

HRKOTÁČOVÁ
TURZÍK (EDS.)

*Zborník z XX. medzinárodnej vedeckej
konferencie doktorandov a mladých
vedeckých pracovníkov*

EDUCA XX

**Akademická inklúzia
a
digitálny vek**

Nitra 2026



UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra pedagogiky

*Zborník z XX. medzinárodnej vedeckej konferencie
doktorandov a mladých vedeckých pracovníkov*

EDUCA XX

Akademická inklúzia a digitálny vek



NITRA 2026



Názov:

Zborník z XX. medzinárodnej vedeckej konferencie doktorandov a mladých vedeckých pracovníkov

EDUCA XX

Akademická inklúzia a digitálny vek

Editori:

PaedDr. Natália Hrkotáčová

Mgr. et Mgr. Justin Turzík, PhD., MBA

Recenzenti:

prof. PhDr. Erich Petlák, CSc.

prof. PhDr. Peter Seidler, CSc.

Všetky práva vyhradené. Toto dielo ani žiadnu jeho časť nemožno reprodukovať bez súhlasu majiteľov práv.

ISBN 978-80-558-2381-2

Vedecký výbor:

doc. PaedDr. Nina Bodorčíková, PhD.
doc. Mgr. Pavol Brezina, PhD.
prof. PaedDr. Jana Duchovičová, PhD.
doc. PaedDr. Lívia Fenyvesiová, PhD.
PaedDr. Soňa Grofčíková, PhD.
prof. PaedDr. Ctibor Határ, PhD.
doc. PaedDr. Katarína Hollá, PhD.
doc. PhDr. Petra Jedličková, PhD.
doc. PaedDr. Dana Kollárová, PhD.
prof. PhDr. Viera Kurincová, CSc.
doc. PaedDr. Tatiana Marcinekova, PhD.
prof. PaedDr. Monika Máčajová, PhD.
doc. PaedDr. Eleonóra Mendelová, PhD.
doc. PaedDr. Marianna Müller de Morais, PhD.
prof. PhDr. Gabriela Petrová, CSc.
doc. PaedDr. Gábor Pintes, PhD.
prof. PaedDr. Mária Pisoňová, PhD.
prof. PhDr. Pavol Smolík, ArtD.
Dr.h.c. mult. prof. PhDr. Miron Zelina, DrSc.
doc. PaedDr. Erik Žovinec, PhD.

Odborní garanti:

PaedDr. Zuzana Babulicová, PhD.
PhDr. Denisa Gunišová, PhD.
PaedDr. Libuša Gužíková, PhD.
PaedDr. Jana Trníková, PhD.
PhDr. Anna Klimentová, PhD.
PaedDr. Adela Melišeková Dojčanová, PhD.
PaedDr. Alexandra Pavličková, PhD.
PaedDr. Vladimíra Poláčková, PhD.
PaedDr. Barbora Sender, PhD.
PaedDr. Radka Teleková, PhD.
PaedDr. Jana Trníková, PhD.
PaedDr. Tomáš Turzák, PhD.

Organizačný výbor:

Mgr. Kristína Dėdov
Mgr. Mária Hrenáková
PaedDr. Natália Hrkotcov
Mgr. Karolína Kudlov, PhD.
Mgr. Katarína Muziková
Mgr. Anna Sleziakov, PhD.
Mgr. et Mgr. Justin Turzk, PhD., MBA
Mgr. Marek Vojtko

**20. ronik konferencie Educa je venovny
prof. PhDr. Viere Kurincovej, CSc., pri príležitosti jej životného
jubilea ako prejav úcty a vdaky za jej prínos v oblasti vzdelávania
a vedy.**

EDUCA XX

Texty neprešli jazykovou úpravou. Kady autor zodpovedá za svoj text.

OBSAH

ABSTRAKTY PRÍSPEVKOV

VZDĚLÁVACÍ KOMIKS JAKO NÁSTROJ INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ <i>MICHAL BEDNÁŘ</i>	12
INTERPRETÁCIA SÚČASNEJ KOMORNEJ TVORBY SLOVENSKÝCH SKLADATELOV NA ZÁKLADNÝCH UMELECKÝCH ŠKOLÁCH: VÝZVY, PRAX A PERSPEKTÍVY <i>JANA CSÁMPAIOVÁ</i>	14
FUTURE TEACHERS AND THE DIGITAL AGE, APPROVAL OF THE TEACHER EDUCATION PROGRAM AND STUDENTS' DIGITAL LITERACY LEVELS <i>NATÁLIA HRKOTÁČOVÁ, JANA DUCHOVIČOVÁ</i>	16
EMOTION AI IN EDUCATION: EXPLORING THE RESEARCH POTENTIAL OF MORPHCAST <i>RENÁTA KUNOVÁ, ZDENA KRÁLOVÁ</i>	17
FUTURE CLASSROOM LAB: INOVATÍVNY PRÍSTUP K DIGITÁLNEJ INKLÚZII A ROZVOJU DIGITÁLNYCH KOMPETENCIÍ VO VZDELÁVANÍ <i>MICHAL MANČÍK, PETER BREČKA</i>	19
HODNOTENIE INTERVENCIÍ KRITICKÉHO MYSLENIA U VYSOKOŠKOLSKÝCH ŠTUDENTOV: LITERÁRNY PREHLAD O NÁSTROJOCH <i>BARBORA KUVIKOVÁ, TOMÁŠ SOLLÁR</i>	21
POSTOJE BUDÚCICH UČITEĽOV K INKLÚZII: EMPIRICKÉ ZISTENIA Z ROKOV 2020 A 2025 <i>MAREK VOJTKO, JANA DUCHOVIČOVÁ</i>	23
INTERDISCIPLINÁRNE PRESAHY TECHNIKY A VÝTVARNEJ VÝCHOVY V EDUKAČNOM PROCESE <i>TATIANA UHRÍKOVÁ</i>	25
PRÍSPEVKY ÚČASTNÍKOV KONFERENCIE	
AKADEMICKÉ PÍSANIE V ÉRE UMELEJ INTELIGENCIE: ETICKÉ DILEMY A VÝZVY <i>STANISLAVA BARANOVÁ</i>	28
SOCIÁLNY PRACOVNÍK A JEHO PÔSOBNIE S KLIENTMI Z KULTÚRNE ODLIŠNÉHO PROSTREDIA V PODMIENKACH ÚSTAVU NA VÝKON TRESTU ODŇATIA SLOBODY <i>TOMÁŠ PLANKA</i>	40
ŽIACI SO ŠPECIÁLNYMI VÝCHOVNO-VZDELÁVACÍMI POTREBAMI V KONTEXTE MEDZINÁRODNÉHO MERANIA <i>RENÁTA MASAROVÍČOVÁ</i>	53

MOŽNOSTI VYUŽITIA INFORMAČNO-KOMUNIKAČNÝCH TECHNOLOGÍ NA TELESNEJ A ŠPORTOVEJ VÝCHOVE NA PRIMÁRNOM STUPNI VZDELÁVANIA

LUCIA HLATKÁ 67

VÝSKYT PROBLÉMOVÉHO SPRÁVANIA ŽIAKA MLADŠIEHO ŠKOLSKÉHO VEKU POČAS PANDÉMIE COVID-19

ZUZANA ŠTEFANEC, VERONIKA HERIBANOVÁ 81

VZŤAH VYBRANÝCH SOCIÁLNYCH A OSOBNOSTNÝCH FAKTOROV V KONTEXTE ŠIKANOVANIA V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ

KRISTÍNA DĚDOVÁ, PETRA JEDLIČKOVÁ 92

PODPORA POROZUMENIA A INKLÚZIE CEZ DIFERENCOVANÉ STRATÉGIE ČÍTANIA NA HODINÁCH ANGLICKÉHO JAZYKA

MIROSLAV KOLAR, ZUZANA SÁNDOROVÁ, JANA HARŤANSKÁ 103

INKLÚZIA Z POHLADU VEDÚCICH PEDAGOGICKÝCH ZAMESTNANCOV

LUBICA ĎURAJDOVÁ, MÁRIA PISOŇOVÁ 117

PRINCÍPY KLAMLIVEJ A ZAVÁDZAJÚCEJ REKLAMY NA KULTÚRNE PODUJATIA V MARKETINGOVEJ KOMUNIKÁCI V DIGITÁLNO M PROSTREDÍ

KATARÍNA HOLETZOVÁ, TOMÁŠ HOLETZ 126

NEVIDITELNÉ DETI: MOŽNOSTI INTERVENČIE A POMOCI RODINÁM A DEŤOM S ODSÚDENÝM RODIČOM Z HĽADISKA SOCIÁLNEJ PRÁČE

MÁRIA ČULENOVÁ 137

SUPERVÍZIA V ZARIADENIACH PRE SENIOROV Z POHLADU MANAŽMENTU

MELINDA ČAKAROVÁ 147

AI AKO PODPORNÁ INTERVENČIA PRE JEDNOTLIVCOV SO ŠPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENIA V AKADEMICKOM PROSTREDÍ

MÁRIA HRENÁKOVÁ 157

PRVÁK AKO ČLEN RODINY ŠKOLY: SPOLUPRÁČA UČITEĽA A RODIČOV AKO ZÁKLAD INKLUZÍVNEHO ZAČLENENIA DIEŤAŤA DO ŠKOLSKÉHO PROSTREDIA

KATARÍNA MUZIKOVÁ 173

SEKCIA ŠVOČ

EXEKUTÍVNE FUNKČIE U ŽIAKOV S VÝVINOVÝMI PORUCHAMI UČENIA

EMA PROSTINÁKOVÁ 191

GENERATÍVNA UMEĽÁ INTELIGENCIA A DOSPIEVAJÚCI: RIZIKÁ, ZNEUŽITIE A MOŽNOSTI PREVENČIE

MARTINA KITTLEROVÁ 205

EMOCIONÁLNE A BEHAVIORÁLNE PROBLÉMY U DEŤÍ PREDŠKOLSKÉHO A MLADŠIEHO ŠKOLSKÉHO VEKU (PRÍČINY, PREJAVY, PREVENČIA, RIEŠENIA)

TIMOTEJ LENHART 219

**PREDSLOV**

Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie doktorandov a mladých vedeckých pracovníkov EDUCA XX, ktorá sa konala dňa 28. apríla 2025 na pôde Katedry pedagogiky Pedagogickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre, predstavuje výstup z odborného podujatia zameraného na aktuálne výzvy v oblasti vzdelávania, pedagogického výskumu a digitálnych prístupov vo vyučovaní. Konferencia s podtitulom: Akademická inklúzia a digitálny vek, bola otvorená tak pre odborníkov z domáceho, ako aj zo zahraničného akademického prostredia, ktorí možnosť účasti plnohodnotne využili.

Podujatie bolo zároveň venované prof. PhDr. Viere Kurincovej, CSc., pri príležitosti jej životného jubilea. Profesorka Kurincová patrí k významným osobnostiam slovenského pedagogického výskumu, pričom jej vedecká, publikačná a pedagogická činnosť zásadným spôsobom ovplyvnila formovanie viacerých oblastí teórie výchovy, didaktiky a metodológie pedagogických vied. Jej dlhoročné pôsobenie na akademickej pôde, aktívna účasť na formovaní študijných programov, vedenie doktorandov a podpora mladých vedeckých pracovníkov, predstavujú neoddeliteľnú súčasť rozvoja nielen na Univerzite Konštantína Filozofa v Nitre, ale aj pedagogickej komunity na Slovensku. Konferencia EDUCA XX tak bola koncipovaná aj ako prejav úcty a vďaky za jej odborný prínos, ľudský rozmer a inšpiratívne pôsobenie v akademickom prostredí.

Na konferencii EDUCA XX vystúpilo celkovo 24 účastníkov z domáceho i zahraničného prostredia, ktorí prezentovali výsledky svojho výskumu v rámci dvoch odborných sekcií. Súčasťou programu konferencie boli aj hlavné odborné vystúpenia, ktoré predniesli: prof. PhDr. Viera Kurincová, CSc.; Dr.h.c. mult. prof. PhDr. Miron Zelina, DrSc. a doc. Mgr. Lubomír Benko, Ph.D. Diskusný rámec konferencie rozšírila panelová diskusia s účasťou Ing. Filipa Kušníra zo Študentskej rady vysokých škôl SR, ktorá otvorila priestor pre reflexiu študentskej perspektívy v kontexte akademického prostredia a digitálnych výziev. Záštitu nad konferenciou prebrala prof. PaedDr. Jana Duchovičová, PhD. Zborník zahŕňa vedecké príspevky účastníkov konferencie, ktoré reflektujú aktuálne teoretické i praktické otázky pedagogiky, didaktiky, inkluzívneho vzdelávania a digitálnych technológií vo vzdelávacom

proces. Súčasťou zborníka sú aj ocenené práce zo Študentskej vedeckej odbornej činnosti (ŠVOČ), ktoré dokumentujú výskumný potenciál študentov a ich schopnosť formulovať odborné témy v kontexte súčasnej pedagogickej praxe.

Zborník zároveň obsahuje abstrakty vybraných príspevkov, ktoré boli publikované nad rámec konferenčného výstupu v recenzovanom vedeckom periodiku The Slavonic Pedagogical Studies Journal (PEGAS Journal). Ich zaradenie poukazuje na kvalitatívny presah konferencie a na schopnosť mladých autorov publikovať v odborných časopisoch.

Veríme, že tento zborník prispeje k ďalšej diskusii o smerovaní pedagogického výskumu v digitálnom veku, podporí výmenu poznatkov medzi začínajúcimi a etablovanými odborníkmi a zároveň bude dôstojným dokumentom akademickej reflexie, ktorá sa uskutočnila v rámci konferencie EDUCA XX.

Dvadsiaty ročník medzinárodnej vedeckej konferencie EDUCA XX - Akademická inklúzia a digitálny vek, zároveň predstavuje významný medzník v kontinuálnom rozvoji vedeckovýskumnej, pedagogickej a akademickej činnosti Katedry pedagogiky Pedagogickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre. Jubilejný charakter tohto ročníka vytvára priestor na hlbšiu reflexiu dvoch dekád systematického budovania doktorandskej školy, formovania vedeckej identity mladých výskumníkov a kultivovania akademickeho diskurzu, ktorý sa stal integrálnou súčasťou odborného profilu katedry i fakulty.

Za uplynulé dve desaťročia konferencia priniesla široké spektrum tematicky diverzifikovaných, metodologicky podnetných a odborne relevantných príspevkov, ktoré konzistentne reflektovali aktuálne spoločenské výzvy, potreby vzdelávacej praxe a dynamicky sa meniaci kontext pedagogických vied. Tematické zameranie jednotlivých ročníkov sa vždy vyznačovalo vysokou mierou aktuálnosti a reagovalo na kľúčové otázky súvisiace s transformáciou vzdelávania, profesionalizáciou učiteľskej profesie, inkluzívnymi trendmi či technologickými zmenami. XX. ročník konferencie, orientovaný na problematiku akademickej inklúzie a digitálneho veku, nadväzuje na túto tradíciu a reflektuje zásadné procesy, ktoré determinujú podobu súčasného vzdelávania, akademickej komunikácie a profesijného pôsobenia budúcich pedagógov.

