyzického alebo psychického zdravia, sociálnemu vylúčeniu, prípadne k závažným vývinovým poruchám (Krahulcová, 2009). Môže ísť napríklad o agresivitu, vyhýbanie sa kontaktu, impulzivitu, časté psychosomatické prejavy alebo výrazné problémy v kolektíve.

Na základe uvedeného sme vytvorili **projekt na podporu fyzického zdravia, duševného zdravia a prevencie výskytu rizikového správania** v Materskej škole, Nová 2, Banská Bystrica s názvom „**V zdravom tele zdravý duch – srdce, úsmev, čerstvý vzduch!**“. Zameriava sa na podporu subjektívneho prežívania pohody detí (v rovine psychickej, sociálnej a fyzickej), prevenciu porúch správania a rozvoj kompetencií v oblasti sebaregulácie, medziľudských vzťahov a prosociálneho správania prostredníctvom cielenej a zážitkovej pedagogickej činnosti.

## ŠKOLA A JEJ FILOZOFIA

Naša materská škola, ktorú navštevujú deti vo veku od troch do šiestich rokov, si kladie za cieľ celostný rozvoj detí v súlade s filozofiou a víziou školy. Školský projekt „**V zdravom tele zdravý duch – srdce, úsmev, čerstvý vzduch!**“ vznikol ako odpoveď na potrebu systematickej podpory zdravia detí a prevencie sociálno-patologických javov. Tento projekt vychádza zo základných dokumentov školy:

- Školský poriadok školy
- Školský vzdelávací program „Farebný svet“
- Koncepčný zámer rozvoja materskej školy

Náš školský poriadok upravuje podrobnosti **Projektu na podporu fyzického zdravia, duševného zdravia a prevencie výskytu rizikového správania** najmä:

- vo výkone práv a povinností detí a ich zákonných zástupcov v materskej škole,
- v pravidlách vzájomných vzťahov a vzťahov s pedagogickými zamestnancami materskej školy,
- v podmienkach na zaistenie bezpečnosti a ochrany zdravia detí a ich ochrany pred sociálno-patologickými javmi, diskrimináciou alebo násilím.

**Školský vzdelávací program** našej materskej školy s názvom **Farebný svet** odráža našu filozofiu, našu víziu, ktorá znie „*Moderná materská škola, do ktorej s radosťou chodíme a s láskou svoj svet tvoríme*“. Naša materská škola vychádza z tejto vízie a je zameraná na:

1. osobnostne orientovanú výchovu a vzdelávanie;
2. prosociálny výchovný štýl;
3. pohybové aktivity nad rámec Štátneho vzdelávacieho programu.

**Osobnostne orientovaná výchova a vzdelávanie** je svojou filozofiou zameraná na celostný rozvoj osobnosti dieťaťa s prihliadnutím na individuálne možnosti a schopnosti dieťaťa, zoznámenie sa dieťaťa so životom v spoločnosti s dôrazom na kooperáciu. To nám denne pomáha pri podpore duševného zdravia a prevencii rizikového správania.

V koncepcnom zámere rozvoja materskej školy máme definovaný strategický cieľ číslo jeden v pedagogickej oblasti, ktorý znie, že naše deti ***budú absolvovať o 75% viac aktivít zameraných na rozvoj prosociálneho cítenia a správania sa*** a daný cieľ sa snažíme naplniť. **Cieľom prosociálnych aktivít** je okrem iného *vedieť sa vcítiť do situácie a pocitov druhého, identifikovať pozitívne ľudské vlastnosti, oceniť kamarátove schopnosti a výkony, pozitívne prijať a hodnotiť iných v podmienkach bežných aj sťažných a pozitívne vnímať, reálne hodnotiť situácie a udalosti*. A práve plnením týchto cieľov prosociálnych aktivít prispievame k podpore duševného zdravia a prevencie výskytu rizikového správania. Preto je našim zameraním a cieľom zaraďovať aktivity na rozvoj prosociálneho správania do výchovno-vzdelávacieho procesu čo najčastejšie, aby ich opakovaním došlo k **zvnútorneniu** žiaducich foriem správania, a tým k **pozitívnej zmene osobnosti**.

**Tretia oblasť rozvoja**, na ktorú je zameraná naša materská škola, sú pohybové aktivity. Ponúkame nadštandardné aktivity v oblasti *Zdravie a pohyb*, podoblasť *pohyb a pohybová zdatnosť*, ktoré denne implementujeme do výchovno-vzdelávacieho procesu. Uvedené aktivity sú súčasťou našich učebných osnov.

## Tabuľka 1

### Príklad pohybových aktivít s loptou

Manipuluje s loptami rôznych veľkostí

- hod do diaľky tenisovou loptičkou, medicimbalom, basketbalovou loptou,
- hod horným oblúkom,
- hod dolným oblúkom,
- hod na cieľ,
- hod do basketbalového koša,
- kotúľanie lopty medzi prekážkami hlavou, nohou, vo dvojiciach,
- hod a chytanie lopty obidvoma rukami, prípadne jednou rukou,
- odrážanie lopty (obojuručne).

Projekt reflektuje potreby detí v ich fyzickom a duševnom rozvoji, pričom reaguje na výzvy dnešnej doby, ako sú zvyšujúca sa pasivita detí, nedostatok pohybu, čo môže viesť aj k možným rizikám v správaní. Jeho súčasťou sú aktivity na podporu zdravého životného štýlu, tvorbu bezpečného prostredia a rozvoj emocionálnej inteligencie detí. Chceme vytvoriť prostredie, kde sa deti cítia bezpečne, radostne a motivovane.

Zároveň projekt odráža záväzok materskej školy voči deťom, rodičom a komunite, čím prispieva k vytváraniu pozitívnej klímy a zdravého prostredia pre všetkých zúčastnených.

## CIELE PROJEKTU

Cieľ školského projektu „V zdravom tele zdravý duch – srdce, úsmev, čerstvý vzduch!“ vychádza z podporného opatrenia „*Prevencia na podporu fyzického zdravia, duševného zdravia a prevencia výskytu rizikového správania*“, úlohou ktorého je systematicky posilňovať schopnosti detí, ktoré majú priamy vplyv na ich optimálny zdravý vývin a formovanie primeraných postojov v oblasti zdravia a vedú k znižovaniu prejavov a výskytu rizikového správania. Cieľom opatrenia a projektu je tiež predchádzať vzniku poruchy duševného a fyzického zdravia u detí prostredníctvom realizovania podporných aktivít zameraných na rozvoj ich subjektívnej pohody (psychickej, sociálnej a fyzickej). Uvedené ciele sú operacionalizované pre jednotlivých účastníkov projektu:

### Ciele pre učiteľky:

#### 1. Podpora fyzického zdravia:

- Vytvárať denné rutiny a aktivity zamerané na pohyb (cvičenie, hry, tanec).
- Poskytovať deťom vzor zdravého životného štýlu vrátane stravovania a starostlivosti o telo.
- Zabezpečiť bezpečné prostredie na pohybové a športové aktivity.

#### 2. Podpora duševného zdravia:

- Uplatňovať empatický a podporný prístup k deťom počas adaptačných a náročných situácií.
- Rozvíjať schopnosť detí zvládať stres a konflikty cez hry, rozhovory a modelové situácie.
- Posilňovať pozitívne vzťahy medzi deťmi a medzi deťmi a dospelými.

### 3. Prevencia rizikového správania:

- Včas identifikovať prejavy rizikového správania u detí a adekvátne na ne reagovať.
- Poskytovať deťom jasné hranice a vysvetľovať možné dôsledky nevhodného správania.
- Vzdelávať sa v oblasti prevencie rizikového správania a psychologických intervencií.

### Ciele pre deti:

#### 1. Podpora fyzického zdravia:

- Zdokonaľovať si pohybové schopnosti cez pravidelné hry a cvičenie.
- Budovať si návyky zdravého stravovania a hygieny.
- Učiť sa dbať o bezpečnosť pri hre, pohybe a manipulácii s predmetmi.

#### 2. Podpora duševného zdravia:

- Učiť sa rozpoznávať svoje pocity a efektívne ich vyjadrovať, s dôrazom na prosociálne správanie.
- Budovať si zdravé sebavedomie a sebaúctu cez úspechy a povzbudenie.
- Zlepšovať svoju schopnosť spolupracovať s ostatnými a riešiť konflikty.

### 3. Prevencia rizikového správania:

- Porozumieť rozdielu medzi bezpečným a rizikovým správaním.
- Posilňovať si schopnosť odolať negatívnym vplyvom a tlaku rovesníkov.
- Rozvíjať schopnosť rešpektovať pravidlá a hranice v skupine.

### Ciele pre rodičov:

#### 1. Podpora fyzického zdravia:

- Viesť deti k zdravým návykom doma (vyvážená strava, pravidelný pohyb).
- Podporovať účasť detí na športových aktivitách a pohybových hrách.
- Dbať na dostatočný oddych a spánok dieťaťa.