Historické korene konferencie siahajú do roku 2002, kedy sa pod názvom „Dni doktorandov“ uskutočnila prvá doktorandská konferencia nitrianskej doktorandskej školy pedagogiky. Konferencia sa konala 28. mája 2002 na pôde Katedry pedagogiky Pedagogickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre a jej konanie bolo

spojené s pôsobením osobností nitrianskej pedagogiky, najmä prof. PhDr. Ericha Petláka, CSc., prof. doc. PhDr. Petra Seidlera, CSc., prof. PhDr. Gabriely Petrovej, CSc., prof. PhDr. Viery Kurincovej, CSc. a v tomto čase hlavného garanta doktorandského štúdia, prof. PhDr. Rudolfa Štepanoviča, DrSc. Odborná autorita týchto, koncepčná vízia a dlhodobé úsilie o etablovanie doktorandského štúdia na katedre, vytvorili podmienky pre vznik tradície, ktorá sa postupne rozvinula do podoby rešpektovaného vedeckého podujatia. Iniciatíva, odborné vedenie a podpora doktorandov, položili pevné základy konferencie, ktorá sa neskôr stala stabilnou súčasťou akademického života fakulty. V kontexte jubilejného ročníka je preto plne opodstatnené pripomenúť ich zásadný prínos.

K prvému ročníku vznikol tiež zborník príspevkov z vedeckej konferencie obsahujúci 12 tematicky rôznorodých príspevkov, ktoré položili základ tradície, na ktorú nadväzujeme aj dnes. Vďaka tejto zakladajúcej iniciatíve, dlhodobej systematickej príprave doktorandov a kontinuálnej práci doktorandskej školy, sa konferencia postupne etablovala a rozvinula do podoby rešpektovaného vedeckého podujatia s medzinárodnou účasťou, ktorého dvadsiaty ročník dnes predstavuje významný míľnik jej akademickej tradície.

*Za organizačný výbor konferencie
PaedDr. Natália Hrkotáčová*



Abstrakty príspevkov

VZDĚLÁVACÍ KOMIKS JAKO NÁSTROJ INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

EDUCATIONAL COMIC AS A TOOL FOR INCLUSIVE EDUCATION

Michal Bednář

Abstrakt:

Příspěvek se zabývá potenciálem vzdělávacího komiksu jako nástroje inkluzivního vzdělávání. Komiks může díky svému multimodálnímu charakteru a vizuálně-narativní struktuře usnadňovat porozumění a motivaci žáků s odlišným mateřským jazykem (OMJ) a specifickými poruchami učení. Studie reflektuje teoretické přístupy k inkluzi, charakteristiku vzdělávacího komiksu, výhody a limity jeho využití a je doplněna o příklady z učitelské praxe. Závěry naznačují, že komiks může být cenným doplňkem výuky ve třídách s heterogenní skladbou žáků, zejména pokud je jeho použití podloženo didaktickými cíli, vizuální gramotností učitelů a dostupností kvalitních materiálů.

Abstract:

The paper explores the potential of educational comics as a tool for inclusive education. Thanks to their multimodal nature and visual-narrative structure, comics can support understanding and motivation among students with different mother tongues and specific learning disorders. The study reflects on theoretical concepts of inclusion, the characteristics of educational comics, their advantages and limitations, and includes examples from teaching practice.

Klíčové slová:

inkluzivní vzdělávání, vzdělávací komiks, multimodalita, žáci s OMJ, specifické poruchy učení

Key words:

inclusive education, educational comic, multimodality, students with different mother tongues, specific learning disorders

Celý text štúdie bol publikovaný vo vedeckom časopise Slavonic Pedagogical Studies Journal. The Scientific Educational Journal. ISSN 1339 - 8660, <https://www.pegasjournal.eu/issues.html>

Full text: https://www.pegasjournal.eu/2025_14_02_10.html

Autor:

Titul, meno a priezvisko autora: Mgr. et Mgr. Michal Bednář

Univerzita: Masarykova univerzita

Fakulta: Pedagogická fakulta

Katedra: Katedra historie

Adresa pracoviska: Poříčí 7/9, 639 00 Brno-střed

e-mail: 482046@mail.muni.cz

INTERPRETÁCIA SÚČASNEJ KOMORNEJ TVORBY SLOVENSKÝCH SKLADATEĽOV NA ZÁKLADNÝCH UMELECKÝCH ŠKOLÁCH: VÝZVY, PRAX A PERSPEKTÍVY

INTERPRETATION OF CONTEMPORARY CHAMBER MUSIC BY SLOVAK COMPOSERS AT PRIMARY ART SCHOOLS: CHALLENGES, PRACTICE AND PERSPECTIVES

Jana Csámpaiová

Abstrakt:

Táto štúdia sa zaoberá interpretáciou komorných skladieb súčasných slovenských skladateľov v prostredí základných umeleckých škôl (ZUŠ). Cieľom je analyzovať dostupnosť vhodnej hudobnej literatúry, úroveň záujmu zo strany pedagógov a žiakov a možnosti metodického zakomponovania týchto diel do výučby. Na základe dotazníkového šetrenia medzi učiteľmi a žiakmi identifikuje bariéry i potenciály práce so súčasným repertoárom a formuluje odporúčania pre prax.

Abstract:

This study deals with the interpretation of chamber compositions by contemporary Slovak composers in the environment of primary art schools (ZUŠ). The aim is to analyse the availability of suitable musical literature, the level of interest on the part of teachers and pupils and the possibilities of methodological incorporation of these works into teaching. Based on a questionnaire survey among teachers and pupils, it identifies barriers and potentials of working with contemporary repertoire and formulates recommendations for practice.

Kľúčové slová:

súčasná hudba, ZUŠ, interpretácia, hudobná literatúra, motivácia žiakov, hudobná pedagogika, komorná tvorba

Key words:

contemporary music, ZUŠ, interpretation, music literature, motivation of pupils, music pedagogy, chamber music

Celý text štúdie bol publikovaný vo vedeckom časopise Slavonic Pedagogical Studies Journal. The Scientific Educational Journal. ISSN 1339 - 8660, <https://www.pegasjournal.eu/issues.html>

Full text: https://www.pegasjournal.eu/2025_14_02_09.html

Autor:

Titul, meno a priezvisko autora: Mgr. Jana Csámpaiová, DiS. art.

Univerzita: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Fakulta: Pedagogická fakulta

Katedra: Katedra hudby

Adresa pracoviska: Dražovská 4, 949 01, Nitra

e-mail: jana.csampaiova@ukf.sk

Školiteľ: doc. Dana ŠAŠINOVÁ, ArtD.

FUTURE TEACHERS AND THE DIGITAL AGE, APPROVAL OF THE TEACHER EDUCATION PROGRAM AND STUDENTS' DIGITAL LITERACY LEVELS

Natália Hrkotáčová
Jana Duchovičová

Abstract:

The study aims to analyze the relationship between the study program and the level of digital competences of students in teacher education programs. Five categories of digital competence in student teacher education programs were analyzed to determine the extent to which the focus of the teacher education program, the approbation, can be significant in terms of the quality of individuals' digital competences. The theoretical framework is based on current concepts of digital literacy, European standards of digital competences and pedagogical readiness for technology-supported teaching.

Key words:

digital literacy, digital competencies, teacher education programs, preparation of future teachers, pedagogical readiness, competency framework

Celý text štúdie bol publikovaný vo vedeckom časopise Slavonic Pedagogical Studies Journal. The Scientific Educational Journal. ISSN 1339 - 8660, <https://www.pegasjournal.eu/issues.html>

Full text: https://www.pegasjournal.eu/2025_14_02_11.html

Autor:

Titul, meno a priezvisko autora: PaedDr. Natália Hrkotáčová
prof. PaedDr. Jana Duchovičová, PhD.

Univerzita: Constantine the Philosopher University in Nitra

Fakulta: Faculty of Education

Katedra: Department of Education

Adresa pracoviska: Dražovská cesta 4, 949 01 Nitra, Slovakia

e-mail: natalia.hrkotacova@ukf.sk

Školiteľ: prof. PaedDr. Jana Duchovičová, PhD.

EMOTION AI IN EDUCATION: EXPLORING THE RESEARCH POTENTIAL OF MORPHCAST

*Renáta Kunová
Zdena Král'ová*

Abstract:

Nowadays, modern technologies and artificial intelligence play an increasingly important role not only in the educational process, but also in academic research. One of the innovative tools in this area is the MorphCast AI powered-software tool, which uses Emotion AI technology – a form of artificial intelligence capable of analysing and interpreting emotional reactions based on non-verbal expressions, such as facial expressions. The paper aims to present the possibilities of using MorphCast within research projects. It describes the main functions of the software, its advantages in capturing affective reactions, as well as methodological and ethical issues associated with its use. The paper aims to discuss the potential of artificial intelligence-based technologies in developing innovative approaches in education.

Key words:

artificial intelligence, affective computing, MorphCast, education

Celý text štúdie bol publikovaný vo vedeckom časopise Slavonic Pedagogical Studies Journal. The Scientific Educational Journal. ISSN 1339 - 8660, <https://www.pegasjournal.eu/issues.html>

Full text: https://www.pegasjournal.eu/2025_14_02_13.html

Autori:

Titul, meno a priezvisko autora: Mgr. Renáta Kunová
prof. PaedDr. Zdena Kráľová, PhD.

Univerzita: Constantine the Philosopher University in Nitra

Fakulta: Faculty of Education

Katedra: Department of English Language and Culture

Adresa pracoviska: Dražovská cesta 4, 949 01 Nitra, Slovak Republic

e-mail: renata.kunova2@ukf.sk

Školiteľ: prof. PaedDr. Zdena Kráľová, PhD.

Future Classroom Lab: Inovatívny prístup k digitálnej inklúzii a rozvoju digitálnych kompetencií vo vzdelávaní

Future Classroom Lab: An Innovative Approach to Digital Inclusion and the Development of Digital Competencies in Education

Michal Mančík

Peter Brečka

Abstrakt:

V článku sa venujeme možnostiam realizácie a využitiu triedy pre 21.storočie určenej pre materské a základné školy. Cieľom článku je prezentácia teoretických východísk a praktických možností implementácie FCL (Future Classroom Laboratory) so zameraním na medzipredmetové vzťahy, podporu inkluzívneho prístupu vo výchovno-vzdelávacom procese, modernizáciu digitálneho vybavenia a modulárneho nábytku implementovaného do pôvodných priestorov škôl. Analyzujeme príležitosti a výzvy, ktoré prinášajú prechod do digitálneho prostredia, a diskutujeme o úlohe učiteľa ako kvalifikovanej osoby v digitálnej ére.

Abstract:

This article explores the possibilities for implementing and utilizing a 21st-century classroom concept designed for kindergartens and primary schools. The aim is to present both the theoretical foundations and practical aspects of implementing the Future Classroom Laboratory (FCL), with a focus on interdisciplinary connections, support for inclusive education, modernization of digital infrastructure, and the integration of modular furniture into existing school environments. We analyze the opportunities and challenges associated with the transition to digital learning environments and discuss the evolving role of the teacher as a qualified professional in the digital age.

Kľúčové slová:

Future Classroom Laboratory, digitálna inklúzia, digitálne technológie, vzdelávanie, interdisciplinárna spolupráca, digitálna gramotnosť

Key words:

Future Classroom Laboratory; digital inclusion; digital technologies; education; interdisciplinary collaboration; digital literacy

Celý text štúdie bol publikovaný vo vedeckom časopise Slavonic Pedagogical Studies Journal. The Scientific Educational Journal. ISSN 1339 - 8660, <https://www.pegasjournal.eu/issues.html>

Full text: https://www.pegasjournal.eu/2025_14_02_12.html

Autori:

Titul, meno a priezvisko autora: Ing. Michal Mančík
doc. PaedDr. Peter Brečka, PhD.

Univerzita: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Fakulta: Pedagogická fakulta

Katedra: Katedra techniky a informačných technológií

Adresa pracoviska: Dražovská cesta 4, 949 74 Nitra

e-mail: michal.mancik@ukf.sk

Školiteľ: doc. PaedDr. Peter Brečka, PhD.

HODNOTENIE INTERVENCIÍ KRITICKÉHO MYSLenia U VYSOKOŠKOLSKÝCH ŠTUDENTOV: LITERÁRNY PREHLAD O NÁSTROJOCH

ASSESSING CRITICAL THINKING INTERVENTIONS IN UNIVERSITY STUDENTS: A LITERATURE REVIEW OF INSTRUMENTS

*Barbora Kuviková
Tomáš Sollár*

Abstrakt:

Rozvoj kritického myslenia (CT) je nevyhnutný pre efektívne zapojenie študentov do modernej spoločnosti. Štúdie však poukazujú na nedostatočnú jasnosť pojmov, používaných metód a intervenčných opatrení. Tento prehľad sa zameriava na meracie nástroje používané pri intervenciách kritického myslenia s hodnotením ich psychometrických vlastností. Vyhľadávanie literatúry sa uskutočnilo v troch vedeckých databázach - Scopus, Web Of Science, PubMed. Údaje boli systematicky získavané v dvoch fázach dvoma nezávislými výskumníkmi podľa flow diagramu PRISMA. Do konečnej analýzy bolo zahrnutých celkovo 13 štúdií. Najčastejšie používanými nástrojmi boli Kalifornský test kritického myslenia (CCTST) (Facione, 1990) na hodnotenie zručností a Kalifornský inventár dispozícií kritického myslenia (CTDI) na posúdenie dispozícií. Prehľad tiež identifikoval znepokojujúci trend slabého psychometrického hlásenia v štúdiách.

Abstract:

The development of critical thinking (CT) is essential for students to participate effectively in a modern society. Still, studies show lack of clarity of concepts, used methods and measures of intervention. This review focuses on measurement instruments used in critical thinking interventions with evaluation of their psychometric properties. A literature search was conducted in three scientific databases - Scopus, Web Of Science, PubMed. The data were systematically retrieved in two phases by two independent researchers following the PRISMA flow diagram. Overall, 13 studies were included in the final analysis. The most frequently used instruments were the California Critical Thinking Skills Test (CCTST) (Facione, 1990) for assessing skills and the

California Critical Thinking Disposition Inventory (CTDI) for dispositions. The review also identified a concerning trend of poor psychometric reporting across studies.

Kľúčové slová:

nástroj, intervencia, kritické myslenie, univerzita

Key words:

instrument, intervention, critical thinking, university

Celý text štúdie bol publikovaný vo vedeckom časopise Slavonic Pedagogical Studies Journal. The Scientific Educational Journal. ISSN 1339 - 8660, <https://www.pegasjournal.eu/issues.html>

Full text: https://www.pegasjournal.eu/2025_14_02_08.html

Autor:

Titul, meno a priezvisko autora: Mgr. Barbora Kuviková

Univerzita: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Fakulta: Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva

Katedra: Katedra psychologických vied

Adresa pracoviska: Kraskova 1, 94901 Nitra

e-mail: barbora.kuvikova@ukf.sk

Školiteľ: prof. PhDr. Tomáš Sollár, PhD.

POSTOJE BUDÚCICH UČITEĽOV K INKLÚZII: EMPIRICKÉ ZISTENIA Z ROKOV 2020 A 2025

FUTURE TEACHERS' ATTITUDES TOWARD INCLUSION: EMPIRICAL FINDINGS FROM 2020 AND 2025

*Marek Vojtko
Jana Duchovičová*

Abstrakt:

Príspevok sa zaoberá analýzou postojov budúcich učiteliek a učiteľov k inkluzívnemu vzdelávaniu v kontexte reforiem podporených Plánom obnovy SR. Cieľom je identifikovať, ktoré zložky postoja – kognitívna, afektívna, behaviorálna – sa medzi rokmi 2020 a 2025 významne zmenili. Výskum využíva štandardizovaný nástroj MATIES, ktorého slovenská verzia preukázala dobrú validitu a reliabilitu. Výsledky ukazujú, že najpozitívnejšiu zmenu zaznamenala afektívna zložka (emocionálne naladenie voči diverzite), zatiaľ čo kognitívna zložka (presvedčenia o univerzálnom práve na inklúziu) ostáva slabším článkom. Príspevok zároveň prináša odporúčania pre učiteľské vzdelávanie a verejnú politiku.

Abstract:

The paper analyses the attitudes of future teachers towards inclusive education in the context of educational reforms supported by the Slovak Recovery and Resilience Plan. It aims to identify which attitude components—cognitive, affective, and behavioural—have changed significantly between 2020 and 2025. The research uses the standardized MATIES scale, whose Slovak version proved to be valid and reliable. The results indicate the most positive shift in the affective component (emotional readiness for diversity), while the cognitive component (belief in the universal right to inclusion) remains weaker. The paper concludes with recommendations for teacher training and public policy.

Kľúčové slová:

inklúzia, postoje, budúci učitelia, MATIES, kognitívna zložka, afektívna zložka, behaviorálna zložka

Key words:

inclusion, attitudes, future teachers, MATIES, cognitive component, affective component, behavioural component

Celý text štúdie bol publikovaný vo vedeckom časopise Slavonic Pedagogical Studies Journal. The Scientific Educational Journal. ISSN 1339 - 8660, <https://www.pegasjournal.eu/issues.html>

Full text: https://www.pegasjournal.eu/2025_14_02_07.html

Autor:

Titul, meno a priezvisko autora: Mgr. Marek Vojtko
prof. PaedDr. Jana Duchovičová, PhD.
Univerzita: Constantine the Philosopher University in Nitra
Fakulta: Faculty of Education
Katedra: Department of Education
Adresa pracoviska: Dražovská cesta 4, 949 01 Nitra, Slovakia
e-mail: marek.vojtko@ukf.sk
Školiteľ: prof. PaedDr. Jana Duchovičová, PhD.

INTERDISCIPLINÁRNE PRESAHY TECHNIKY A VÝTVARNEJ VÝCHOVY V EDUKAČNOM PROCESE

INTERDISCIPLINARY OVERLAPS OF TECHNICS AND ART IN EDUCATIONAL PROCESS

Tatiana Uhríková

Abstrakt:

Článok sa zaoberá možnosťami a prínosmi interdisciplinárneho prepojenia techniky a výtvarnej výchovy v rámci edukačného procesu na základných školách. Cieľom je poukázať na spoločné presahy oboch predmetových oblastí, ktoré možno efektívne využiť na rozvoj kreativity, technického myslenia, estetického cítenia a praktických zručností žiakov. V texte sa analyzujú prepojenia obsahových štandardov v kurikule techniky a výtvarnej výchovy na základnej škole na 2. stupni vzdelávania. Článok ponúka konkrétne didaktické prístupy, ktoré umožňujú integrované vyučovanie, ako aj konkrétne príklady tvorivých aktivít spájajúcich technické a výtvarné prvky. Záver článku prináša ukážky a odporúčania pre pedagógov, ako efektívne plánovať a realizovať výučbu s dôrazom na vzájomné prepájanie technických a výtvarných aspektov.

Abstract:

The article deals with the possibilities and benefits of interdisciplinary connection of technics and art in educational process of primary schools. The aim is to point out the common intersections of both subject areas, which can be effectively used to develop creativity, technical thinking, aesthetic feeling and practical skills of students. The text analyzes the connections of content standards in the curriculum of technics and art education in primary school at the 2nd level of education. The article offers the specific didactic approaches that enable integrated teaching, as well as specific examples of creative activities combining technical and art elements. The conclusion of the article brings examples and recommendations for educators how to effectively plan and implement teaching with an emphasis on the mutual connection of technical and art aspects.

Kľúčové slová:

interdisciplinarita, technika, výtvarná výchova, spolupráca, aktivity

Key words:

interdisciplinary, technics, art education, cooperation, activities

Celý text štúdie bol publikovaný vo vedeckom časopise Slavonic Pedagogical Studies Journal. The Scientific Educational Journal. ISSN 1339 - 8660, <https://www.pegasjournal.eu/issues.html>

Full text: https://www.pegasjournal.eu/2025_14_02_14.html

Autor:

Titul, meno a priezvisko autora: Ing. Tatiana Uhríková

Univerzita: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

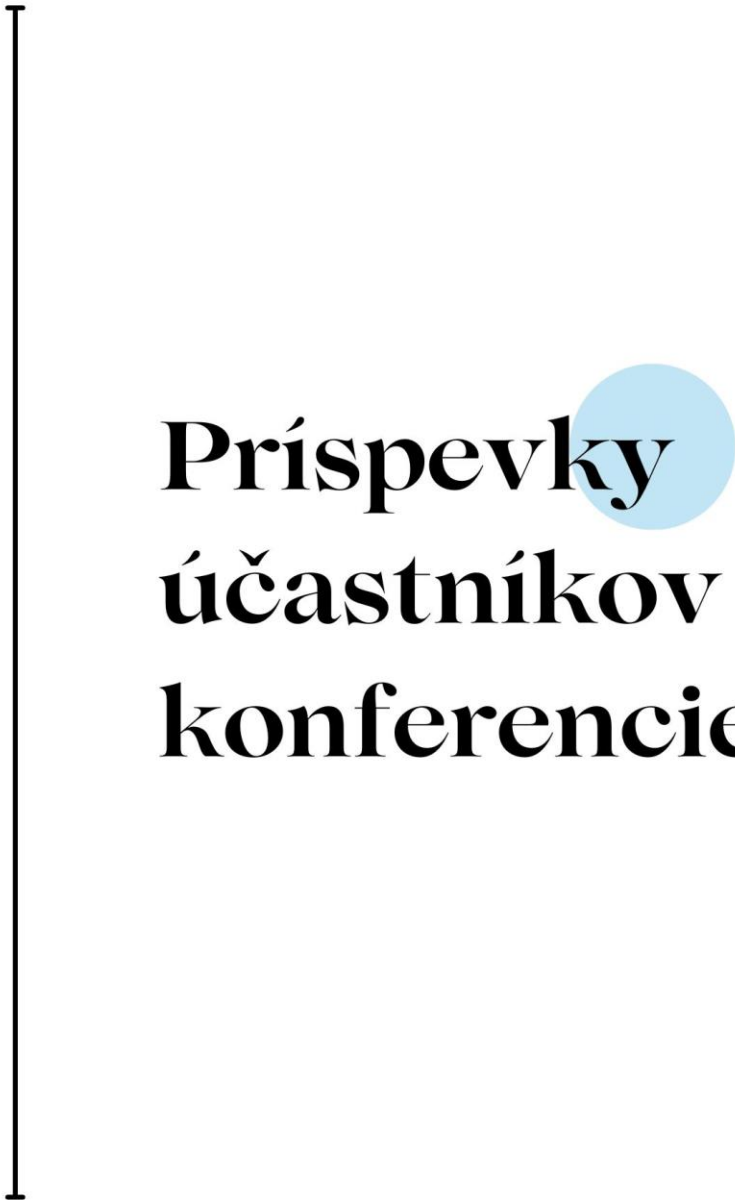
Fakulta: Pedagogická fakulta

Katedra: Katedra techniky a informačných technológií

Adresa pracoviska: Dražovská 4, 949 01 Nitra

e-mail: tanauhrikova@gmail.com

Školiteľ: doc. PhDr. Adriana Récka, PhD.



**Príspevky
účastníkov
konferencie**

AKADEMICKÉ PÍSANIE V ÉRE UMELEJ INTELIGENCIE: ETICKÉ DILEMY A VÝZVY

ACADEMIC WRITING IN THE AGE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE: ETHICAL DILEMMAS AND CHALLENGES

Stanislava Baranová

Abstrakt:

Nezastavitelný technologický pokrok a s ním aj rozvoj umelej inteligencie majú potenciál uľahčovať nám život v najrôznejších oblastiach, no zároveň so sebou prinášajú aj mnohé etické dilemy. V akademickom kontexte je to najmä generatívna umelá inteligencia, s rozmachom ktorej prichádzajú i zásadné výzvy. Mnohé jej nástroje, ako napríklad ChatGPT, v súčasnosti dokážu generovať texty a obsah, ktoré sú na nerozoznanie od tých, ktoré boli vytvorené človekom. V tejto súvislosti sa preto natíska otázka, do akej miery má ešte v ére umelej inteligencie význam požadovať od študentov písanie seminárnych a záverečných prác či ako pristupovať k ich hodnoteniu. Cieľom nasledujúceho príspevku je analyzovať význam akademického písania ako nástroja sebaformovania a kultivácie intelektuálnych schopností a reflektovať pritom etické výzvy, ktoré umelá inteligencia v tomto kontexte prináša. Príspevok zároveň zdôrazňuje potrebu prehodnotenia súčasných hodnotiacich metód, ktoré sa často viac sústreďujú na písomnú prácu v jej finálnej podobe, než na samotný proces jej tvorby. V závere sú formulované odporúčania pre akademickú prax, ktorých cieľom je podporiť prístupy, ktoré posilňujú procesne orientované hodnotenie, zavádzajú etický rámec pre používanie umelej inteligencie, stimulujú kritické myslenie a reflektujú potrebu kontinuálneho vzdelávania pedagógov v oblasti digitálnej gramotnosti.

Abstract:

The unstoppable progress of technology and the development of artificial intelligence have the potential to make our lives easier in many areas, but they also bring numerous ethical dilemmas. In the academic context, it is especially generative artificial intelligence that presents significant challenges. Many of its tools, such as ChatGPT, are now

capable of generating texts and content that are indistinguishable from those created by humans. This raises the question of to what extent it still makes sense in the age of artificial intelligence to require students to write seminar and final theses, and how their evaluation should be approached. The aim of the following contribution is to analyze the significance of academic writing as a tool for self-formation and the cultivation of intellectual abilities, while also reflecting on the ethical challenges posed by artificial intelligence in this context. The paper also emphasizes the need to reconsider current assessment methods, which often focus more on the final form of written work than on the actual process of its creation. In conclusion, the contribution formulates recommendations for academic practice, aiming to support approaches that strengthen process-oriented assessment, establish an ethical framework for the use of artificial intelligence, stimulate critical thinking, and reflect the need for continuous education of teachers in the field of digital literacy.

Kľúčové slová:

umelá inteligencia, kritické myslenie, akademické písanie, záverečné práce, akademická integrita, etické dilemy, etické výzvy

Key words:

artificial intelligence, critical thinking, academic writing, theses, academic integrity, ethical dilemmas, ethical challenges

Introduction

Artificial intelligence (AI) is increasingly becoming a common part of our lives. Particularly generative artificial intelligence, along with its tools such as ChatGPT and many others, is gradually penetrating areas that until recently were exclusively human domains. In the academic context, the most discussed issue is currently the use of these tools in writing theses and seminar papers. While on one hand they can facilitate the writing process for students and help them search for and gather necessary sources, on the other hand they may lead to weakening their critical thinking abilities and independent creation of original works. If students rely too heavily on technologies that significantly simplify writing, there is a risk that they will lose motivation to develop their own skills, which are essential for their further academic and professional development. The abilities to think independently, create, and critically evaluate are necessary for orientation in today's dynamic and value-diverse world.

Within higher education, where writing theses and seminar papers represents a key component of the educational process and knowledge assessment, there arises a need to reconsider current educational and assessment approaches. Equally necessary appears to be defining clear ethical rules for the use of artificial intelligence so that the authenticity of creation is preserved and principles of academic honesty are maintained. The task of universities should therefore be not only to implement tools for recognizing AI content, but also to create a strategy for integrating these technologies into the educational process while maintaining independent, authentic, and ethically correct student creation.

The aim of this paper is to analyze the significance of academic writing from the perspective of its formative and intellectually enriching function and simultaneously reflect on the challenges and ethical dilemmas that artificial intelligence brings in this context.

1. Academic Writing as a Tool for Intellectual and Moral Development

Academic writing, in this context the writing of student theses and seminar papers, represents an important component of higher education since the beginnings of university tradition. Its roots reach back to the beginning of the 19th century, when at German universities, particularly under the influence of the Humboldtian model, the conception of academic writing as a tool for education and research began to form. This model emphasized active student involvement in research through the study of original sources and writing seminar papers that emerged from their independent inquiry (Kruse, 2006, pp. 331-333). Written works thus gradually became not only a means for developing critical thinking and working with information, but also for mastering basic research procedures.

Universities should not be merely places where students acquire knowledge, but also places where they learn to think critically about the world and their role in it (Barnett, 1997, pp. 63-77). These abilities are formed precisely through academic writing, which requires students not only to reproduce information, but also to critically evaluate it, appropriately combine it, and thus bring new interpretations, connections, or perspectives. According to Dasbender (2011, p. 43), academic writing often stems from a private opinion or attitude toward the thoughts of another author, but ultimately transcends it and aims toward formulating broader and more abstract thoughts that can be stimulating even for readers with different positions. Writing papers is therefore not only about text production, but also about developing argumentation skills, supporting deeper understanding, and applying knowledge in various contexts.

Flower and Hayes (1981) in their study on cognitive processes of writing emphasize that writing itself is a way of discovery – the author often arrives at new insights and connections while formulating thoughts. In the current era, when artificial intelligence can generate seemingly quality text on any topic within seconds, the question arises whether independent writing of one's own texts still makes sense. The answer is clear – the value of academic writing lies not only in the final product, but also in the process of its creation (Wardle, Downs, 2010). It is precisely this process that significantly contributes to the development of critical thinking and analytical skills that are crucial not only for academic success, but also for comprehensive cognitive and moral personality formation.

Beyond intellectual development, academic writing also contributes to forming the moral character of students. Following Kohlberg's theory of moral development (Kohlberg, 1981), writing academic papers can be understood as an opportunity to develop higher forms of moral reasoning based on autonomous evaluation and critical reflection. Students learn not only to respect academic rules and citation norms when creating their own text, but also to independently assess the value, truthfulness, and moral relevance of thoughts and information they process. This process thus develops students' ability to bear personal responsibility for the content of their work, supports them in reflecting on ethical questions, and leads them to decisions in accordance with internal moral principles. Writing seminar papers and theses therefore cannot be understood only as formal output, but also as a process of intellectual and personal growth of students.