## 2. Podpora duševného zdravia:

- Poskytovať dieťaťu emocionálnu podporu a byť mu vzorom v zvládaní stresu.
- Viesť deti k otvorenosti pri vyjadrovaní pocitov a riešení problémov.
- Zapojiť sa do budovania pozitívneho vzťahu s učiteľmi a spolupráce na aktivitách.

## 3. Prevencia rizikového správania:

- Diskutovať s deťmi o dôsledkoch rizikového správania v primeranom vekovom kontexte.
- Posilňovať dôveru medzi rodičom, učiteľom a dieťaťom na riešenie problémov bez strachu.
- Aktívne spolupracovať so školou v prípade potreby riešenia rizikového správania.

## REALIZÁCIA PROJEKTU

Projekt na podporu fyzického zdravia, duševného zdravia a prevencie výskytu rizikového správania „*V zdravom tele zdravý duch – srdce, úsmev, čerstvý vzduch!*“ sa realizuje priebežne počas roka v bežnom režime materskej školy. V našej materskej škole sme s jeho realizáciou začali v septembri 2024 vo všetkých triedach školy. Projekt obsahuje teoretické východiská, zakotvenie v základných dokumentoch materskej školy, **analýzu súčasného stavu** (diagnostikovanie aktuálnych podmienok a postupov v MŠ v oblasti podpory zdravia, identifikácia kľúčových potrieb detí a povinností zamestnancov školy, príklady rizikových správanií, ktorým je potrebné predchádzať). Ďalej obsahuje **ciele, obsah a aktivity projektu**. Súčasťou sú aj **zdroje a materiály**:

- Potrebné pomôcky: športové náčinie, relaxačné pomôcky, edukačné knihy a materiály.

Ľudské zdroje: kvalifikovaní pedagógovia, školský psychológ.

### Implementácia projektu:

Plán realizácie projektu vrátane časového harmonogramu.

Zodpovednosť za jednotlivé aktivity a monitoring ich priebehu.

### Hodnotenie a spätná väzba:

- Metódy hodnotenia dosiahnutia cieľov (dotazníky, pozorovanie, rozhovory).
- Spätná väzba od detí, rodičov a zamestnancov.
- Úpravy projektu na základe získaných poznatkov.

## Výsledky a udržateľnosť:

- Očakávané benefity pre deti, rodičov a školu.
- Návrhy na pokračovanie a rozšírenie aktivít projektu.

S uvedeným projektom sa učiteľky zoznámili na začiatku školského roka. S jeho cieľmi, obsahom a realizáciou sme ich oboznámili na zasadnutí metodického združenia. Dohodli sme sa na metódach hodnotenia a dosahovania výsledkov, tiež na pravidelnosti implementácie obsahu projektu do výchovno-vzdelávacieho procesu. Vypracovaním týždenného ukázkového plánu realizácie projektu sme učiteľkám poskytli konkrétny návod, ako môžu jednotlivé podporné aktivity zapracovať do svojich bežných týždenných výchovno-vzdelávacích plánov. V tabuľke uvádzame príklad aktivít, ktoré je možné plniť v jeden deň alebo priebežne počas celého týždňa.

## Tabuľka 2

### Príklad denných aktivít z projektu

| Obsahový celok : Jar je tu      |                                                                                                                                                                                                                                   | Meno učiteľky: Svetlana Svetlíková                           |
|---------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|
|                                 | Téma: U babičky na dvore                                                                                                                                                                                                          | Týždeň: 14.                                                  |
| Hry a činnosti podľa voľby detí | Vzdelávacia oblasť                                                                                                                                                                                                                | Človek a spoločnosť                                          |
|                                 | Vzdelávacia podoblasť                                                                                                                                                                                                             | Ľudské vlastnosti a emócie                                   |
|                                 | Výkonový štandard                                                                                                                                                                                                                 | Opíše aktuálne emócie aj emócie, ktoré prežil.               |
|                                 | Názov aktivity                                                                                                                                                                                                                    | Ako sa cítim teraz a u babičky                               |
|                                 | <b>PRÍKLADY AKTIVÍT:</b><br>Práca s kartičkami emócií: Deti priradujú emócie k situáciám.<br>Sebapoznanie: Deti kreslia „Ako sa dnes cítim“ a rozprávajú o tom.<br>Hra: „Emočný kruh“ – deti vyjadrujú pocity cez mimiku a pohyb. |                                                              |
|                                 | <b>Metóda:</b> Vizuálna podpora, diskusia, kresba, interaktívna hra, mimika a pantomíma.<br><b>Forma:</b> Individuálna práca, skupinová diskusia, skupinová aktivita.                                                             |                                                              |
| Zdravotné cvičenie              | Vzdelávacia oblasť                                                                                                                                                                                                                | Zdravie a pohyb                                              |
|                                 | Vzdelávacia podoblasť                                                                                                                                                                                                             | Pohyb a telesná zdatnosť                                     |
|                                 | Výkonový štandard                                                                                                                                                                                                                 | Pri cvičení manipuluje s rozličným náčiním – saténové šatky. |
|                                 | Názov aktivity                                                                                                                                                                                                                    | Moje telo je silné a zdravé, ako majú zvieratká na dvore     |

|                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                        |
|----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------|
|                      | <p><b>PRÍKLADY AKTIVÍT:</b></p> <p><b>Zdravotné cvičenie</b> so šatkami s využitím hudby (rozohratie: deti vyjadrujú pohyby zvierat - skoky ako žaba, plazenie ako dážďovka, chôdza na štyroch ako mačka).</p> <p><b>Relaxácia: „Pokoľné dýchanie“</b></p> <p>Deti si osvojujú jednoduché dýchacie cvičenia so šatkou (napr. dýchanie do bruška – šatka sa nadvihuje, napodobňovanie zvukov vetra, fúkanie do šatky).</p> <p><b>Záver: Tanečná aktivita: „Rytmus a pohyb“</b></p> <p>Deti tancujú podľa hudby so šatkou, vyjadrujú jednoduché kroky alebo pohyby v rytme, s cieľom podporiť rytmiku, koordináciu a radosť z pohybu.</p> <p><b>Metódy:</b> interaktívna hra, zdravotné cvičenia, relaxácia, hudobno-pohybová hra</p> <p><b>Formy:</b> frontálne cvičenie, skupinová aktivita</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                        |
| Vzdelávacia aktivita | Vzdelávacia oblasť                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Človek a spoločnosť                    |
|                      | Vzdelávacia podoblasť                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Prosociálne správanie                  |
|                      | Výkonový štandard                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Rozlišuje vhodné a nevhodné správanie. |
|                      | Názov aktivity                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | U babičky na dvore                     |
|                      | <p><b>HRA NA SITUÁCIE: „ČO JE SPRÁVNE NA BABIČKINOM DVORE?“</b></p> <p><b>Priebeh:</b> Učiteľka predvedie situácie, ktoré môžu nastať na dvore (napr. krmenie zvierat, trhanie kvietkov bez opýtania, hádzanie kameňov). Deti diskutujú, ktoré správanie je správne alebo nesprávne. <b>Pomôcky:</b> Obrázkové kartičky so situáciami (napr. dieťa krmi sliepky, dieťa naháňa mačku).</p> <p><b>Diskusia:</b> Ako by sa cítila babičkina mačka?“</p> <p><b>Priebeh:</b> Učiteľka položí otázky (napr. „Ako by sa cítila mačka, keby ju niekto naháňal?“). Deti odpovedajú a diskutujú o dôsledkoch nevhodného správania voči zvieratám.</p> <p><b>Pomôcky:</b> Obrázky zvierat na dvore (mačka, sliepky, pes).</p> <p><b>PANTOMÍMA: „SPRÁVANIE NA BABIČKINOM DVORE“</b></p> <p><b>Priebeh:</b> Deti pantomimicky predvádzajú správne správanie na dvore (napr. krmenie sliepok, polievanie záhonov). Ostatné deti hádajú, čo bolo zobrazené.</p> <p><b>Pomôcky:</b> Kartičky s námetmi na správanie.</p> <p><b>KARTOVÁ HRA: „SPRÁVNE ALEBO NESPRÁVNE NA DVORE?“</b></p> <p><b>Priebeh:</b> Deti dostanú kartičky s obrázkami (napr. zbieranie vajíčok, lámanie vetvičiek na strome). Úlohou je rozdeliť kartičky na „správne“ a „nesprávne“ správanie.</p> <p><b>Pomôcky:</b> Obrázkové kartičky.</p> |                                        |
|                      | <p><b>Metódy:</b> modelové situácie, diskusia, hranie rolí, pantomíma, analýza obrázkov</p> <p><b>Formy:</b> kruhová diskusia, skupinová hra, skupinová aktivita, individuálna práca, spoločná kontrola</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                        |