2. Ethical Dilemmas and Challenges

Generative artificial intelligence along with its tools brings several fundamental challenges and ethical dilemmas that can have significant impact on writing seminar papers and theses, as well as on their evaluation. These tools raise questions about authenticity, academic integrity, plagiarism, and fairness in paper evaluation.

2.1. Threat to Academic Integrity

Academic integrity belongs to the fundamental principles of the higher education system, encompassing values of honesty, trust, respect, fairness, and responsibility. For students, this means acting in accordance with these values in all aspects of their studies, including writing theses and seminar papers (Bretag, 2016, pp. 1-3). Traditional understanding of academic integrity thus stems from the assumption that a seminar paper or thesis that a student submits is the result of their own intellectual effort and creativity.

The use of generative artificial intelligence tools, however, fundamentally disrupts this basic assumption.

While until recently plagiarism was unambiguously defined as unauthorized taking and copying of thoughts of other authors without citing their origin (Cambridge Dictionary, 2025), with the advent of artificial intelligence this concept becomes less unambiguous. AI tools can generate texts that while not stemming from direct copying of existing publications, simultaneously utilize enormous amounts of existing sources. This blurs the boundary between original authorship and processing of foreign content (Pudasaini et al., 2024). The question therefore remains to what extent can text generation using AI be considered ethically acceptable.

2.2. Transparency and Fairness in Assessment

One of the key challenges that the use of AI tools in academic environments brings is ensuring transparent and fair assessment. Traditional assessment methods assume that all students work under equal conditions and use similar resources. However, in a situation where some students use AI tools and others do not, significant inequality arises (Perkins, 2023, pp. 8-9). Students who have access to sophisticated AI tools and know how to use them effectively can thus achieve significantly better results than those who work independently, without using AI.

At the same time, current methods of thesis assessment focus primarily on the work as a final product, assuming that text quality reflects the quality of thinking and understanding of the topic by the student. With the advent of AI, which can generate high-quality texts within seconds without the student needing to understand them at all, this assessment model loses its justification (Eaton, Mindzak, Morrison, 2021).

Although various systems designed to detect AI-generated content currently exist, their reliability still has significant limits, which considerably complicates efforts to identify unethically created academic papers. These tools often cannot precisely distinguish whether the entire text was created using AI, or whether artificial intelligence was used only for stylistic improvement, language correction, or translation of human text. Particularly problematic is the detection of so-called hybrid outputs, where there is a combination of human and AI-generated content (Saha, Feizi, 2025). These limits can thus have serious ethical consequences, such as unfair accusation of students of academic misconduct, although AI use was only supportive and did not interfere with the core part of the work, which was created correctly and independently.

Transparency and fairness in assessment therefore requires explicitly defined rules regarding ethical use of AI tools. Without the existence of guidelines that clearly define these rules, students can easily find themselves in a situation where it is not clear whether and to what extent technological support in the form of AI tools in writing is acceptable.

2.3. Digital Inequality

Another significant ethical challenge in this context is the phenomenon of digital inequality. According to Warschauer and Matuchniak (2010), digital literacy represents one of the key competencies in modern education. However, not all students have equal access to the latest technologies and artificial intelligence tools. Thus, while students from better-off families may have access to premium versions of AI tools that provide them with various extended functions, students from less privileged backgrounds are limited to using free versions with limited possibilities. This inequality does not lie only in the quality of software tools, but also in basic access to digital infrastructure. It is important to realize that some students, for example from Roma families or other marginalized groups, sometimes do not have access to even their own laptop or reliable internet connection, which automatically disadvantages them merely in terms of the possibility of using digital tools as such.

As Reich (2020) points out, these factors can not only deepen already existing forms of inequality in the academic environment, but also contribute to creating new ones. In the context of AI tools, this simply means that students with better technological equipment and better digital skills can gain more advantages compared to their classmates. This can ultimately lead to systematic disadvantaging of certain groups of students and serious disruption of principles of equal opportunity in education.

2.4. Passive Consumption vs. Active Creation

One of the most serious threats of using AI tools in the academic environment can be considered the gradual transition from independent intellectual creation to passive consumption of generated content. Excessive reliance on these tools can weaken students' abilities to independently formulate thoughts, analyze problems, and think critically, which can have long-term negative consequences on their cognitive and creative development. As Paul and Elder (2022) emphasize, the ability to critically analyze and evaluate various information develops precisely through active involvement in the creative process, thus confirming the risk of weakening these key competencies with excessive use of AI tools.

According to Sawyer (2012), creativity and innovation arise precisely in the process of actively solving problems and overcoming intellectual challenges. However, if AI tools provide students with ready-made solutions, there may be a weakening of their creative potential and innovative thinking ability. At the same time, it is necessary to emphasize that artificial intelligence is not capable of generating original thoughts, but only combining and recontextualizing already existing information. This process, although it may appear as productivity, actually prevents deeper intellectual development of students, which is the foundation of academic writing.

3. Recommendations for Academic Practice

3.1. Ethical Framework for AI Use

Creating a clear ethical framework for using AI tools in the academic environment is a necessary prerequisite for maintaining academic integrity. Instead of completely banning these tools, it is certainly more productive to determine the boundaries of their acceptable use. This framework should therefore contain explicit guidelines about what forms of AI use are acceptable and what are not.

Basic principles of the ethical framework should include:

- **Transparency:** Students must clearly state in their final and seminar papers how and to what extent they used AI tools in writing.
- **Authenticity:** The final or seminar paper must reflect the real abilities of the student, as well as their real understanding of the examined issue.
- **Responsibility:** Students must bear full responsibility for the content of their work.
- **Development:** The use of AI tools in writing final or seminar papers must support the learning process, not replace it.

3.2. Integration of AI Literacy into Education

Teaching about the functioning of artificial intelligence systems should become part of education, at least to a minimal extent. Students need clearly defined ethical limits for AI use, but at the same time they should comprehensively understand its possibilities and limitations so they can use it honestly and responsibly. Universities should therefore organize training

and seminars focused not only on technical, but also ethical aspects of AI use.

Instead of attempting to completely suppress the use of AI tools, it is therefore necessary to integrate AI literacy into the educational process as a key competency of the 21st century. In the academic environment, AI literacy should include understanding basic principles of AI system functioning, ability to critically evaluate the quality of AI-generated content, knowledge of ethical principles and limitations of AI tools, as well as the ability to effectively use AI as a supportive tool while maintaining one's own creativity.

3.3. Continuous Education of Educators

Successful implementation of new approaches to academic writing in the AI era requires, among other things, systematic education of educators. Many university teachers may currently feel unprepared for the challenges that AI technologies bring. A continuous educator education program should therefore include technical training on possibilities and limitations of AI tools, workshops on ethical aspects of AI use in education, experience sharing among educators, and collaboration with AI experts. Equally important is educating educators in digital literacy as such, so they can properly assess the use of AI tools and potentially integrate them appropriately into their own teaching.

3.4. Process-Oriented Assessment

Traditional assessment that focuses primarily on the final product is increasingly unsustainable in the AI era. Process-oriented assessment focuses on the entire process of work creation and thus provides better possibilities for recognizing authentic student work. Such an approach can significantly limit space for unethical use of artificial intelligence.

When supervising final papers, it is therefore appropriate to divide writing into individual stages, assign students progressive tasks, and regularly evaluate their completion during consultations. This approach, although not always fully feasible, especially with a large number of supervised students, allows continuous monitoring of student progress and understanding of the topic.

Process-oriented assessment methods may include regular documentation of writing progress through research journals, ongoing consultations and meetings, presentations of partial results, reflective essays about the writing process, or portfolios documenting the development of student thoughts. These tools can provide a comprehensive picture of student work and thus

help distinguish authentic creation from mechanical copying or excessive use of AI tools.

3.5. Alternative Formats for Final Papers

Although in humanities, particularly in philosophy, the written form of final papers is traditionally deeply rooted and justified, in the context of the current AI era, some alternative formats are possible that could better reflect real understanding and abilities of students.

- **Thesis defense in the form of public discussion:** Students would formulate various philosophical theses, subsequently defending them in structured discussion with opponents. This approach could verify not only theoretical knowledge of students, but also their abilities to argue and respond to counterarguments.
- **Critical analysis of philosophical texts:** Students would receive a philosophical text during defense, which they would subsequently have to analyze and interpret. This way it would be possible to verify real analytical abilities of students, as well as their understanding of relevant concepts and theses.
- **Philosophical consultations:** Students would conduct a series of philosophical consultations on an assigned topic with their supervisors or other educators, having to demonstrate ability to think independently, formulate questions, and seek solutions in dialogue. The result could be a comprehensive analytical record of these consultations, reflecting the development of student thinking and understanding of the issue.

At the same time, however, it is necessary to state that written form remains fundamental, especially in philosophy, since precise formulations of thoughts, logical argumentation, and systematic expression are essential in this context. While alternative assessment may be beneficial for some fields of study, in humanities – whether in philosophy, history, or teacher training – the ability to write, create professional texts, and work with literature represents a basic professional requirement. The proposed alternative formats should therefore rather complement, not replace traditional written papers in these areas, with their implementation maintaining high academic rigor and intellectual standards characteristic of humanities.

Conclusion

Artificial intelligence represents not only a fundamental challenge for academic writing, but also an opportunity to reconsider established approaches and methods. Although AI tools may threaten traditional understanding of academic integrity and authenticity, they simultaneously force us to reflect on elementary questions of the educational process as such.

The perspective presented in this paper shows that the value of writing final or seminar papers lies not only in the final product, but primarily in the process of their creation. It is precisely this process that develops critical thinking and analytical skills that can still be considered irreplaceable. If AI tools are used uncritically and without ethical limitations, they can easily lead to superficial consumption of information instead of their active processing.

The solution, however, does not lie in completely banning the use of AI technologies, but in their responsible integration into the educational process. This, however, requires creating a clear ethical framework, developing AI literacy, continuous educator education, and strengthening process-oriented assessment. Based on such comprehensive approaches, it is possible to maintain authenticity and quality of higher education.

The future of academic writing in the era of artificial intelligence depends on our ability to find balance between technological progress and preserving fundamental educational values. The task of the academic community is therefore not only to respond to current challenges, but also to proactively shape the direction that education will take in the following decades.

References

BARNETT, R. 1997. Higher Education: A Critical Business. Buckingham: Open University Press, 1997, 208 pp. ISBN 978-0335197033.

BRETAG, T. 2016. Challenges in addressing plagiarism in education. PLOS Medicine 10(12), 1-3. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1001574>

CAMBRIDGE DICTIONARY. 2025. Plagiarism. Available online: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/plagiarism>

DASBENDER, G. 2011. Critical Thinking in College Writing: From the Personal to the Academic. Writing Spaces: Reading on Writing Vol. 2, 37-51. ISBN 978-1-60235-185-1.

EATON, S. – MINDZAK, M, - MORRISON, R. 2021. Artificial Intelligence, Algorithmic Writing & Educational Ethics. Conference: Canadian Association for the Study of Educational Administration (CASEA). Available online: <https://ucalgary.scholaris.ca/items/552d1ec3-c89f-4d1a-b2f9-30525dd921b7>

FLOWER, L. – HAYES, R. J. 1981. A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-381. <https://doi.org/10.2307/356600>

KOHLBERG, L. 1981. *The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice*. San Francisco: Harper & Row, 1981. 441 pp. ISBN 978-0060647605.

KRUSE, O. 2006. The Origins of Writing in the Disciplines: Traditions of Seminar Writing and the Humboldtian Ideal of the Research University. *Written Communication*, 23(3), 331-352. <https://doi.org/10.1177/0741088306289259>

PAUL, R. – ELDER, L. 2022. *Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life*. California: The Foundation of Critical Thinking, 2022. 520 pp. ISBN 978-1538138748.

PERKINS, M. 2023. Academic Integrity considerations of AI Large Language Models in the post-pandemic era: ChatGPT and beyond. *Journal of University Teaching and Learning Practice*. 20(2). <https://doi.org/10.53761/1.20.02.07>

PUDASAINI, S. et al., 2024. Survey on Plagiarism Detection in Large Language Models: The Impact of ChatGPT and Gemini on Academic Integrity. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2407.13105>

REICH, J. 2022. *Failure to Disrupt: Why Technology Alone Can't Transform Education*. Harvard University Press, 2022. 336 pp. ISBN 978-0674089044.

SAHA, S. – FEIZI, S. 2025. Almost AI, Almost Human: The Challenge of Detecting AI-Polished Writing. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2502.15666>

SAWYER, K. R. 2012. *Explaining Creativity: The Science Of Human Innovation*. Oxford University Press, 2012, 568 pp. ISBN 978-0199737574.

WARDLE, E. – DOWNS, D. 2010. Writing about Writing: A College Reader. New York: Bedford/St. Martin's, 2010, 688 pp. ISBN 978-0312534936.

WARSCHAUER, M. – MATUCHNIAK, T. 2010. New Technology and Digital Worlds: Analyzing Evidence of Equity in Access, Use, and Outcomes. Review of Research in Education - REV RES EDUC. 34. 179-225. <https://doi.org/10.3102/0091732X09349791>

Príspevok vznikol vďaka podpore projektu VEGA 1/0158/23: Nenáboženská spirituálna gramotnosť: vznik, rozvíjanie v detstve a význam v dospelosti a vďaka podpore projektu UGA II/12025: Mocenská dynamika partnerských vzťahov v rodových a etických kontextoch.

This paper was created thanks to the support of project VEGA 1/0158/23: Non-religious spiritual literacy: emergence, development in childhood and significance in adulthood and thanks to the support of project UGA II/12025: Power dynamics of partner relationships in gender and ethical contexts.

Autor:

Titul, meno a priezvisko autora: Mgr. Stanislava Baranová

Univerzita: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Fakulta: Filozofická fakulta

Katedra: Katedra etiky a estetiky

Adresa pracoviska: Hodžova 375/1, 949 01, Nitra

e-mail: stanislava.baranova@ukf.sk

Školiteľ: prof. PhDr. Dagmar Marková, PhD.

SOCIÁLNY PRACOVNÍK A JEHO PÔSOBENIE S KLIETMI Z KULTÚRNE ODLIŠNÉHO PROSTREDIA V PODMIEBKACH ÚSTAVU NA VÝKON TRESTU ODŇATIA SLOBODY

THE SOCIAL WORKER AND HIS ASSISTANCE WITH CLIENTS FROM CULTURALLY DIFFERENT ENVIRONMENTS IN THE CONDITIONS OF THE INSTITUTION FOR THE EXECUTION OF PRISON

Tomáš Planka

Abstrakt:

Témou príspevku je úloha sociálneho pracovníka pri práci s odsúdenými osobami pochádzajúcimi z kultúrne odlišného prostredia v podmienkach Ústavu na výkon trestu odňatia slobody (ÚVTOS). V centre pozornosti je interkultúrna senzitivita v sociálnej práci, práca s kultúrnou diverzitou v penitenciárnej sociálnej práci a postpenitenciárna starostlivosť, ktoré sú nevyhnutné pre efektívnu prácu s klientmi z kultúrne odlišného prostredia. Príspevok sa zameriava na identifikáciu hlavných výziev, ktoré sociálny pracovník v tomto špecifickom prostredí pri práci s touto skupinou zažíva –prísna hierarchickosť systému a sociálna práca ako prvok penitenciárnej starostlivosti. Cieľom príspevku je priblížiť význam kultúrnej kompetencie v sociálnej práci vo väzenskom prostredí a posilniť význam inkluzívneho prístupu ako súčasť resocializačného procesu v postpenitenciárnej starostlivosti.

Abstract:

The topic of the paper is the role of the social worker in working with convicted persons from culturally different backgrounds in the conditions of the Institution for the Execution of Sentences of Imprisonment (ÚVTOS). The focus is on intercultural sensitivity in social work, working with cultural diversity in penitentiary social work, and post-penitentiary care, which are essential for effective work with clients from culturally different backgrounds. The paper focuses on identifying the main challenges experienced by social workers in this specific setting when working with this group -the rigid hierarchical

nature of the system and social work as an element of penitentiary care. The aim of this paper is to bring the importance of cultural competence in social work in the prison setting and to reinforce the importance of an inclusive approach as part of the resocialization process in post-penitentiary care.

Kľúčové slová:

Sociálna práca. Kultúrna diverzita. Väzenské prostredie. Penitenciárna starostlivosť. Postpenitenciárna starostlivosť.

Key words:

Social work. Cultural diversity. Prison environment. Penitentiary care. Post-penitentiary care.

Úvod

Penitenciárna starostlivosť je poskytovaná odsúdenému vo výkone trestu odňatia slobody a jej cieľom je vytvorenie podmienok, ktoré odsúdenému poskytujú zázemie na zmenu správania a premenu, ktorá je predmetom väzenského systému a je podstatou pre resocializáciu do spoločnosti. Táto starostlivosť je poskytovaná odsúdenému počas celého jeho pobytu v ústave na výkon trestu odňatia slobody (ÚVTOS).

„Väzenstvo je súčasťou sociálneho systému zaobchádzania s kriminálnou populáciou, pretože v oblasti penitenciárneho pôsobenia vytvára podmienky pre obnovenie tých vlastností, sociálnych zručností a hodnôt väzneného, ktoré môžu byť základnou podstatou jeho integrácie do spoločnosti po prepustení z výkonu trestu. Toto už vyplýva z formulovaného účelu trestu, ktorým je príprava jedinca na život na slobode ako občana, ktorý bude schopný žiť riadny život v súlade so spoločenskými normami.“ (Černíková, Makariusová, 1997, s. 33)

Po prepustení odsúdeného na slobodu prechádza od penitenciárnej starostlivosti k postpenitenciárnej starostlivosti, ktorá má za cieľ úspešnú opätovnú reintegráciu a resocializáciu do spoločnosti a života. Pomocou rôznych metód pracuje s prepusteným odsúdeným na žiaducich zmenách, ktoré prispievajú k bezproblémovej resocializácii.

Postpenitenciárna starostlivosť sa „v rámci svojej pôsobnosti zameriava na osoby po výkone trestu odňatia slobody. V odbornej literatúre s ohľadom na túto problematiku sa môžeme dočítať, že sa zameriava na podporovanie žiaducich zmien u klientov, a to rôznymi formami. Medzi tie najčastejšie

využívané formy pomoci by sme mohli zaradiť poradenstvo, terapiu, pomoc svojpomocnými skupinami, spoluprácu s rodinou klienta a mnohé ďalšie spôsoby bežne aplikované v praxi sociálnej práce.“ (Neszméry, 2021, s. 12 In Matoušek, 2003) V nasledujúcej podkapitole sa venujeme penitenciárnej starostlivosti poskytovanej odsúdenému vykonávanej vo väzenskom prostredí.

1. Penitenciárna starostlivosť

Penitenciárna starostlivosť je odsúdenému, ktorý sa nachádza v zariadení výkonu trestu odňatia slobody, poskytovaná forenzným sociálnym pracovníkom počas celého trvania trestu a pobytu vo väzenskom zariadení. Cieľom u odsúdeného by malo byť dosiahnutie samostatného a zodpovedného správania sa, pričom akceptuje všetky následky, ktoré z jeho správania plynú.

Zákon č. 475/2005 Z.z. o výkone trestu odňatia slobody hovorí o penitenciárnej starostlivosti nasledovne. „Penitenciárne zaobchádzanie tvorí súhrn činností, ktorých účelom je diferencovaným spôsobom zabezpečiť výkon práv a povinností podľa zákona o výkone trestu, podporovať a rozvíjať zmysel pre zodpovednosť, dodržiavanie zákonov a spoločenských noriem, pozitívne osobnostné vlastnosti, úctu k iným, sebaúctu a pozitívny vzťah k rodine. Pri zaobchádzaní s odsúdeným sa dbá aj na obmedzovanie nepriaznivých vplyvov väzenského prostredia.“ (Zákon č. 475/2005 Z. z., § 11)

Lešková (2013) hovorí, že všeobecným cieľom penitenciárnej starostlivosti je, aby prepustený odsúdený z výkonu trestu odňatia slobody viedol bezproblémový a riadny život v spoločnosti. Medzi špecifické ciele autorka radí adaptáciu, prevzatie vedomostí, zručností a návykov, ako aj samotnú prípravu odsúdeného na život po prepustení. Tieto ciele podľa autorky zodpovedajú potrebám spoločnosti, ako aj potrebám samotného odsúdeného, pričom každý z odsúdených má konkrétne potreby.

Penitenciárna starostlivosť predstavuje pre odsúdeného zmenu správania sa, rozvoj osobnej zodpovednosti a akceptácie pravidiel, noriem a zákonov. Vede odsúdeného k riadnemu správaniu sa voči blízkym, rodine, druhým členom spoločnosti, ako aj samotnej spoločnosti a štátu. Takto vymedzuje penitenciárne zaobchádzanie aj platný zákon a stotožňujú sa s ním aj mnohí autori a autorky. Dôležitým bodom penitenciárnej starostlivosti je, že každý odsúdený, špecificky odsúdený z kultúrne odlišného prostredia má svoje špecifické potreby a potrebuje aj svoj špecifický plán zaobchádzania a starostlivosti. Pri odsúdených z kultúrne odlišného prostredia využívame tzv. interkultúrne kompetencie. Gallová Kríglerová a kolektív (2015, s. 19)

hovorí o interkultúrnych kompetenciách nasledovne. „Interkultúrne kompetencie môžu byť definované ako súbor zručností potrebných pre úspešnú interakciu a spoluprácu v skupine ľudí z odlišných kultúrnych prostredí. Predpokladom rozvíjania interkultúrnych kompetencií je aj poznanie svojej vlastnej kultúry a identity (kto som ja a odkiaľ pochádzam) a poznanie (a aktívne poznávanie) iných kultúr, s ktorými prichádzame do kontaktu. Interkultúrne kompetencie nie sú výsledkom nejakej aktivity, ale samotnou aktivitou – procesom scitlivovania. Kultúrna citlivosť je výsledkom reakcie ľudí na kultúrne odlišnosti.“

„Pre každého odsúdeného sa spôsob zaobchádzania určuje individuálne na základe psychologického vyšetrenia jeho osobnosti. Zostaví sa individuálny resocializačný program, ktorý je sumarizáciou výchovných, liečebných a iných prostriedkov a foriem zaobchádzania s odsúdenými. Na vypracovaní tohto programu sa podieľajú pedagógovia, psychológovia a sociálni pracovníci, ktorí ho priebežne vyhodnocujú.“ (Lešková, 2013, s. 50 In Justová, 2009) Individuálne zaobchádzanie s odsúdenými pomocou vypracovaného individuálneho plánu prebieha za pomoci viacerých odborníkov. Ako uvádzajú viacerí autori, na individuálnom pláne, ako aj na penitenciárnej starostlivosti sa podieľajú psychológ, pedagóg, sociálny pracovník, ale aj duchovný predstaviteľ. Mačkinová, Mačkin a Mačkinová (2017, s. 196) hovoria, že pri penitenciárnom zaobchádzaní s odsúdenými sa „vychádza zo zásady, že každý odsúdený má právo na poskytovanie, pedagogickej, psychologickéj a sociálnej ako aj duchovnej starostlivosti v súlade s jeho individuálnymi resocializačnými potrebami.“

Penitenciárna starostlivosť v sebe obsahuje individuálne formy a prístupy zaobchádzania, pričom spolu vytvárajú systematický prístup k výchove a komplexné a ucelené postupy, ktoré sa individuálne stanovujú každému odsúdenému s cieľom úspešnej resocializácie po prepustení na slobodu z výkonu trestu odňatia slobody. Medzi tieto individuálne formy patrí:

1. Penitenciárna diagnostika
2. Intervencia
3. Poradenstvo
4. Iné postupy a metódy zaobchádzania

Ako nástroj na výkon a realizáciu takýchto foriem zaobchádzania s odsúdenými slúži penitenciárna starostlivosť a jej programy zaobchádzania. (Lešková, 2013) Ak sa však pozrieme na individuálne formy zaobchádzania v penitenciárnej starostlivosti, medzi iné metódy a formy zaobchádzania radíme napríklad kultúrnu citlivosť. Touto metódou pracujú sociálni pracovníci vo väzenskom prostredí, pričom cieľom je vytvorenie kultúrneho

diverzného prostredia bez akýchkoľvek foriem kultúrnych stretov. Gallová Kríglerová a kolektív (2015) uvádzajú vo svojej príručke popis tejto špecifickej metódy.

- 1. Popieranie rozdielov** – na začiatku vnímame vlastnú kultúru ako jedinú existujúcu
- 2. Obrana voči rozdielom** – v druhej fáze scitlivovania pripúšťame existenciu rozdielov, ale vlastnú kultúru vnímame ako jedinú dobrú/správnu.
- 3. Minimalizácia rozdielov** - prvky vlastnej kultúry vnímame ako univerzálne. V kontakte s inými kultúrami hľadáme podobnosti a trváme na tom, aby sa ľudia z iných kultúr prispôbili tej našej.
- 4. Akceptácia rozdielnosti** - pochopenie, že naša kultúra je len jednou z mnohých rovnocenných nazeraní na svet. Ľudia v tejto fáze sú zvedaví na iné kultúry, ale ešte to neznamená, že ich nebudú odmietať alebo vnímať negatívne.
- 5. Adaptácia na kultúrnu rozmanitosť** - ľudia v tejto fáze sú schopní vidieť svet očami iných, byť empatickí, vcítiť sa do iných kultúr a aj zmeniť svoje správanie, aby sa dosiahla efektívnejšia komunikácia s ľuďmi pochádzajúcimi z iných kultúr.

Tento zoznam popisuje stupne kultúrnej senzitivity podľa modelu Milтона Bennetta – Developmental Model of Intercultural Sensitivity. Ide o vývinový model, ktorý znázorňuje, ako si ľudia postupne zvyšujú senzitivitu a schopnosť efektívne fungovať v interkultúrnom prostredí. Model má dve hlavné fázy – etapa etnocentrizmu a etapa etnorelativizmu.

Etapa etnocentrizmu predstavuje fázu, v ktorej ľudia vnímajú svoju vlastnú kultúru ako nadradenú a merajú ostatné kultúry podľa jej štandardov. V prvej fáze – popieranie rozdielov – si jedinec neuvedomuje existenciu iných kultúr alebo ich význam ignoruje. Následne vo fáze obrany voči rozdielom si síce kultúrne rozdiely pripúšťa, no považuje ich za ohrozenie a svoju kultúru vníma ako jedinú správnu. V tretej fáze, minimalizácii rozdielov, sa rozdiely medzi kultúrami síce uznávajú, no zároveň sa zľahčujú. Zdôrazňuje sa to, čo majú ľudia spoločné, pričom sa implicitne predpokladá, že univerzálne hodnoty vychádzajú z vlastnej kultúry.

Etapa etnorelativizmu predstavuje vývoj smerom k vnímaniu kultúrnych rozdielov ako legitímnych a prirodzených. Vo fáze akceptácie rozdielnosti ľudia chápu, že každá kultúra ponúka svoj vlastný spôsob nazerania na svet, a preto sú otvorení novým perspektívam, hoci ich nemusia hneď prijímať. Nasleduje fáza adaptácie na kultúrnu rozmanitosť, kde sa jednotlivci aktívne snažia porozumieť iným kultúram a prispôbiť svoje správanie tak, aby bola komunikácia a spolupráca efektívnejšia. V niektorých verziách modelu

nasleduje ešte fáza integrácie, kde človek prirodzene prepína medzi kultúrnymi rámcami a kultúrna rozmanitosť sa stáva súčasťou jeho identity.

„Ciele zaobchádzania s odsúdenými vychádzajú z odporúčaní zakotvených v Minimálnych štandardných pravidlách zaobchádzania s väznenými osobami, ako aj z Európskych väzenských pravidiel. V súlade s ustanovením § 22 PVTOS obsahuje program zaobchádzania vzdelávanie, aktivity vo voľnom čase, zaraďovanie do práce, vzťahy s vonkajším prostredím a iné metódy a postupy zaobchádzania v záujme splnenia účelu výkonu trestu.“ (Fábry, 2006, s. 87)

Formy zaobchádzania s odsúdeným vo výkone trestu odňatia slobody realizuje penitenciárna starostlivosť a sú volené podľa nastaveného individuálneho plánu, ktorý bol stanovený spoluprácou viacerých odborníkov, medzi nimi aj forezným sociálnym pracovníkom. Všetky takéto formy zaobchádzania, týkajúce sa sociálnej oblasti vykonáva forezný sociálny pracovník, pričom cieľ tohto zaobchádzania a jednotlivé metódy musia byť v súlade s PVTOS. Individuálny plán penitenciárnej starostlivosti pritom začína vznikať už pri prvom stretnutí forezného sociálneho pracovníka, psychológa a pedagóga s odsúdeným, teda pri nástupe na výkon trestu odňatia slobody.

„Sociálny pracovník prichádza do kontaktu s odsúdeným od jeho nástupu do výkonu trestu odňatia slobody až po jeho prepustenie na slobodu. Aj napriek mnohým komplikáciám, ktoré sa vyskytujú pri práci sociálneho pracovníka vo väzenstve, je táto práca veľmi užitočná. Napomáha odsúdeným vyrovnávať sa s izoláciou pri umiestnení do výkonu trestu, pomáha obmedziť vplyv izolácie a po psychickej aj fyzickej stránke zvládnuť toto obdobie v ich živote. Sociálny pracovník je nápomocný aj pri začlenení odsúdeného po výkone trestu do normálneho života v spoločnosti.“ (Mačkinová, Mačkin, Mačkinová, 2017, s. 179)

Forezný sociálny pracovník v penitenciárnej starostlivosti vykonáva široké spektrum činností zameraných na pomoc odsúdenému. Jedná sa o psychickú ako aj fyzickú stránku odsúdeného a forezný sociálny pracovník prihliada na všetky faktory, ktoré s tým súvisia. Pri penitenciárnej starostlivosti vykonávanej za pomoci individuálneho plánu musí forezný sociálny pracovník prihliadať na všetky fakty o odsúdenom, zároveň aj na jeho psychické rozpoloženie. Preto je dôležitá pri penitenciárnej starostlivosti súčinnosť viacerých vedných odborov a odborníkov, ako aj pri samotnom tvorení individuálneho plánu.