## Aké sú očakávania od realizácie týždenného projektu?

- **Rozvoj emocionálnej inteligencie detí:** Deti sa naučia rozpoznávať, vyjadrovať a rozprávať o svojich emóciách v rôznych situáciách, čo podporí ich sebaopoznávanie a komunikáciu.
- **Zlepšenie pohybových schopností a telesnej zdatnosti:** Deti budú aktívne zapojené do pohybových hier a cvičení, ktoré podporia ich hrubú motoriku, rytmiku a koordináciu.
- Prostredníctvom relaxačných aktivít sa naučia základy pokojného dýchania a uvoľnenia.
- **Formovanie prosociálneho správania:** Deti získajú schopnosť rozlišovať medzi vhodným a nevhodným správaním, najmä v kontexte vzťahu k zvieratám a prírode.
- Naučia sa chápať dôsledky svojho správania a budovať empatiu voči ostatným.
- **Posilnenie kolektívnej spolupráce:** Prostredníctvom skupinových hier a diskusií sa deti naučia spolupracovať, rešpektovať pravidlá a vyjadrovať svoje názory v aktivitách realizovaných v kruhu.
- **Podpora kreativity a sebavyjadrenia:** Deti budú mať príležitosť vyjadriť sa prostredníctvom kresby, pantomímy a tanca, čo podporí ich sebadôveru a umelecké vyjadrovanie predstáv.
- **Prehĺbenie vzťahu k prírode:** Aktivity zasadené do kontextu babičkinho dvora zvýšia povedomie detí o prírode, zvieratách a správnom správaní voči nim.
- **Zlepšenie atmosféry v triede:** Vďaka diskusiám, hrám a spolupráci sa vytvorí pozitívne prostredie v triede, ktoré podporí vzájomnú dôveru a harmóniu medzi deťmi aj učiteľkou.

Realizácia týždenných aktivít na tému „U babičky na dvore“ priniesla mnoho pozitívnych skúseností a poznatkov. Deti prejavili veľký záujem o aktivity, ktoré zahŕňali prácu s kartičkami emócií. S radosťou priradzovali emócie k rôznym situáciám, diskutovali o tom, čo cítia, a dokázali svoje pocity pomenovať. Táto aktivita významne podporila ich schopnosť rozpoznávať a vyjadriť emócie. Veľmi úspešná bola aj pantomíma „Správanie na babičkinom dvore“, kde deti s nadšením vyjadrovali svojím pohybom vhodné správanie a hádali, čo ich kamaráti predvádzajú. Pohybové aktivity, ako zdravotné cvičenia so šatkami inšpirované pohybmi zvierat, boli medzi deťmi mimoriadne obľúbené a prispeli k rozvoju ich hrubej motoriky a koordinácie. Na druhej strane, diskusia „Ako by sa cítila babičkina mačka?“ bola pre niektoré deti náročná na pochopenie, pretože koncept empatie a dôsledkov správania im bol ešte trochu abstraktný.

Táto aktivita si v budúcnosti vyžiada doplnenie o vizuálne pomôcky alebo príbehy. Relaxačné aktivity, ako „Pokojné dýchanie“, mali zmiešané výsledky – niektoré deti sa dokázali uvoľniť, ale iné stratili záujem. Pre udržanie pozornosti detí by bolo vhodné zaradiť kratšie a dynamickejšie formy relaxácie.

V rámci týždňa sa podarilo dosiahnuť viacero cieľov. Deti si osvojili základné rozdiely medzi vhodným a nevhodným správaním, najmä vo vzťahu k prírode a zvieratám. Naučili sa rozpoznávať a vyjadrovať pocity prostredníctvom hier a diskusií. Pohybové aktivity výrazne prispeli k ich fyzickému rozvoju, zatiaľ čo skupinové hry podporili spoluprácu a pozitívnu atmosféru v triede.

Do budúcnosti očakávame, že deti budú ešte viac rozvíjať svoju schopnosť spolupracovať a rešpektovať pravidlá v skupinových aktivitách. Postupne sa zlepši aj ich schopnosť vyjadrovať emócie a rozvíjať empatiu. Na podporu pochopenia abstraktnejších konceptov plánujem zavádzať viac vizuálnych pomôcok a príbehov.

Odporúčame používať vizuálne materiály a príbehy pri realizácii diskusií a relaxačných aktivít, pretože deti lepšie zaujmú a umožnia im lepšie pochopiť témy. Skupinové hry a pantomíma sú veľmi efektívne pri výučbe prosociálneho správania a mali by byť pravidelnou súčasťou programu. Pohybové aktivity spojené s hudbou alebo napodobňovaním sú pre deti mimoriadne obľúbené, a preto by mali zostať kľúčovou súčasťou denného režimu, podporujúc ich fyzický aj emocionálny rozvoj.

Týždeň plný aktivít na tému „U babičky na dvore“ bol nielen podnetný, ale aj zábavný, a prispel k celkovému rozvoju detí vo viacerých oblastiach zameraných na podporu zdravia a prevenciu rizikového správania. Na celý školský rok je potrebná dostatočná „batéria“ podobných činností a hier, ďalších aktivít, ktoré nám pomáhajú dosahovať ciele projektu. Učiteľky majú možnosť si vyberať z nasledovného zoznamu aktivít, ktorý je kvôli svojmu rozsahu pre účely článku zredukovaný:

### Aktivity na podporu duševného zdravia

1. Rozprávanie príbehov a rozprávok o emóciách
2. Mindfulness cvičenia (cvičenia na všímavosť)
3. Hry na rozpoznávanie emócií
4. Tvorivé činnosti (kreslenie, maľovanie)
5. Relaxácia a vizualizácie
6. Spoločné riešenie problémov a diskusie
7. Fyzická aktivita na zlepšenie nálady

8. Pochvala a pozitívne posilňovanie sebadôvery a svojich schopností

9. Povedz mi o svojich pocitoch

10. Zážitkové učenie prostredníctvom hier

Tieto aktivity pomáhajú vytvárať prostredie, kde sa deti cítia podporované, bezpečné a schopné vyjadrovať svoje pocity. Pomáhajú im rozvíjať emocionálnu inteligenciu, zlepšovať vzťahy s ostatnými a vytvárať zdravé základy pre ich duševné zdravie v budúcnosti.

### Aktivity na prevenciu rizikového správania sa detí v materskej škole

1. Zdravé sebvýjadrenie a komunikácia

2. Rozvíjanie empatie a spolupráce

3. Zdravé riešenie konfliktov

4. Podpora sebadôvery a sebavedomia

5. Podpora zdravého životného štýlu

6. Podpora žiaduceho správania cez príbehy

7. Nastavenie hraníc a pravidiel

Tieto aktivity podporujú zdravý emocionálny, sociálny a fyzický vývoj detí, čím pomáhajú prevencii rizikového správania.

### Aktivity na podporu fyzického zdravia

#### 1. Cvičenia a pohybové hry

- Náčinie na rozvoj motoriky
- Hádzanie a chytanie lôpt
- Prekážkové dráhy
- Jazda na detských bicykloch alebo trojkolkách

#### 2. Tanec a rytmické pohyby

- Rytmické hry
- Tanec v kruhu
- Tancovanie s pomôckami

#### 3. Cvičenia na rozvoj svalov a rovnováhy

- Balančné cvičenia
- Skákanie cez švihadlo

#### 4. Prechádzky a pobyt na čerstvom vzduchu

- Pobyt vonku za každého počasia
- Zber prírodných materiálov
- Hranie sa v prírode

#### 5. Hry na rozvoj jemnej motoriky

- Skladačky a stavebnice
- Hračky na rozvoj zručnosti

#### 6. Hry na rozvoj svalov brucha a chrbta

- Ležanie na bruchu a zdvíhanie nôh
- Krúživé pohyby

#### 7. Vzdelávacie aktivity na tému zdravia

- Rovnováha medzi stravou a pohybom
- Interaktívne hry o telesnom zdraví

Tieto aktivity by mali byť zábavné, hravé a prispôsobené veku detí, aby sa vytvoril pozitívny vzťah k pohybu a zdravému životnému štýlu.

Uvedená „batéria“ hier a aktivít tvorí obsah projektu „V zdravom tele zdravý duch – srdce, úsmev, čerstvý vzduch!“. Realizácia celého projektu je naplánovaná na jeden školský rok a keďže sme s jeho realizáciou začali v septembri 2024, úspešnosť projektu vyhodnotíme spoločne s učiteľkami až na konci školského roka.

#### Očakávané benefity dlhodobej realizácie projektu:

- Deti budú fyzicky aktívnejšie a uvedomelé vo vzťahu k svojmu zdraviu.
- Zlepšia svoju schopnosť zvládať náročné situácie a rozvíjať zdravé vzťahy v kolektíve.
- Rizikové správanie detí sa zníži, pravidlá a hranice budú viac rešpektované.
- V triedach sa posilní pozitívna atmosféra, čolepší spoluprácu medzi deťmi aj dospelými.
- Učiteľky získajú dlhodobovo využiteľné postupy na rozvoj fyzického a duševného zdravia detí.
- Rodičia ocenia výsledky projektu v podobe vyrovnaniejšieho správania a pozitívneho prístupu detí k zdraviu.

### Návrhy na pokračovanie a rozšírenie aktivít projektu:

- Organizovanie tematických športových dní pre deti a rodičov (napr. „Deň zdravia a pohybu“).
- Zavedenie pravidelných outdoorových programov, ako je cvičenie v prírode, turistické výlety a návštevy športových centier.
- Vytvorenie detského fitnes kútika s jednoduchými cvičebnými pomôckami prístupného počas voľného času.
- Zavedenie pravidelných stretnutí na tému mindfulness a relaxácie pre deti aj pedagogický personál.
- Vytvorenie „záhrady pokoja“ alebo relaxačnej miestnosti, kde deti môžu odpočívať a relaxovať počas dňa.
- Zavedenie tematických dní, napríklad „Týždeň starostlivosti o kamaráta“ alebo „Deň empatie“.
- Nadviazanie spolupráce s miestnymi športovými klubmi, centrami voľného času alebo neziskovými organizáciami na realizáciu ďalších aktivít.
- Aktualizácia programu na základe získaných poznatkov a aktuálnych potrieb.
- Vypracovanie dlhodobého plánu na rozvoj projektu a jeho udržateľnosť.
- Organizovanie komunitných akcií, ako sú spoločné rodinné pikniky alebo dni otvorených dverí zamerané na podporu zdravého životného štýlu.

Tieto návrhy zabezpečia udržateľnosť projektu a zároveň prinesú nové impulzy na jeho ďalší rozvoj.

### ODPORÚČANIA PRE ODBORNÚ PRAX

- zapojiť do tvorby a realizácie preventívneho projektu všetky učiteľky a rodičov;
- častejšie využívať prítomnosť školskej psychologičky v priamom výchovno-vzdelávacom procese na prevenciu a podporu fyzického zdravia, duševného zdravia a prevenciu výskytu rizikového správania;
- zlepšovať informovanosť detí a učiteľov o možnosti vyhľadať odbornú pomoc - adresy, telefónne čísla;
- pracovať s deťmi na zmenách ich nežiaduceho správania, vo vzťahoch s inými deťmi, s učiteľmi, hľadať nové formy sociálneho správania;
- do výchovno-vzdelávacieho programu pravidelne zaraďovať prosociálne aktivity, aktivity z Projektu podpory fyzického zdravia, duševného zdravia a prevencie výskytu rizikového správania;

- do výchovno-vzdelávacieho programu pravidelne zaraďovať pohybové aktivity, ktoré tvoria nadštandard, sú nad rámec pohybových aktivít Štátneho vzdelávacieho programu;
- zvyšovať ochotu celého pedagogického zboru zaoberať sa problematikou prevencie;
- využívať aktivizujúce metódy, ktoré v deťoch podporujú žiaduce myslenie, správanie a prežívanie.

## ZÁVER

Implementácia projektu „V zdravom tele zdravý duch – srdce, úsmev, čerstvý vzduch!“ je prepletená nielen dokumentmi, ale aj celým životom našej materskej školy. Spoločným úsilím školy a učiteľov je denne vytvárať bezpečné a podporujúce prostredie, ktoré je nevyhnutné pre optimálny vývin dieťaťa. Prostredníctvom systematickej prevencie a cielených vzdelávacích aktivít môžeme minimalizovať výskyt rizikového správania a zároveň podporiť rozvoj psychickej odolnosti a zdravého životného štýlu.

Spolupráca medzi pedagogickými zamestnancami, odborníkmi na poradenstvo a rodinami je nevyhnutná pre efektívne napĺňanie týchto cieľov. Preto je dôležité, aby školy vytvárali flexibilné a inkluzívne programy a projekty, ktoré sa prispôbujú aktuálnym potrebám detí a podporujú ich osobnostný, fyzický i psychický rast. Výsledkom tejto komplexnej prevencie by mal byť nielen zdravý a šťastný jedinec, ale aj spoločnosť, ktorá dokáže rešpektovať a podporovať rozmanitosť a vytvárať podmienky pre plnohodnotný život všetkých jej členov.

## Zoznam použitej literatúry

Langmeier, J. & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Grada.

Krahulcová, B. et al. (2009). *Rizikové chování školní mládeže*. Grada.

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

## AUTORKA

**Mgr. Svetlana Svetlíková**

riaditeľka materskej školy

Materská škola, Nová 2, 974 04 Banská Bystrica

e-mail: [ms.nova@banskabystrica.sk](mailto:ms.nova@banskabystrica.sk)

# UČENIE SA HROU V MODERNEJ TRIEDE: PROSOCIÁLNE PROSTREDIE AKO PREDPOKLAD PRE UČENIE SA HROU

GABRIELA MOSER

**Anotácia:** V rámci kurikulárnej reformy sa odporúča, aby učitelia svoje vyučovacie hodiny viac zameriavali na potreby žiakov. Cieľom príspevku je opísať námety na rozvoj kognitívnych procesov prostredníctvom aktivizujúceho vyučovania, ktoré umožní žiakom do hĺbky porozumieť učivu tak, aby ho dokázali prakticky uplatniť. Tento prístup k vyučovaniu podporuje u žiakov zmysel pre spoluprácu alebo aj schopnosť riešiť problémy. Je dôležité pri ňom brať do úvahy individuálne osobitosti žiakov a vytvoriť im podpornú sociálnu klímu, ktorá preukázateľne poskytuje priaznivé prostredie pre učenie sa.

## ÚVOD

Pravidelná reflexia a učenie sa hrou sú kľúčovými metódami rozvoja prosociálneho správania a posilňovania emocionálnych a sociálnych zručností žiakov základných škôl. Tieto metódy poskytujú žiakom cennú príležitosť na dynamizáciu učenia sa a na zvýšenie ich motivácie prostredníctvom kreatívnych a interaktívnych úloh. Vytvárame tak výchovne hodnotné prostredie, v ktorom nielen odovzdávame vedomosti, ale podporujeme aj holistický rozvoj žiakov. V dôsledku kurikulárnej reformy učitelia čelia výzve, ako lepšie zosúladiť vyučovacie hodiny s potrebami žiakov. Vyučovanie by malo obsahovať metódy, ktoré podporujú aktívne myslenie, sociálne konanie a zároveň podporujú prosociálne hodnoty, ako sú rešpekt a spravodlivosť. V príspevku objasňujeme, ako môže byť učenie sa hrou v triede navrhnuté a aký potenciál ním žiakom ponúkame. Cieľom by malo byť koncipovať hodiny tak, aby boli pre žiakov aktivizujúce s dôrazom na rozvoj kognitívnych funkcií a komplexne pripravovali žiakov na výzvy dnešného sveta.

## SOCIÁLNA KLÍMA AKO PREDPOKLAD EFEKTÍVNEHO UČENIA SA

Učenie sa aktivizujúcimi metódami s dôrazom na rozvoj kognitívnych funkcií sa ne-sústreďuje len na prenos poznatkov, ale na hlboké pochopenie a aplikáciu naučeného. Učebný obsah by mal byť vložený a ukotvený komplexne do kontextových a praktických scenárov. To umožňuje žiakom základných škôl rozvíjať ich schopnosti riešiť problémy, kritické myslenie a spoluprácu (Baumert et al., 2004; Sfard, 2003). Okrem predmetov špecifických a interdisciplinárnych (sociálnych a osobnostných) zručností, ktoré je potrebné získať na základnej škole ako základ pre ďalšie vzdelávanie, je kľúčové vnímať každého žiaka ako rastúcu osobnosť (Alansari & Rubie-Davies, 2020; Hascher, 2017; Blumenthal & Blumenthal, 2021). Žiaci nesú so sebou individuálne problémy, túžby, obavy, ale aj radostné zážitky, ktoré z nich robia jedinečné osobnosti. Prinášajú im nevšedné obavy aj radosti, ktoré vyvolávajú individuálne problémy. Učenie v triede sa môže efektívne rozvinúť vtedy, keď si žiaci základných škôl najskôr vytvoria pozitívny vzťah k sebe a sú schopní tento pozitívny vzťah zdieľať v sociálnych interakciách. V kontexte triedy sa tieto pozitívne vzťahy odrážajú v podpornej sociálnej klíme. Vedecké štúdie ukázali (Helmke, 1997; Fend, 1997; Edlinger & Hascher, 2008), že priaznivé prostredie pre učenie sa závisí vo veľkej miere od kvality sociálnej klímy. Súčasná kurikulumná reforma nemá za cieľ nahradiť efektívnu vyučovaciu prax, ale skôr zosúladiť kvalitu vyučovania s empiricky overenými výsledkami pedagogického výskumu. To zahŕňa uvažovanie o týchto dôkazoch a následné nasmerovanie vyučovania.