„Pri vypracúvaní programov zaobchádzania sa prihliada na závery a odporúčania psychologického vyšetrenia, poznatky získané počas výkonu väzby, dĺžku trestu, správanie odsúdeného a možnosti sociálnej rehabilitácie,

zaradenia do individuálnych a skupinových foriem zaobchádzania, záujmy, vzdelávanie, využívanie voľného času a ďalšie poznatky o odsúdenom. Odsúdený sa musí s týmto programom oboznámiť a má právo zaujať k nemu svoje stanovisko. Prijatie programu a pozitívna súčinnosť odsúdeného na jeho plnení je jedným z najvýznamnejších predpokladov účinnosti výkonu trestu odňatia slobody u každého odsúdeného.“ (Fábry, 2006, s. 88)

Zákon č. 475/2005 Z.z. o výkone trestu odňatia slobody hovorí o programe zaobchádzania v penitenciárnej starostlivosti tak, že program zaobchádzania určuje cieľavedomý, ucelený a štruktúrovaný vplyv na odsúdeného podľa individuálnych osobnostných vlastností, odborných znalostí a dosiahnutého vzdelania v súlade s účelom výkonu trestu. Ak je však trest odňatia slobody kratší ako 9 mesiacov, stanoví sa len krátkodobé ciele zaobchádzania, ktoré sa orientujú na prípravu odsúdeného na život po prepustení výkonu trestu odňatia slobody.

„Na splnenie cieľov programu zaobchádzania sa využívajú formy a metódy pedagogického a psychologického pôsobenia, metódy sociálnej práce, ústavný poriadok, disciplinárna právomoc, zaraďovanie do práce, vzdelávanie a kultúrno-osvetová činnosť.“ (Lešková, 2013, s. 52)

1.1 Penitenciárna starostlivosť a jej začiatky v Slovenskej republike

Penitenciárna sociálna práca je pomerne mladá, nemá dlhú a bohatú históriu ako sociálna práca alebo forenzná sociálna práca. O penitenciárnom zaobchádzaní a starostlivosti sa začalo hovoriť a bolo zavádzané do praxe ako časť sociálnej práce až v novodobej histórii. „Penitenciárna sociálna práca nemá dlhú históriu. Ako prvá vznikla táto funkcia vo vtedajších nápravno-výchovných ústavoch pre mladistvých a to v roku 1965. O niečo neskôr a to v roku 1972 bola penitenciárna sociálna práca rozšírená aj v ostatných nápravno-výchovných ústavoch (dnešné väznice). Penitenciárna sociálna práca bola braná ako prínos pre efektívny výkon trestu odňatia slobody. Činnosť penitenciárneho sociálneho pracovníka spočívala v odbornom sociálno-právnom poradenstve odsúdenému, skupinovej sociálnej terapii a výchove sociálnych návykov. Penitenciárna sociálna práca bola rozšírená aj na členov rodiny, na hospodárske a spoločenské organizácie.“ (Kujevská, 2014, s. 40)

Penitenciárna starostlivosť bola po zavedení do praxe v počiatkoch poskytovaná nielen sociálnym pracovníkom, ale aj inými pracovníkmi z odboru sociálnej práce. Taktiež ale poskytovala túto starostlivosť aj rodina odsúdeného. „Sociálnu pomoc trestne stíhaným, odsúdeným aj prepusteným osobám poskytovali metódami sociálnej práce okrem sociálnych pracovníkov väzenských zariadení aj sociálni kurátori. Nedostatkom však

bola nekoordinovanosť a roztrieštenosť celej trestnej i sociálnej politiky, čo v praxi znamenalo napríklad to, že kurátori začali s jedincom pracovať až vo chvíli, keď bol prepustený z výkonu trestu. Nedalo sa hovoriť o kontinuálnej sociálnej starostlivosti, keď sa s klientom začne pracovať už v prípravnom trestnom konaní a pokračuje sa do doby, keď sa po prepustení adaptuje na život na slobode.“ (Kujevská, 2014, s. 40 In Urbanová – Kaprová – Součková, 1992)

Nedostatkov v poskytovaní penitenciárnej starostlivosti bolo viacero, nejednalo sa len o nekoordinovanosť a roztrieštenosť poskytovanej pomoci. Nehovoriac o tom, že túto pomoc poskytovali aj pracovníci zo sociálnej oblasti, ktorí neboli sociálnymi pracovníkmi. Mačkinová, Mačkin a Mačkinová (2017) hovoria aj o probléme kapacitných obmedzení. Väznice boli preplnené, výnimkou bolo len obdobie po amnestiách, a veľkokapacitné zdieľané cely obmedzovali, niekedy znemožňovali, individuálnu výchovnú prácu s odsúdenými.

2. Postpenitenciárna starostlivosť

Po skončení výkonu trestu a prepustení odsúdeného na slobodu nastáva pre mnohých ťažké obdobie. Opätovne sa musia zaradiť do fungujúcej spoločnosti, často krátko riešiť bývanie, prácu a iné záležitosti, ktoré nie vždy sú schopní sami zvládnuť. Bývalým odsúdeným je preto poskytovaná postpenitenciárna starostlivosť, ktorá im pomáha s resocializáciou. Taktiež ale je formou prevencie proti opätovnej recidíve a to v kriminálnej a trestnej činnosti. Zaradenie sa do bežnej spoločnosti a klasickej kultúry predstavuje náročnú úlohu, nakoľko aj v samotnom väzenskom prostredí je vytvorená vlastná špecifická kultúra – väzenská kultúra. Táto kultúra ovplyvňuje odsúdených a mení ich pohľad na fungovanie v rámci spoločnosti.

Ako uvádza Wooldredge (2020), vedci, ktorí hovoria o väzenskej kultúre, majú vo všeobecnosti na mysli sociálne prejavy toho, ako sa väzni prispôbujú špecifickému väzenskému prostrediu vzhľadom na svoj pôvod, vrátane rozvoja a udržiavania systémových presvedčení (kolektívnych hodnôt a pravidiel, ktoré ich podporujú), stratifikačných systémov (založených na rozdieloch v úlohe a postavení väžňa v skupine) a jedinečného žargónu (jazyka), ktorý odráža to, čo sa cení, a umožňuje väzňom slobodnejšie komunikovať medzi sebou. Prehľad štúdií väznenstva za posledných 50 rokov naznačuje, že rôzne prostredia vytvárajú rôzne výzvy na adaptáciu, prinajmenšom pre mužov, pričom prostredia, ktoré kladú väčšie výzvy, môžu vytvárať radikálnejšie odlišné kultúry v porovnaní s kultúrami populácie, ktorá nie je uväznená. Tieto kultúry sa vo väznicach

líšia aj na základe zloženia umiestnených páchatel'ov a tak heterogenita kultúr vyplýva z heterogenity prostredia a populácie.

„Na starostlivosť penitenciárnu by mala v rámci moderného systému sociálnej práce nadväzovať starostlivosť postpenitenciárna, ktorá sa uplatňuje na základe dobrovoľnosti všetkým občanom prepusteným z výkonu trestu odňatia slobody. Spočíva v poskytovaní výchovnej a poradenskej služby, v pomoci pri pracovnom uplatnení, pri ubytovaní, v poskytovaní vecnej pomoci (finančných dávok) eventuálne ďalších služieb. Je záverečnou etapou tzv. kontinuálnej pomoci, v rámci ktorej by mali byť prijaté opatrenia kontinuálnej sociálnej starostlivosti zahŕňajúce sociálnu intervenciu už v čase prípravného trestného konania, konania vykonávajúceho až po adaptačnej fáze.“ (Kujevská, 2014, s. 72 - 73)

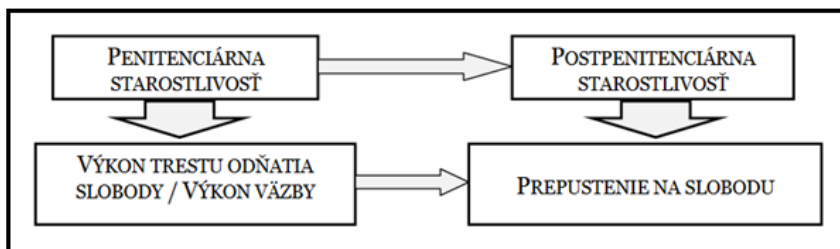
Postpenitenciárna starostlivosť sa venuje odsúdenému prepustenému z výkonu väzby. Snaží sa o poskytnutie pomoci v rámci opätovnej resocializácie a začlenenia sa do fungujúcej spoločnosti. Poskytuje podporu v smeroch, v ktorých to prepustený odsúdený najviac potrebuje, môže to byť smer zamestnania sa, bývania, poradenskej služby a iných služieb. Základným cieľom je úspešná resocializácia a pri výskyte sociálnych problémov ich ohraničenie a riešenie a postupne odstránenie. Postpenitenciárna starostlivosť tiež ale zastupuje miesto prevencie po prepustení odsúdeného z výkonu trestu odňatia slobody. Snaží sa zabrániť opakovanej recidíve týchto jedincov v kriminálnom, delikventnom a celkovo trestnom smere.

„Postpenitenciárnu starostlivosť môžeme charakterizovať ako súbor osobitných opatrení zo strany štátnych orgánov alebo spoločenských, charitatívnych a iných organizácií zameraných na dovŕšenie nápravy odsúdených a poskytnutie pomoci pri opätovnom začlenení do spoločnosti po prepustení z výkonu trestu odňatia slobody v záujme prevencie ich recidívy k trestnej činnosti. Obsahom postpenitenciárnej starostlivosti je súhrn pôsobenia rôznych foriem metód a prostriedkov pomoci a dozoru voči osobám prepusteným z výkonu trestu odňatia slobody na princípe ich individuálnych potrieb.“ (Mačkinová et al., 2017, s. 213)

„Medzi ciele penitenciárnej starostlivosti patrí dokončenie procesu kolektívnej socializácie v podmienkach života na slobode. Práca v poli resocializačnom sa zameriava na odstraňovanie alebo minimalizovanie dlhodobo pretrvávajúcích krízových životných situácií a zabránenie recidív ich vzniku. Inú definíciu ponúka pohľad z oblasti mladistvých delikventov, keď sa za cieľ resocializačnej sociálnej práce považuje znovuoobnovenie aktívnej sociálnej adaptácie po odstránení nežiaduceho sociálneho javu,

kedy významnou súčasťou resocializačnej sociálnej práce je aj reedukácia vznik.“ (Lešková, 2013, s. 20)

Mačkinová, Mačkin a Mačkinová (2017) uvádzajú ako ciele postpenitenciárnej starostlivosti poskytovanie podpory prepustenému odsúdenému, resocializáciu a prevenciu recidívy. II Kongres konaný v Londýne v roku 1960 vymedzuje ako hlavný cieľ postpenitenciárnej starostlivosti adaptáciu jedinca prepusteného z VTOS na život na slobode a podporu v rámci morálky. Základnými cieľmi postpenitenciárnej starostlivosti teda môžeme označiť pomoc s opätovnou resocializáciou a s tým spojenými problémami, adaptáciu na normálny život v spoločnosti a prevenciu recidívy trestnej činnosti. Na nasledujúcom obrázku uvádzame jednoduché fungovanie a vzťah penitenciárnej a postpenitenciárnej starostlivosti.



Obr. č. 1: Členenie penitenciárnej a postpenitenciárnej starostlivosti
Zdroj: Lešková, 2013

Postpenitenciárna starostlivosť smeruje od forenzného sociálneho pracovníka k jedincovi prepustenému z VTOS s cieľom resocializácie, adaptácie a prevencie. Táto pomoc však môže byť dobrovoľná, ale aj nútená:

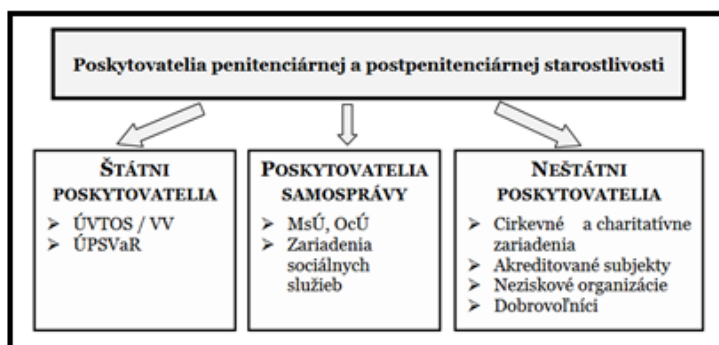
- 1. Dobrovoľná forma:** poskytovanie starostlivosti je založené na klientovej slobodnej vôli, klient rozhoduje o začiatku a konci pomoci a starostlivosť je poskytovaná mimovládnyimi a charitatívnymi organizáciami. (Kujevská, 2014)
- 2. Nútená forma:** poskytovanie starostlivosti je dané zákonom, nariadené súdnou cestou a vykonávané štátnymi orgánmi. (Mačkinová – Mačkin – Mačkinová, 2017)

2.1 Resocializácia a reintegrácia

Resocializácia a reintegrácia jedinca prepusteného z výkonu trestu odňatia slobody prebieha v postpenitenciárnej starostlivosti. Forenzný sociálny

pracovník pomáha takémuto jedincovi opätovne viesť život v normálnej fungujúcej spoločnosti a v bezproblémovom sociálnom a právnom systéme štátu. Pomoc sa týka ubytovania, zamestnania, poradenstva, ale aj prevencie voči recidíve. Táto pomoc je poskytovaná štátnymi subjektmi, ale aj mimovládny charitatívnymi organizáciami.

„Medzi štátne subjekty možno zaradiť ústavy na výkon väzby a výkon trestu odňatia slobody, úrady práce, sociálnych vecí a rodiny, v rámci ktorých popisovanú starostlivosť poskytujú sociálni pracovníci, pedagógovia, mediálni a probační úradníci, psychológovia a zdravotní pracovníci.“ (Lešková, 2013, s. 32)



Obr. č. 2: Poskytovatelia penitenciárnej a postpenitenciárnej starostlivosti
Zdroj: Lešková, 2013

Ako vo svojej publikácii uvádza Kujevská (2014), pomoc s resocializáciou a reintegráciou poskytujú jedincovi prepustenému z výkonu trestu odňatia slobody aj rôzne mimovládne a charitatívne spoločnosti. Takúto pomoc rozdeľujeme na:

1. **Materiálna pomoc:** Šatstvo, jedlo, lieky a podobné veci. Takúto pomoc poskytuje v rámci resocializácie napríklad Červený kríž.
2. **Poradenská pomoc:** Je poskytovaná v situácii núdze, či krízy. Poskytuje ju napríklad organizácia Podané ruky, pomáhajú ľuďom v rámci postpenitenciárnej starostlivosti v ťažkej životnej situácii, ale aj s problémom drog a závislostí všeobecne.
3. **Sociálna starostlivosť:** Táto starostlivosť v sebe zahŕňa stravovanie, hygienu, ubytovanie, zdravotnú starostlivosť. Armáda spásy a jej

azylové domy poskytujú tento typ starostlivosti aj v rámci postpenitenciárnej starostlivosti.