Vyučovacie metódy, ktoré povzbudzujú žiakov základných škôl k reflexii, k argumentácii, k hľadaniu riešení, ku kritickému mysleniu, k tvorivosti a sociálnemu správaniu, majú mimoriadnu hodnotu a mali by sa čoraz viac začleňovať do vyučovacích hodín. Je potrebné identifikovať metodické postupy, ktoré nevedú k aktívnemu učeniu sa a podľa toho prepracovať vyučovanie tak, aby si žiaci základných škôl úspešne rozvíjali vedomosti v podnetných učebných prostrediach, v ktorých je predpoklad pre aktívne učenie sa. Je nevyhnutné, aby sa žiaci učili a naučili prevziať zodpovednosť za svoje vlastné učenie. Pre učiteľov je preto mimoriadne dôležité, aby sa zamysleli nad kvalitatívnymi charakteristikami súčasného vzdelávacieho prostredia v triede. Učenie sa žiakov a ich správanie sú dynamické konštanty, ktoré sú vzájomne závislé. Budovanie vedomostí sa môže uskutočňovať iba v prostredí bez strachu, v ktorom sa uplatňujú a podporujú prosociálne hodnoty, ako je rešpekt, ochota pomôcť, tolerancia a spravodlivosť. Reštrukturalizácia a orientovanie výučby sa preto musí v prvom rade zamerať na sociálnu klímu, pretože tá má na učenie sa nielen motivačný vplyv, ale vplýva aj na motiváciu konať a interagovať (Ulich, 1991; Raufelder, 2010).

### **Možnými úvodnými otázkami pre učiteľa, na zamyslenie sa nad vlastnou praxou, by mohli byť otázky typu:**

- Ako úctivo a demokraticky sa žiaci základnej školy k sebe a k iným správajú?
- Aké dôležité sú hodnoty ako spravodlivosť, empatia, lojalita, vďačnosť a spolupatričnosť pre mňa a pre mojich žiakov?
- Koľko solidarity a akým spôsobom ju prejavujú žiaci základnej školy v ťažkých situáciách?
- Aké príležitosti vytváram na vyučovaní a ako sa mi darí budovať podnetné prostredie, v ktorom si žiaci jeho účinok na vzájomné obohacovanie môžu uvedomovať?
- Ako dobre sa mi darí vytvárať v triede atmosféru, v ktorej sa chyby vnímajú ako príležitosti na učenie sa?
- Ako podporujem žiakov v preberaní zodpovednosti za vlastné učenie?

### **UČENIE SA HROU AKO HNACIA SILA PROSOCIÁLNEHO ROZVOJA**

Učenie sa hrou je metóda vyučovania, ktorá je priateľsky naklonená deťom. Žiaci v nej stavajú na známych pozitívnych skúsenostiach, ktoré získavali hrou počas predškolského veku. Prostredníctvom hry sa žiaci učia rozvíjať prosociálne správanie bez toho, aby to učiteľ musel počas hry vyžadovať (Mietzel, 2002; Oerter, 1999). Ak má hra súťaživý charakter, je možné hru hrať v komunite iba vtedy, ak sa deti/žiaci správajú prosociálne (Krappmann, 1983). Avšak, ani „v hre nie je uplatňovanie sociálnych zručností jednoduché, a to ani pre deti staršieho predškolského a mladšieho školského veku. Musia si osvojiť techniky sociálneho vplyvu, sociálnej adaptácie, sociálneho manažmentu a taktiky uplatňovania moci“ (Sutton-Smith, 1978, 39). Učenie sa hrou nie je to isté ako voľná hra, kde žiaci sledujú svoje vlastné herné nápady a túžby. Učenie sa hrou je zvyčajne plánované učiteľom a jeho cieľom je budovať alebo upevňovať vedomosti prostredníctvom hrového zapojenia sa do učiva, čo je spojené s cieľmi učenia (Berlyne, 1974; El'konin, 2010). Napriek tomuto zásahu a modifikácii detskej hry obsahuje učenie sa hrou prvky, ktoré u žiakov vyvolávajú radosť a angažovanosť.

Rovnako pri hrách s pravidlami potrebujú žiaci prosociálne správanie, ako je férovosť pri dodržiavaní pravidiel hry, trpezlivosť s neznalosťou alebo nedostatkom stratégií ostatných hráčov a počúvanie otázok alebo demokratické riešenie prehier v procese hry (Einsiedler, 1999; Mead, 1934). V hrách zameraných na vnímanie alebo v hrách na hrdinov si žiaci rozvíjajú prosociálne správanie, prehlbujú empatiu a vnímanie per-

spektívy. V takýchto hrách sa žiaci vžívajú do rôznych rolí a prežívajú situácie z rôznych pozícií. To im pomáha lepšie porozumieť pocitom a potrebám druhých a primerane reagovať. Aktívnou účasťou na perцепčných hrách a rolových hrách si žiaci základných škôl rozvíjajú nielen svoje osobnostné a sociálne zručnosti, ale podporujú rozvíjanie svojej emocionálnej inteligencie a tvorivých schopností. V učení sa založenom na hre má veľký význam logické a analytické myslenie, je dôležité pre technické vzdelávanie, ale aj pre metakogníciu. Aby bolo možné extrahovať podstatné informácie a pochopiť vzťahy medzi jednotlivými zložkami hernej úlohy, musia sa zložité herné kroky rozložiť na jednotlivé segmenty. Rovnako je potrebné v ňom rozvíjať aj kritické myslenie, je dôležité na spochybňovanie informácií a predpokladov, na hodnotenie rôznych riešení. Zahŕňa to zváženie riešení pre a proti a zváženie možných dôsledkov, čo žiakom pomáha robiť vedomé a reflektívne rozhodnutia.

Kľúčovú úlohu pri hľadaní nových a nezvyčajných riešení počas učenia sa hrou zohráva kreativita. Počas hry často nastávajú situácie, keď žiak nie je schopný splniť úlohu sám, alebo nepozná potrebné stratégie na napredovanie v hre. V takýchto prípadoch sa pre prospešné učenie sa ukazuje solidárne správanie ostatných spolužiakov/hráčov. Prosociálne správanie je podporou pre všetkých účastníkov hry, keď si žiaci navzájom pomáhajú, rozvíjajú si sociálne zručnosti a posilňujú zmysel pre komunitu. Prosociálne správanie sa neprejavuje len vzájomnou pomocou, ale aj všeobecným dodržiavaním dohodnutých pravidiel triedy ako aj pravidiel hry. Dodržiavanie pravidiel a rešpektovanie ostatných podporuje atmosféru dôvery a vzájomného porozumenia. Žiaci sa učia, že pravidlá sú dôležité na zabezpečenie poriadku a spravodlivosti, a že dodržiavanie pravidiel je prejavom úcty k ich spolužiakom (Pellegrini, 2009; Garvey, 1991). Podľa Thieleho (2020) pravidlá určujú účasť v hre. Tí, ktorí pravidlá nedodržiavajú, nemôžu v hre pokračovať. Požadovanie dodržiavania komunikovaných pravidiel alebo odsúhlasenie nových pravidiel poskytuje v komunite ďalšie príležitosti na rozvoj prosociálneho správania.

## **OD TEÓRIE K PRAXI: IMPLEMENTÁCIA UČENIA SA HROU V MODERNEJ TRIEDE**

Využitie hier ako metódy učenia sa súvisiaceho s vyučovacími predmetmi môže byť pre niektorých učiteľov takmer neprekonateľná výzva. Predpokladané napätie medzi hrou a učeníom sa však dá vyriešiť didaktickou integráciou oboch procesov (Moser 2024). V praxi má plánovanie učiv formu plánovania konkrétnych vyučovacích jednotiek. V nich učitelia vyberajú niekoľko hodín, ktoré tvoria tematickú jednotu. Ich cieľom je rozvíjať zručnosti v súlade s učebnými osnovami, resp. výkonovými štandardmi.

Ako sme uviedli vyššie, využívanie učenia sa hrou je jedným zo spôsobov, ako lepšie zosúladiť hodiny s potrebami žiakov, ako to podmieňuje aj kurikulum. To umožňuje žiakom aktívnejšiu účasť na vzdelávacom procese a podporuje individuálne učenie sa (Thomas et al. 2006). V triede sú to najmä učitelia alebo žiaci, ktorí rozhodujú o tom, ktoré vzdelávacie ciele a kompetencie sa sledujú, ako sa dosahujú a operacionalizujú v závislosti od stupňa otvorenosti hodín. Otázka, ktoré formy a metódy vyučovania sú vhodné pre požadované vyučovacie ciele, a aký druh stupňujúcich vzdelávacích príležitostí a úloh je potrebné na to, aby žiaci pochopili procesy, je pre učiteľov opakovaným záujmom. Pre trvalé ukotvenie učebného obsahu a vedomostných štruktúr sú nevyhnutné emocionálne zážitky a aktívne pôsobenie zo strany žiakov.