Záver

Sociálna práca zohráva kľúčovú úlohu v systéme penitenciárnej a postpenitenciárnej starostlivosti. V prostredí výkonu trestu odňatia slobody je zameraná predovšetkým na podporu resocializácie, zabezpečenie základných ľudských práv a znižovanie negatívnych dôsledkov inštitucionalizácie. Sociálny pracovník pôsobí ako sprostredkovateľ medzi odsúdeným a spoločnosťou, podporuje budovanie osobnej zodpovednosti, motiváciu k zmene a pripravuje jednotlivcov na návrat do života na slobode.

Postpenitenciárna starostlivosť následne nadväzuje na proces resocializácie mimo múrov väznice. Jej cieľom je predchádzať recidíve, podporovať sociálnu integráciu a vytvárať podmienky pre plnohodnotné zaradenie bývalých väzňov do spoločnosti. Zabezpečenie ubytovania, zamestnania, obnovovanie vzťahov s rodinou a komunitou či psychologická podpora sú nevyhnutné kroky, v ktorých má sociálna práca nezastupiteľné miesto.

Úspešnosť celého systému závisí od spolupráce rôznych inštitúcií, ale aj od nastavenia spoločnosti ako takej. Sociálna práca je teda nielen odbornou činnosťou, ale aj nástrojom humanizácie trestnej politiky a mostom medzi izoláciou a návratom do bežného života. Efektívna penitenciárna a postpenitenciárna starostlivosť je investíciou do bezpečnejšej a spravodlivejšej spoločnosti.

Literatúra

ČERNÍKOVÁ, V., MAKARIUSOVÁ, V. 1997. *Úvod do penologie*. Praha: MOST, ISBN 978-80-2705-946-1.

FÁBRY, A. 2006. *Úvod do penológie*. Bratislava: Občianske združenie Sociálna práca, ISBN 80-89185-23-1.

GALLOVÁ – KRÍGLEROVÁ, E. et al. 2015. *Príručka o transkulturnom prístupe*. Bratislava: Centrum pre výskum etnicity a kultúry, ITMS 27120130537.

KUJEVSKÁ, L. 2014. *Sociální práce s pachatelí trestných činů*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, ISBN 978-80-7464-541-9.

LEŠKOVÁ, L. 2013. *Sociální pracovník v penitenciárnej a postpenitenciárnej starostlivosti*. Brno: Tribun EU, ISBN 978-80-263-0554-5.

MAČKINOVÁ, M., MAČKIN, J., MAČKINOVÁ, M. 2017. *Penitenciárna a postpenitenciárna starostlivosť*. Uzhhorod : RIK-U, ISBN 978-617-7404-75-9.

NESZMÉRY, Š. 2021. *Forenzná sociálna práca*. In MAČKINOVÁ, M. et al. *Medzinárodná vedecko-odborná konferencia zameraná na forenznú sociálnu prácu. Teoretické a praktické východiská sociálnej práce s páchatel'ami a obeťami delikventnej činnosti*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Katedra sociálnej práce, ISBN 978-80-223-5294-9.

WOOLDREDGE, J. 2020. Prison Culture, Management and In-Prison Violence. In *Annual Reviews* [online]. 2020, roč. 3, č. 1. Dostupné z: <https://www.annualreviews.org/content/journals/10.1146/annurev-criminol-011419-041359>

ZÁKON č. 475/2005 Z.z. z 22. septembra 2005 o výkone trestu odňatia slobody a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Autor:

Titul, meno a priezvisko autora: Mgr. Tomáš Planka

Univerzita: Univerzita Komenského v Bratislave

Fakulta: Pedagogická fakulta

Katedra: Katedra sociálnej práce

Adresa pracoviska: Šoltésovej 4, 811 08 Bratislava

e-mail: planka3@uniba.sk

Školiteľ: doc. Mgr. Miroslav Tížik, PhD.

ŽIACI SO ŠPECIÁLNYMI VÝCHOVNO-VZDELÁVACÍMI POTREBAMI V KONTEXTE MEDZINÁRODNÉHO MERANIA

PUPILS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN THE CONTEXT OF INTERNATIONAL MEASUREMENT

Renáta Masarovičová

Abstrakt:

Žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami tvoria integrálnu súčasť vzdelávacích systémov na celom svete. V procese edukácie si osvojujú vedomosti, rozvíjajú zručnosti, socializujú sa a pripravujú sa na plnohodnotný život v spoločnosti. Súčasťou vzdelávacieho procesu je aj národné testovanie, ktoré zohráva významnú úlohu pri hodnotení vzdelávacích výstupov. Príspevok sa zameriava na problematiku národného testovania žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v podmienkach Slovenskej republiky, ako aj v medzinárodnom kontexte. Osobitná pozornosť je venovaná anglicky hovoriacim krajinám, konkrétne Austrálii, Spojenému kráľovstvu a Spojeným štátom americkým, a to z dôvodu globálneho významu anglického jazyka ako medzinárodného komunikačného nástroja. Prostredníctvom komparatívnej analýzy, ako aj metód indukcie a dedukcie, príspevok na základe štúdia domácej a zahraničnej odbornej literatúry analyzuje možnosti inkluzívneho vzdelávania a špecifiká testovania žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v uvedených krajinách.

Abstract:

Pupils with special educational needs form an integral part of education systems worldwide. In the process of education, they acquire knowledge, develop skills, socialize and prepare for a full life in society. National testing is part of the educational process and plays an important role in assessing learning outcomes. The paper focuses on the issue of national testing of pupils with special educational needs in the conditions of the Slovak Republic as well as in the international context. Particular attention is paid to English-speaking countries, namely Australia, the United Kingdom and the United States of America, because of the global importance of the English language as an international communication tool. Through comparative analysis, as well as methods

of induction and deduction, the paper analyses the possibilities of inclusive education and the specifics of testing students with special educational needs in these countries, based on the study of domestic and foreign literature.

Kľúčové slová:

žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, medzinárodné meranie, národné meranie

Key words:

pupils with special educational needs, international measurement, national measurement

Úvod

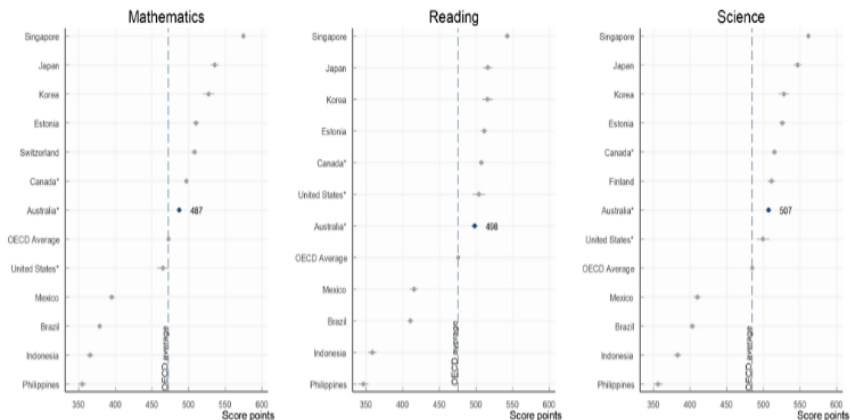
Program medzinárodného hodnotenia žiakov (PISA) vytvorený Organizáciou pre hospodársku spoluprácu a rozvoj (OECD) testuje znalosti a kompetencie žiakov vo veku pätnásť rokov v predmetoch ako sú prírodné vedy, matematika a čítanie (PISA, 2025).

Pokrok v medzinárodnej štúdií o čitateľskej gramotnosti (PIRLS) spravovaný Medzinárodnou asociáciou pre hodnotenie výsledkov vzdelávania poskytuje porovnanie výsledkov žiakov štvrtých ročníkov základných škôl na medzinárodnej úrovni v oblastiach čítania (PIRLS, 2025).

1. Austrália

Vzdelávanie v Austrálii je medzinárodne považované ako na veľmi vysokej úrovni. Školská dochádzka je povinná od piatich do pätnástich rokov, a spadá do kompetencie štátu. V závislosti od daného štátu trvá základné vzdelávanie šesť alebo sedem rokov. Následne stredná škola začína vo veku dvanásť rokov a pokračuje až do veku osemnásť rokov. Stupne školských ročníkov sú očíslované od prvého do dvanásteho ročníka (Angloinfo, 2023). Národné testovanie v Austrálii bolo zavedené v roku 2008 prostredníctvom Národného hodnotiaceho programu, ktorý sleduje gramotnosť a matematická gramotnosť. V súčasnosti každý rok všetci žiaci v 3., 5., 7. a 9. ročníku sú hodnotení v rovnakých dňoch prostredníctvom národných testov v oblastiach čítanie, písanie, jazykové konvencie (pravopis, gramatika, interpunkcia) a počítanie (Klenowski, Wyatt-Smith, 2012). Earl (2005)

identifikuje národné testy ako relatívne vedecké a objektívne prostriedky merania úspechu žiakov. V širšom zmysle sú takéto prostriedky často spojené s testami, ktoré umožňujú výber jednej správnej odpovede spomedzi viacerých odpovedí. Výsledky testov rozhodujú o úlohe každého človeka v spoločnosti. Z hľadiska objektivity, validity a reliability je vnímaná možnosť výberu odpovede z viacerých možností odpovede ako výhoda. Testy sa začali chápať ako vedecky vyvinuté nástroje, ktorými je možné dosiahnuť objektívne meranie skutočných výsledkov žiakov. Masters (2009) odporúčal zavedenie cvičných testov. Národný hodnotiaci program gramotnosti a matematickej gramotnosti bol prvýkrát plne administrovaný online v roku 2022. Prechod z tradičného testovania papiera na online adaptívne testovanie prebiehalo od roku 2018 do roku 2021. Cieľom presunu z papierového národného testovania do online priestoru bolo poskytnúť presnejšie, pútavejšie a lepšie hodnotenia pre žiakov a školy. Počas predošlých rokov boli k dispozícii výsledky online testov v porovnaní s papierovými testami, kde výsledky oboch foriem testov sa nachádzali na rovnakej hodnotiacej stupnici Národného hodnotiaceho programu gramotnosti a matematickej gramotnosti (Australian curriculum, assesment and reporting authority, 2023). Výskum, ktorého sa zúčastnilo deväťdesiatšesť žiakov z ôsmeho ročníka absolvovalo dve ekvivalentné formy štandardizovaného testu z matematiky. Avšak, každý v iných testovacích podmienkach. Jedna skupina absolvovala testovanie v štandardnom časovom horizonte 20 minút. Druhá skupina absolvovala testovanie za predĺženého časového horizontu 40 minút. Predpokladom bolo, že úroveň matematických schopností a stav zdravotného znevýhodnenia budú v interakcii s účinnosťou predĺženého času, takže žiaci s nízkou úrovňou matematických schopností a žiaci so zdravotným znevýhodnením budú mať významný prospech z predĺženého času. Výsledky ukázali, že neexistujú žiadne významné rozdiely podľa zdravotného znevýhodnenia. Existovali však rozdiely medzi žiakmi v rozsahu zmeny v ich výkone v dvoch časových podmienkach. Následné prieskumy ukázali, že väčšina žiakov reagovala pozitívnejšie na predĺžený čas než žiaci bez predĺženého času (Elliott, Marquart, 2004).



Graf č. [1]: Priemerný výkon v matematike, čítaní a prírodných vedách v PISA 2022 Austrália

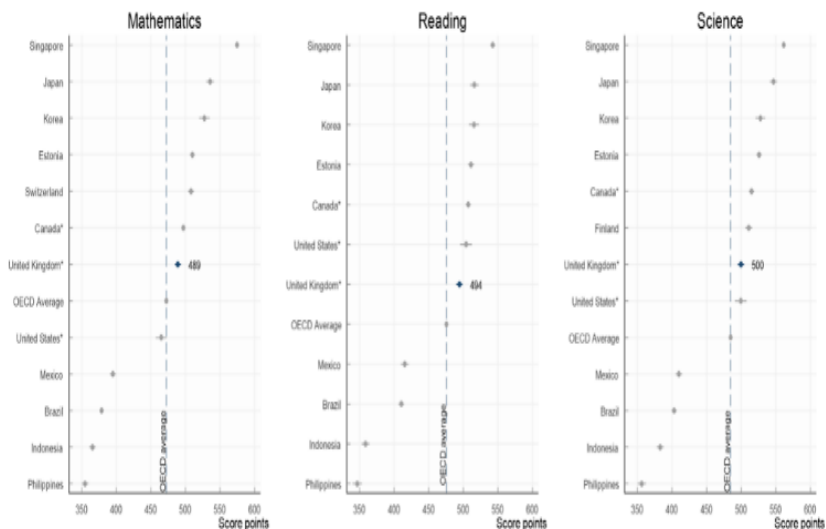
Zdroj: OECD, databáza PISA 2022, tabuľky I.B1.2.1, I.B1.2.2 a I.B1.2.3.

Austrália sa nachádza nad priemerom krajín OECD vo všetkých testovacích oblastiach. Horizontálne čiary, ktoré presahujú značky, predstavujú mieru neistoty spojenej so strednými odhadmi (95 % interval spoľahlivosti).