Kurikulárna reforma zdôrazňuje dôležitosť personalizácie, prispôsobenie vyučovacích hodín rôznym vzdelávacím potrebám žiakov. Učenie sa hrou umožňuje splniť tieto požiadavky tým, že ponúka flexibilné a rozmanité spôsoby učenia sa. Pri plánovaní sérií vyučovacích hodín sú tematické oblasti predmetu prepojené s cieľmi vzdelávania a oblasťami zručností učebných osnov. Dokonca, aj vo fáze hrubého plánovania je možné prostredníctvom hry naplánovať získavanie zručností, a to nezávisle od predmetu v zameraných oblastiach kompetencií. Tu je otázkou - ktoré formy vyučovania podporujú používanie hry? Na dosiahnutie udržateľného profesionálneho, sociálneho a prosociálneho úspechu je potrebné poskytnúť také formy vyučovania, akými sú kooperatívne učenie, projektová práca, objavné učenie, zážitkové učenie a učenie založené na problémoch ako rámec pre učenie sa hrou.

Na podporu správania zameraného na riešenie problémov je vhodné začať hrami na aktiváciu predchádzajúcich vedomostí alebo na konfrontáciu s učivom. Medzi tieto hry patria napríklad stavebné hry, simulačné hry, strategické hry a hry na hádanie. Flexibilizáciu vedomostí a zručností, podporu diferenciacie možno podporiť rôznymi analógovými a digitálnymi vzdelávacími hrami, napr. aritmetické bingo, kvízy, súťaže, triediace hry, hry s kockami, hry na párovanie či triedenie, porovnávanie alebo experimentálne hry. Sebapoňatie a sociálne správanie možno stimulovať interakčnými hrami, hrami s pravidlami, rolovými hrami, pohybovými hrami, perцепčnými hrami, speváckymi a tanečnými hrami alebo tvorivými hrami. Aj tu môžeme využiť už spomínané stavebné hry, simulačné hry, strategické hry a tiež hry na hádanie. Samozrejme, hry sa dajú do vyučovacej hodiny začleniť aj spontánne a na krátky čas. Hry, ktoré ponúkajú dlhší a zaujímavejší priebeh, však vytvárajú zvýšenú motiváciu žiakov učiť sa a aktívne sa zapájať do hodín. K tejto zvýšenej motivácii prispievajú najmä súťaže, v ktorých sa zbierajú „body hrdinu“ a ktoré prebiehajú počas niekoľkých hodín (Heckhausen, 1973; Sutton-Smith, 1978). Túto tézu možno ilustrovať na príklade hodín jazyka. Lillard et al. (2013) s využitím svojich výsledkov poukazujú na pozitívne

účinky hry na rôzne zručnosti v predškolskom veku, najmä na rozvoj reči, rozprávanie príbehov a reguláciu emócií. Tieto rozvinuté zručnosti sa dajú v škole ďalej prehĺbovať a rozširovať prostredníctvom pokračujúcej hry.

## NÁMETY PRÍKLADOV Z PRAXE

Aby sa u žiakov podporovali oblasti počúvania, čítania a hovorenia počas dlhšieho časového obdobia v zmysle získavania úrovne kompetencií, učiteľ si ako metódu pre predmetovo špecifické a interdisciplinárne učenie volí Hru na rozprávača. Autentický alebo nápaditý príbeh s napínavým úvodom, na ktorom sa pracuje počas niekoľkých vyučovacích hodín, vzbudzuje u žiakov záujem o proces učenia. Pri rozprávaní a prezentovaní príbehu môže učiteľ na konci hodiny zaradiť hru na hádanie o priebehu deja alebo kvíz. Vhodná variácia, ktorú je najlepšie hrať vo dvojiciach, vyzerá napríklad takto: Žiaci si podľa pokynov učiteľa rozprávajú príbeh. Počúvajúci žiak dá signál vyslovením počutého slova z príbehu žiakovi, ktorý príbeh rozpráva. Týmto signálom príbeh zastaví. Posledné slovo, ktorým príbeh žiak/poslucháč zastavil, nahradí iným slovom a príbeh sa uberať novým smerom. Po určitom čase sa príbeh zmení. Aké zručnosti možno podporiť týmto typom dizajnu hodiny? Okrem schopnosti rozvíjania príbehu si žiaci precvičujú aj pozornosť, keď sa sústreďujú na hovoriacu osobu. Takýmto očakávaním a schopnosťou dej počúvať, dokážu neskôr počúvať aj dlhší príbeh. Rozprávanie príbehov možno kombinovať aj s hraním rolí, čo ponúka ďalšie možnosti pre predmetovo špecifické a interdisciplinárne vyučovanie.

Ďalším stavebným kameňom učenia sa hrou sú kreatívne, vzrušujúce, tajomné a otvorené formulácie úloh, ktoré predstavujú „dvere k učeniu“. Napríklad, otvorené úlohy v matematike, ktoré integrujeme do hry, vyzývajú žiakov, aby uvažovali, vyhľadávali, interpretovali, prepájali alebo systematizovali. Učenie sa hrou si vyžaduje niekoľko zručností, ako je schopnosť riešiť problémy, vytváranie sietí vedomostí, zodpovednosť a objavovanie viacerých možných riešení. Hravý a objavný prístup k učivu matematiky je nevyhnutný na to, aby bolo možné prepojiť viaceré oblasti kompetencií a zručností (Fisher et al., 2013; Wittmann, 2006). Hraním sa s Lego kockami možno veľmi dobre pochopiť a ilustrovať aritmetické operácie, ako je delenie a dokonca aj delenie so zvyškom. Pridaná hodnota učenia sa hrou s legom v matematike spočíva vo vizualizácii abstraktného učebného materiálu a podpore priestorovej predstavivosti (Nath & Szűcs, 2014). Učenie sa hrou je tiež spojené s autentickosťou učiteľa. Ak samotní učitelia považujú hravý prístup k vede v triede za dôležitý, majú kreatívne nápady na učenie a sú schopní sa zapojiť do hry, žiaci sa pre takúto hodinu prirodzene nadchnú.

## ZÁVER

Článok sa zaoberá vybranými relevantnými multikauzálnymi aspektmi, ako je kognitívna aktivácia, reflexia vyučovania, učenie sa hrou a prosociálne správanie, ktoré majú podporiť reflexiu vlastnej vyučovacej praxe. Kognitívne aktivizujúce vyučovanie nielenže sprostredkováva učebný obsah, ale pomáha aj žiakom základných škôl budovať si hlboké porozumenie a praktické uplatnenie. Schopnosti riešenia problémov, kritické myslenie a spolupráca v tomto zohrávajú ústrednú úlohu. V tomto kontexte je dôležité plánovať hodiny spôsobom orientovaným na zručnosti a zamerať sa na holistický rozvoj žiakov. Túto požiadavku môžu pedagógovia splniť len vtedy, ak budú vnímať žiakov s ich individuálnymi predpokladmi a potrebami ako jedinečné osobnosti, ak budú so žiakmi cielene a kontinuálne pracovať na vytváraní pozitívnej sociálnej klímy v triede a koncipovať hodiny primerane veku.

Metódy učenia primeraná veku sú vhodné v triede na konfrontáciu s učebným objektom, na prácu s témou alebo na upevnenie učebného obsahu. Netreba zabudnúť aj na kolaboratívne prostredie učenia, v ňom je podporované prosociálne správanie. Na základe načrtnutého praktického príkladu treba preskúmať potenciál podobných hrových metód, môžeme tým v triede podporiť potenciál variácie realizovanej hry.

V príprave žiakov na požiadavky čoraz komplexnejšieho a dynamickejšieho sveta sú nevyhnutné vzdelávacie príležitosti, ktoré podporujú spoluprácu a kooperatívne učenie, ako aj spoločné riešenie konfliktov. Prosociálne hodnoty a prosociálne správanie sú predpokladom efektívneho učenia sa v sociálnom prostredí a zároveň sú tieto hodnoty a správanie podporované prostredníctvom interakcie. V našom článku sme rozoberali aj kauzálny vzťah medzi predmetovým učením a sociálnou klímou. Učenie sa hrou ponúka viacero možností na rozvoj kognitívnych, osobných a sociálnych zručností a malo by sa považovať za neoddeliteľnú súčasť moderného vyučovania.

## Zoznam použitej literatúry

- Alansari, M., & Rubie-Davies, C. (2020). *What about the tertiary climate? Reflecting on five decades of class*. 23 (1), 1-25. <https://doi.org/10.1007/s10984-019-09288-9>
- Baumert, J., Kunter, M., Brunner, M., Krauss, S., Blum, W., & Neubrand, M. (2004). Mathematikunterricht aus Sicht der PISA-Schülerinnen und -Schüler und ihrer Lehrkräfte. In M. Prenzel, J. Baumert, W. Blum, R. Lehmann, D. Leutner, M. Neubrand et al. (Hrsg.), *PISA 2003: Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. (pp. 314–354). Münster: Waxmann.
- Berlyne, D. E. (1974). *Konflikt, Erregung, Neugier. Zur Psychologie der kognitiven Motivation*. Stuttgart: Klett.

- Blumenthal, Y. & Blumenthal, S. (2021). Zur Situation von Grundschülerinnen und Grundschulern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionale und soziale Entwicklung im inklusiven Unterricht. Longitudinale Betrachtung von Klassenklima, Lehrer-Schüler-Beziehung und sozialer Partizipation. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, (pp. 1-16).
- Climate research. (2020). *Learning Environments Research*, 23 (1), 1-25.
- Edlinger, H., & Hascher, T. (2008). Von der Stimmungs- zur Unterrichtsforschung: Überlegungen zur Wirkung von Emotionen auf schulisches Lernen und Leisten. *Unterrichtswissenschaft*, 36(1), 55-70.
- El'konin, D. B. (2010). *Psychologie des Spiels*. Hrsg. von B. Siebert & G. Rückriem als Bd. 34 der Reihe „International cultural-historical human sciences“. Berlin: Lehmanns Media. [unveränderter Nachdruck der Ausgabe Köln, Pahl-Rugenstein, 1980]
- Fend, H. (1997). *Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz*. Bern: Hans Huber.
- Fisher, K. R., Hirsh-Pasek, K., Newcombe, N., & Golinkoff, R. (2013). Taking shape: Supporting pre-schoolers' acquisition of geometric knowledge through guided play. *Child Development*, 84(6), 872-1878.
- Garvey, C. (1991). *Play* (2. Auflage). London: Fontana.
- Hascher, T. (2017). Die Bedeutung von Wohlbefinden und Sozialklima für Inklusion. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. (pp. 69–79). Münster: Waxmann.
- Heckhausen, H. (1973). Entwurf einer Psychologie des Spielens. In A. Flitner (Hrsg.), *Das Kinderspiel* (pp. 133-149). München: Piper.
- Helmke, A. (1997). Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt [zur Entwicklung lern- und leistungsbezogener Motive und Einstellungen]. In F. E. Weinert & A. Helmke (Hg.), *Entwicklung im Grundschulalter* (pp. 59-76). Weinheim: Beltz.
- Krappmann, L. (1983). Sozialisation durch Symbol- und Regelspiele. In O. Grupe, H. Gabler & U. Göhner (Hrsg.), *Spiel – Spiele – Spielen* (pp. 106–121). Schorndorf: Hofmann.
- Lillard, A. S., Lerner, M. D., Hopkins, E. J., Dore, R. A., Smith, E. D., & Palmquist, C. M. (2013). The impact of pretend play on children's development: A review of the evidence. *Psychological Bulletin*, 139(1), 1–34.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society*. Chicago: Morris.
- Mietzel, G. (2002). *Wege in die Entwicklungspsychologie* (v. a. Kap. 5 zur kognitiven Entwicklung im Vorschulalter). Weinheim: Beltz.
- Moser, G. (2024). *Spielend im Unterricht lernen und spielendes Lernen planen* (pp. 33-35). Düren: Shaker.

- Nath, S., & Szűcs, D. (2014). Construction play and cognitive skills associated with the development of mathematical abilities in 7-year-old children. *Learning & Instruction*, 32, 73–80.
- Oerter, R. (1999). *Psychologie des Spiels*. Weinheim: Beltz.
- Pellegrini, A. D. (2009). *The role of play in human development*. (pp. 198–223). New York: Oxford University Press.
- Raufelder, D. (2010). Soziale Beziehungen in der Schule – Luxus oder Notwendigkeit. In A. Ittel, H. Merken, L. Stecher & J. Zinnecker (Hg.), *Jahrbuch Jugendforschung 2008/09* (pp. 183–199). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sfard, A. (2003). Balancing the unbalanceable: The NCTM standards in the light of theories of learning mathematics. In J. Kilpatrick, G. Martin & D. Schifter (Eds.), *A research companion for NCTM standards* (pp. 353–392). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Sutton-Smith, B. (1978). *Die Dialektik des Spiels*. Schorndorf: Hofmann.
- Thiele, R. (2020). Spielend lernen. Was macht ein gutes Lernspiel aus? In V. Mehringer & W. Wiebke (Hrsg.), *Spielzeug, Spiele und Spielen* (S. 145). Springer.
- Thomas, L., Howard, J. & Miles, G. (2006). The effectiveness of playful practice for learning in the early years. *The Psychology of Education Review*, 30, 52–58.
- Ulich, K. (1991). Schulische Sozialisation. In K. Hurrelmann & D. Ulich (Hg.), *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung* (4. Aufl., pp. 377–396). Weinheim/Basel: Beltz.
- Wittmann, E. C. (2006). Mathematische Frühförderung vom Fach aus. *Beiträge zum Mathematikunterricht 2006*. In K. P. Müller (Hrsg.), *Vorträge auf der 40. Tagung für Didaktik der Mathematik vom 6. 3. bis 10. 3. 2006 in Osnabrück* (pp. 49–63). Hildesheim: Franzbecker.

## AUTORKA

### Dr. Gabriela Moser

Vysokoškolská učiteľka pedagogického rozvoja a pedagogického výskumu  
Inštitút primárneho vzdelávania Univerzity učiteľstva FHNW  
Hofackerstrasse 6 (10.S), 4132 Muttenz  
e-mail: [gabriela.moser@fhnw.ch](mailto:gabriela.moser@fhnw.ch)

# PRÁCA S RODINOU ŽIAKA PRE (BUDÚCICH) UČITEĽOV – VEDOMOSTI, DIAGNOSTIKA, SPOLUPRÁCA

**TURZÁK, T. – KURINCOVÁ, V. (2022).**

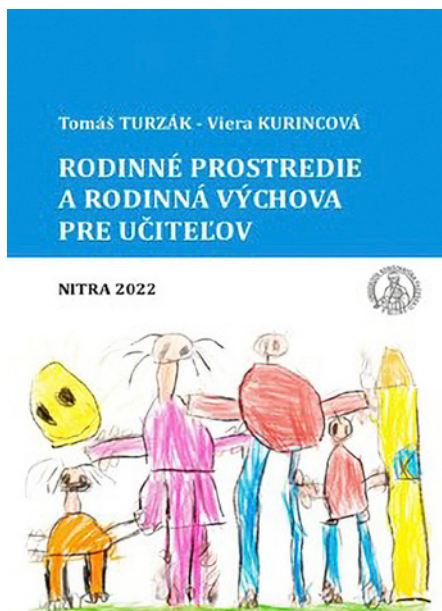
***Rodinné prostredie a rodinná výchova pre učiteľov.*** UKF v Nitre.

**RADKA TELEKOVÁ**

Vysokoškolská učebnica *Rodinné prostredie a rodinná výchova pre učiteľov*, ktorú pripravili PaedDr. Tomáš Turzák, PhD. a prof. PhDr. Viera Kurincová, CSc., predstavuje ucelene spracovaný zdroj poznatkov o rodine. Publikácia je určená predovšetkým budúcim učiteľom a učiteľom v praxi. Jej čitateľským zámerom je pripraviť študentov učiteľstva na prácu s rodinou, ktorá najvýznamnejšie ovplyvňuje výchovu a vývin dieťaťa.

Učebnica je koncipovaná do troch jasne definovaných a tematicky prepojených kapitol, ktoré pokrývajú základné aspekty teórie rodinnej výchovy, pedagogickej diagnostiky rodinného prostredia a rozvoja kooperatívnych kompetencií učiteľov pre efektívnu spoluprácu s rodičmi alebo zákonnými zástupcami žiakov. Vďaka tomu poskytuje čitateľovi nielen teoretický rámec, ale aj praktické návody a metódy, ktoré môžu byť priamo aplikované v pedagogickej praxi.

Silnou stránkou publikácie je jej aktuálnosť a citlivosť na moderné spoločenské zmeny, ktoré sa odrážajú v diverzite a variabilite rodín 21. storočia. Autori v prvej kapitole s názvom *Súčasná rodina a jej podoby v teórii a životnej praxi* reflektujú rozličné po-



doby rodinného prostredia, vrátane jednorodičovských, rekonštruovaných rodín, či rodín so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, resp. rodín, ktorých dieťa si vyžaduje podporné opatrenia, čím podporujú inkluzívny a empatický prístup budúcich učiteľov. Tento aspekt je dôležitý pre pochopenie rôznorodosti žiackych rodín a adekvátnu podporu žiakov v školskom prostredí.

Výrazným prínosom učebnice je dôkladné spracovanie problematiky pedagogickej diagnostiky rodinného prostredia, čo konkretizuje obsah druhej kapitoly. Autori ponúkajú prehľad rôznych diagnostických metód rodiny – od klasických pozorovacích až po sebaopisovacie a projektívne techniky – a zdôrazňujú význam sociálno-komunikačných zručností učiteľa, ktoré sú nevyhnutné pre úspešnú spoluprácu s rodičmi. Tento teoreticko-praktický prístup môže podporiť pripravenosť študentov učiteľstva na reálne situácie kontaktu učiteľov s rodičmi v školskom prostredí.

Učebnica v tretej kapitole poskytuje rozsiahly prehľad o formách spolupráce školy s rodinou, pričom vyzdvihuje potrebu kooperatívnych kompetencií učiteľa ako základného predpokladu pre vytváranie efektívnych partnerských vzťahov. Zvláštnu pozornosť venuje spolupráci s rodičmi žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, čím reaguje na rastúce požiadavky inkluzívneho vzdelávania.

Obsahovou súčasťou učebnice sú prehľadne, vo forme tabuliek spracované zvolené tematické súčasti riešenej problematiky, napr. vybrané zahraničné dotazníky zamerané na diagnostiku rodiny a rodinného prostredia, kompetencie učiteľov v oblasti spolupráce s rodinou, výhody skvalitnenia spolupráce medzi rodinou a školou. Učebnica zahŕňa príklad a tiež šablónu na vytvorenie modelovej komunikácie medzi riaditeľkou/riadiťelom školy (učiteľom) a rodičom s využitím objasneného poradenského modelu, čím konkretizuje aplikačný aspekt jej obsahu. Prílohy pozostávajú tiež zo sebahodnotiacich dotazníkov kompetentnosti učiteľov v oblasti spolupráce s rodinou a v oblasti pedagogickej diagnostiky rodinného prostredia, čo patrí k benefítom publikácie.

Text učebnice je písaný odborným, no zároveň čitateľným štýlom, ktorý umožňuje dobre sa orientovať aj študentom, ktorí sa s touto problematikou stretávajú prvýkrát. Logická štruktúra, prehľadné členenie kapitol, reflexné otázky, aplikačné úlohy a odporúčaná literatúra na konci každej časti zvyšujú hodnotu učebnice ako študijného materiálu.

Medzi ďalšie silné stránky patrí aj prepojenie domáceho výskumu s relevantnými poznatkami zo zahraničia, čo dáva študentom širší kontext a možnosť porovnania.

Sumárne, učebnica *Rodinné prostredie a rodinná výchova pre učiteľov* je kvalitnou, aktuálnou a prakticky orientovanou publikáciou, ktorá prispieva k príprave budúcich pedagógov na náročnú úlohu práce s rodinou. Vďaka dôrazu na rozvoj diagnostických a kooperatívnych kompetencií učiteľov vo vzťahu k rodine, ako aj na reflektovanie súčasných spoločenských trendov, je táto publikácia dobrým študijným materiálom pre budúcich učiteľov a vychovávateľov v praxi.

## AUTORKA

**PaedDr. Radka Teleková, PhD.**

Odborná asistentka na Katedre pedagogiky

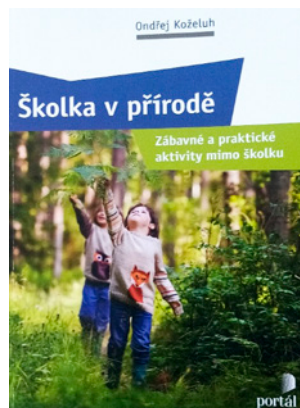
Pedagogická fakulta UKF v Nitre, Dražovská 4, 949 01 Nitra

e-mail: [rtelekova@ukf.sk](mailto:rtelekova@ukf.sk)

## Z KNIŽNICE DO KNIŽNICE

**Koželuh, O. (2025). *Školka v přírodě: zábavné a praktické aktivity mimo školku*. Portál.**

Autor ponúka sprievodcu akciami, predovšetkým školou v prírode. Venuje sa jednému takémuto pobytu detí predškolského veku v prírode Šumavy, v rámci ktorého zaznamenáva udalosti celého týždňa. Postavy sú inšpirované skutočnými deťmi a dej skutočnými zážitkami, čo môže byť pre organizátorov škôl v prírode zdrojom nových nápadov a poučenia. Všetko je zaznamenané formou denníka pozostávajúceho z popisu mnohých veselých situácií a je preto zároveň pútavým čítaním pre rodičov a učiteľov materských škôl.



**Krnáčová, M. (2024). *Ako zvládnuť samu seba a nezbláznit sa*. HladoHlas Group.**

Kniha je sprievodcom pre výchovu detí do 9 rokov a jej autorkou je matka a lektorka v jednej osobe.

Nájdeme tu rady a odporúčania pre uľahčenie zvládania každodenných výziev v živote každej matky pri výchove. Venuje sa oblastiam ako je komunikácia, zvládanie konfliktov, určení hraníc, objasní prečo vyhrážky neplatia a ako zvládať hnev či strach.

Isté je, že deti šťastnej, vnútorne spokojnej mamy majú rovnaké smerovanie, že keď mama uzdraví svoju dušu, dokáže pohnúť svetom a tiež tvoriť harmonický vzťah s deťmi.



**Švecová, M. (2025). *Rodič 21. století: příručka pro rodiče o dětech a médiích*. Grada.**

Žijeme v dobe technologií a úlohou rodičů je přivést svoje děti tímto světem – naučit ich rozumět sociálním sítím a oboznámit ich s možnostmi umělé inteligence. Tato kniha to může rodičů naučit tak, aby mohli být svým dětem inspirací a oporou.

Tento sprievodca digitálnym rodičovstvom zároveň odhaľuje a vyvracia rôzne mýty a prináša vedecky podložené poznatky. Ukazuje, ako technológie využívať ako nástroj, ktorý obohacuje život namiesto toho, aby život ovládal a poradí, ako technológie zmysluplne začleniť do výchovy už od raného veku dieťaťa.



**Feketeová, I. (2025). *Aktivity v materské škole – výlety, exkurzie, športové výcviky... Raabe.***

Táto publikácia venovaná riaditeľom a učiteľom materských škôl je pomôckou pre ich orientáciu v problematike školských aktivít, ako sú športové výcviky, exkurzie, výlety i ďalšie. Zaoberá sa všetkými súvislosťami od legislatívy cez organizáciu po spôsob dopravy, rieši aj pravidlá tvorby programu školského výletu a spôsob vypracovania dokumentácie k výletom, exkurziám a ďalším aktivitám.



|                        |                                                                                                                                                                                                          |
|------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Šéfredaktorka:         | doc. PaedDr. Dana Kollárová, PhD.                                                                                                                                                                        |
| Zástupca šéfredaktora: | Mgr. Ing. Marián Valent, PhD. et PhD.                                                                                                                                                                    |
| Výkonná redaktorka:    | Mgr. Miroslava Hajtmánková                                                                                                                                                                               |
| Redakčná rada:         | Mgr. Zuzana Bánovčanová, PhD.<br>RNDr. Erika Fryková<br>doc. PhDr. PaedDr. Martina Kosturková, PhD.<br>PaedDr. Eva Pupíková, PhD.<br>doc. PhDr. Rastislav Rosinský, PhD.<br>PaedDr. Jana Tomášková, PhD. |
| Obálka:                | Mgr. Ján Husár                                                                                                                                                                                           |
| Grafická úprava:       | Stano Jendek   Renesans, s. r. o.                                                                                                                                                                        |
| Jazyková úprava:       | Mgr. Miroslava Hajtmánková<br>PaedDr. Jana Tomášková, PhD.                                                                                                                                               |
| Preklad do angličtiny: | Mgr. Anna Pávová, PhD.                                                                                                                                                                                   |

### **Na tomto čísle sa okrem členov redakčnej rady editorsky spolupodieľali:**

PaedDr. Daniela Bodnárová (NIVaM, KP v Košiciach)  
PhDr. Miroslava Čerešníková, PhD. (FSVaZ UKF v Nitre)  
PhDr. Denisa Ďuranová (NIVaM, Bratislava)  
doc. PaedDr. Katarína Hollá, PhD. (PF UKF v Nitre)  
Mgr. Peter Kalčevský (JA Slovensko, Bratislava)  
Mgr. Ľubica Kalivodová (NIVaM, Bratislava)  
Mgr. Miroslav Kolar (PF UKF v Nitre)  
Mgr. Dominika Koperová, PhD. (NIVaM, Bratislava)  
doc. Mgr. Elena Kováčiková, PhD. (PF UKF v Nitre)  
Mgr. Andrea Lehenová, PhD. (NIVaM, KP v Trnave)  
Ing. Aurélia Matkovičová (NIVaM, KP v Nitre)  
PaedDr. Mariana Páleníková (NIVaM, Bratislava)  
PaedDr. Jana Parajková (NIVaM, KP v Trnave)  
PaedDr. Alexandra Pavličková, PhD. (PF UKF v Nitre)  
PhDr. Gabriela Pavúková (NIVaM, KP v Banskej Bystrici)  
PaedDr. Ivana Pichaničová, PhD. (NIVaM, Bratislava)  
doc. PaedDr. Ivana Rochovská, PhD. (PF UMB v Banskej Bystrici)  
Mgr. Dominika Sondorová, PhD. (PF UKF v Nitre)  
doc. RNDr. Juraj Vantuch, CSc. (PdF UK v Bratislave)