2.Spojené kráľovstvo

Vzdelávací systém Spojeného kráľovstva začína od štyroch až piatich rokov a pokrýva takmer sedem rokov školskej dochádzky. Žiaci po absolvovaní základnej školy pokračujú na strednú školu. Napriek tomu, že povinná školská dochádzka zahŕňa približne dvanásť až šestnásť rokov, väčšina žiakov absolvuje ďalšie dva roky, aby sa mohli prihlásiť na vysokú školu. Na konci povinnej školskej dochádzky píše žiaci stredných škôl testy z deviatich predmetov, čím získajú všeobecné osvedčenie o stredoškolskom vzdelaní. Medzi kľúčové predmety patrí anglický jazyk, matematika a prírodné vedy, ktoré musí absolvovať každý žiak (Laas, 2023). Figlio a Loeb (2011) sa obávajú, že národné testy môžu mať vážny negatívny vplyv na sociálno-emocionálny vývin žiakov. Každé testovanie či skúšanie predstavuje pre žiaka stresovú situáciu, kedy žiak pociťuje úzkosť a nervozitu. To platí nie len pri záverečných testoch, ale tak isto aj pri

národnom testovaní (Hutchings, 2015). Zvyšovali sa obavy o duševnú pohodu žiakov, najmä v súvislosti s národným testovaním. Obzvlášť v Anglicku, kde sa tvrdí, že testy druhého kľúčového stupňa základnej školy (Key Stage 2), ktoré sa každoročne konajú v Anglicku, spôsobujú žiakom, učiteľom a školám stres. V médiách sa pravidelne objavovali články o tom, ako stres z testovania spôsobuje žiakom nočné mory, pričom tieto názory podporili aj niektoré kvalitatívne výskumy alebo údaje z malého prieskumu (Ward, 2018). Millennium Cohort Study porovnávala pohodu žiakov v Anglicku, v ktorom absolvujú testy druhého kľúčového stupňa zvyšnými časťami Spojeného kráľovstva, kde sa testy druhého kľúčového stupňa nekonajú. Nenašli sa žiadne dôkazy o tom, že by testy druhého kľúčového stupňa v Anglicku boli spojené s nižšou úrovňou radosti zo školy, sebaúcty či šťastia, alebo duševnej pohody žiakov. Taktiež sa nepotvrdila hypotéza, že žiaci, ktorí získali vyššie skóre v teste druhého kľúčového štádia sú sebavedomejší alebo s vyššou úrovňou pohody či šťastnejší (Jerrim, 2021). Podľa GOV.UK (2022) sú primerané zmeny a úpravy vykonané v hodnotení alebo v spôsobe vykonávania hodnotenia, aby sa zabezpečilo, že žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami môžu preukázať svoje vedomosti a spôsobilosti. Primerané úpravy sa niekedy nazývajú prístupové opatrenia. Medzi najbežnejšie úpravy patrí ako Braillovo písmo, zväčšené veľkosti písma, predĺženie časového horizontu, využitie pomoci asistenta.



Graf č. [2]: Priemerný výkon v matematike, čítaní a prírodných vedách v PISA 2022 Spojené kráľovstvo

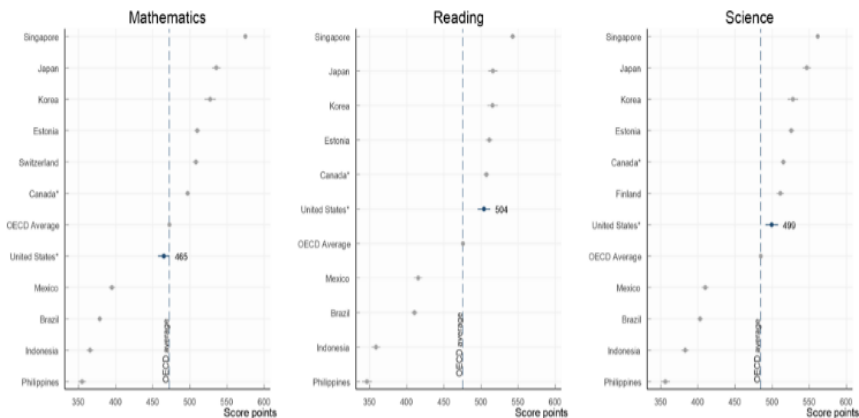
Zdroj: OECD, databáza PISA 2022, tabuľky I.B1.2.1, I.B1.2.2 a I.B1.2.3.

Spojené kráľovstvo sa nachádza nad priemerom krajín OECD vo všetkých testovacích oblastiach. Horizontálne čiary, ktoré presahujú značky, predstavujú mieru neistoty spojenej so strednými odhadmi (95 % interval spoľahlivosti).

3. Spojené štáty americké

Americkí žiaci začínajú navštevovať základnú školu približne v šiestich rokoch. Následne po piatich alebo šiestich rokoch pokračujú na strednú školu, ktorá pozostáva z dvoch programov. Prvý program je junior high school a druhý program je high school. Certifikát sa udeľuje po ukončení strednej školy, čo predstavuje dvanásť ročník (Study in the USA, 2021). Louisiana je jedným z jedenástich štátov, ktoré vyžadujú, aby žiaci stredných škôl absolvovali štandardizovaný test i keď majú vyhovujúcu priemer známok a dochádzku. V čase od konca apríla do mája musia žiaci absolvovať vzdelávací hodnotiaci program v Louisiane, ktorý testuje žiakov na základných konceptoch vrátane anglického jazyka, matematiky, biológie alebo histórie. Štúdia, ktorej sa zúčastnili žiaci 3. – 8. ročníka, ktorým bola

diagnostikovaná porucha aktivity a pozornosti, skúmala účinnosť piatich bežne podávaných akademických testovacích zariadení na čítanie a matematický výkon. Okrem toho, polovica výskumného súboru mala podľa slov rodičov ťažkosti v čítaní, v matematických operáciách alebo celkovo v učení. Zo školskej dokumentácie žiakov boli získané výsledky testov, výsledky kognitívnych testov, typy testovacích úprav, skóre čítania a matematiky z Maryland School Assessment. Individuálne odchýlky v rýchlosti spracovania nezmiernili súvislosť medzi prijímaním úprav a výkonom v čítaní alebo v matematike. Bežné testovacie priestory, ako sú v súčasnosti spravované, môžu ponúknuť malý prínos pre žiakov s poruchami aktivity a pozornosti, bez ohľadu na súčasne sa vyskytujúce ťažkosti s učením (Koriakin, Carey, Bellows, Jacobson, Mahone, 2016). Papay, Murnane, Willett (2014) sa zaoberali maturitnými skúškami na strednej škole v Massachusetts. Sústredili sa na to, aká je pravdepodobnosť, že sa žiaci zapíšu na vysokú školu. Ako prvé, skúmali dlhodobé zlyhania v testov, kde zistili, že zlyhanie na záverečnej skúške pre žiakov na hranici úspešného absolvovania znižuje pravdepodobnosť dochádzky na vysokú školu niekoľko rokov po teste. Po druhé, skúmali potenciálne interakcie, ktoré vznikajú, pretože žiaci musia zložiť záverečné skúšky z anglického jazyka aj matematiky, aby mohli absolvovať strednú školu, teda zlyhania jednej skúšky závisí od výkonu žiaka na druhej skúške. Mnohé štáty, vrátane Massachusetts, sa pokúšajú obmedziť túto bariéru tým, že umožňujú žiakom opakované testovanie. Avšak, niektorí žiaci opakujú test viac ako šesťkrát, a stále nespĺňajú štandard. Menej ako 1% všetkých žiakov, aj žiakov s vážnym zdravotným znevýhodnením môže splniť požiadavky na ukončenie strednej školy bez absolvovania záverečných skúšok. Federálny zákon vyžaduje 95% účasť na národnom testovaní, a to aj pre veľkú väčšinu žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Domnievajú sa, že plné začlenenie sa do národného testovania povedie k úplnému začleneniu do učenia sa štandardných akademických osnov. Avšak, pre niektorých žiakov so závažným zdravotným znevýhodnením sú štandardizované testy nevhodné, nakoľko sú vyčerpávajúce, časovo náročné až traumatizujúce. Čas, ktorý vynaložia na vypracovanie testu by sa mohol stráviť prácou na dosiahnutí pokroku v ich individuálnych vzdelávacích cieľoch. Zahnúť žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami do štandardizovaného testovania kladie dôraz na poskytovanie vhodných pokynov, služieb a podpory (Fair Test, 2017).



Graf č. [3]: Priemerný výkon v matematike, čítaní a prírodných vedách v PISA 2022 Spojené štáty americké

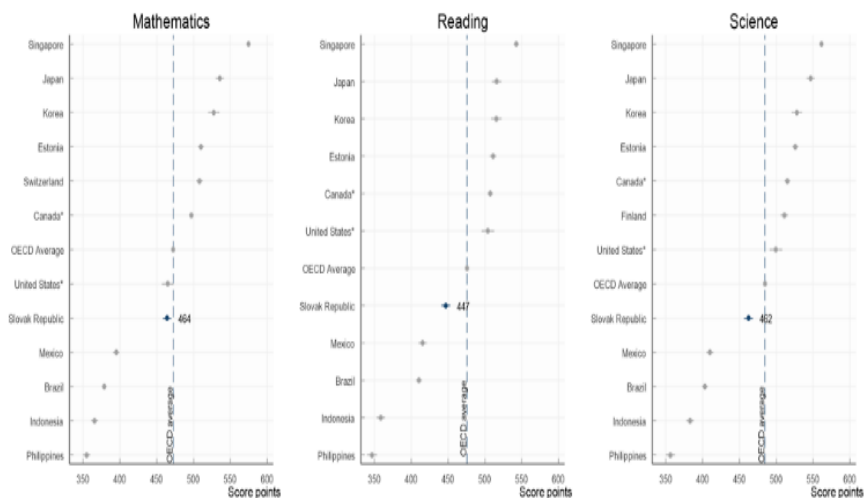
Zdroj: OECD, databáza PISA 2022, tabuľky I.B1.2.1, I.B1.2.2 a I.B1.2.3.

Spojené štáty americké sa nachádzajú nad priemerom krajín OECD v čítaní a v prírodných vedách, avšak v matematike sa nachádzajú pod priemerom krajín OECD. Horizontálne čiary, ktoré presahujú značky, predstavujú mieru neistoty spojenej so strednými odhadmi (95 % interval spoľahlivosti).

4.Slovenská republika

V Slovenskej republike žiaci nastupujú na povinnú školskú dochádzku vo veku šiestich rokov, a to vstupom do základnej školy, kde začínajú desaťročné obdobie povinného vzdelávania. Celoštátne testovanie vedomostí, známe ako Testovanie 9, sa realizuje po ukončení 9. ročníka základnej školy, 4. ročníka osemročných gymnázií a tanečných konzervatórií alebo 1. ročníka päťročných stredných škôl. Dané testovanie slúži na overenie úrovne poznatkov a kompetencií žiakov nadobudnutých počas nižšieho sekundárneho vzdelávania. Po absolvovaní tohto stupňa môžu žiaci pokračovať v štúdiu na rôznych typoch stredných škôl – všeobecných gymnáziách, stredných odborných školách, stredných športových školách, školách umeleckého priemyslu alebo konzervatóriách. Úspešné ukončenie stredoškolského štúdia je podmienené vykonaním maturitnej skúšky, ktorá predstavuje štátnu záverečnú skúšku a slúži ako vstupná brána k terciárnemu vzdelávaniu (Zákon o výchove a vzdelávaní, 2023). Žiakom so špeciálnymi

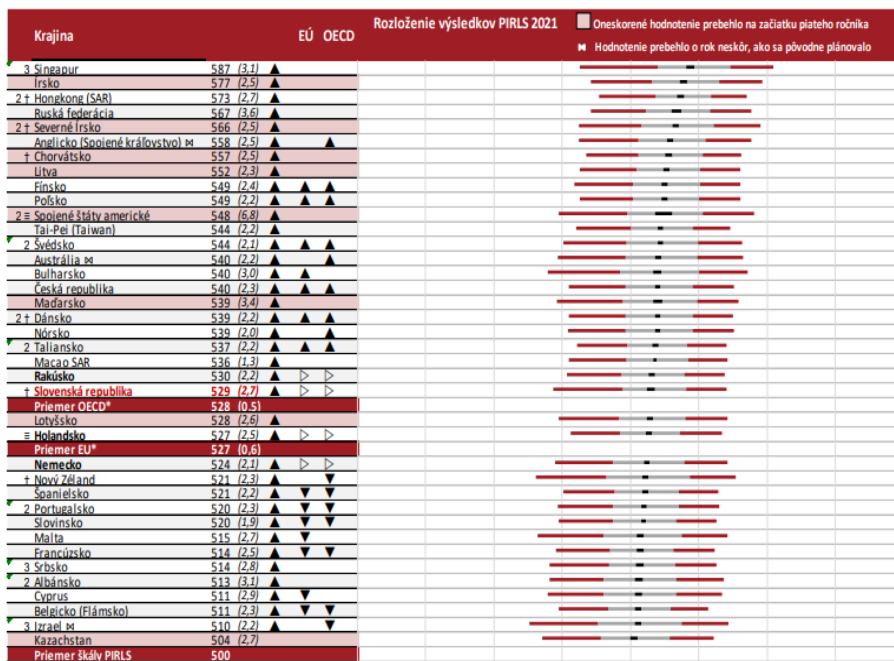
výchovno-vzdelávacími potrebami môžu byť v rámci zabezpečenia primeraných podmienok pri hodnotení vedomostí a zručností poskytnuté rôzne formy úprav. Patrí sem predĺženie času na vypracovanie testových úloh a slohovej práce, využívanie kompenzačných pomôcok, podpora asistenta, tlmočníka posunkovej reči alebo zdravotníckeho pracovníka. Ďalej je možné zabezpečiť úpravu formy testovania, ako napríklad zápis odpovedí priamo do testového zošita, písanie na počítači, elektronickú formu testu (test na CD), grafická úprava testového formátu alebo prispôbenie veľkosti písma podľa individuálnych potrieb žiaka. V niektorých prípadoch aj náhrada úloh v teste. Tieto úpravy sú v súlade s medzinárodnými štandardmi a reflektujú prax uplatňovanú v zahraničí, kde sú žiakom so špeciálnymi potrebami bežne poskytované porovnateľné podporné mechanizmy (Vyhláška MŠVVaM č. 224/2022 Z. z. o strednej škole, 2025).



Graf č. [4]: Priemerný výkon v matematike, čítaní a prírodných vedách v PISA 2022 Slovenská republika

Zdroj: OECD, databáza PISA 2022, tabuľky I.B1.2.1, I.B1.2.2 a I.B1.2.3.

Slovenská republika sa nachádza pod priemerom krajín OECD vo všetkých testovacích oblastiach. Horizontálne čiary, ktoré presahujú značky, predstavujú mieru neistoty spojenú so strednými odhadmi (95 % interval spoľahlivosti).



Graf č. [5]: Výsledky participujúcich krajín v medzinárodnej štúdii PIRLS 2021

Zdroj: Pokrok IEA v medzinárodnej štúdii čitateľskej gramotnosti – PIRLS 2021.

Najvyššie hodnoty v medzinárodnom meraní PIRLS, ktorá sa uskutočnila v roku 2021 dosahuje Singapur, Hong Kong, Rusko, Anglicko a Austrália. Slovenská republika sa nachádzala nad priemerom, čo je v porovnaní s medzinárodným meraním PISA pozitívny výsledok.

Záver

Štúdiá sa zameriavala na národné testovanie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v medzinárodnom kontexte, kde sledovala vzdelávací systém v štyroch krajinách. Výber krajín bol zámerný, nakoľko sa štúdiá sústreďovala na tri anglicky hovoriace krajiny a Slovenskú republiku. Ako môžeme vidieť, nástup žiakov na základnú školu bol vo vybraných krajinách takmer rovnaký. Rozdiely sa vyskytovali v priebehu

štúdia, kde každá krajina mala svoj stupeň vzdelávania a číslované jednotlivé ročníky. Národné testovanie sa vo vybraných krajinách uskutočňuje s prihliadnutím na žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Poskytované úpravy pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami počas národného merania v uvedených krajinách sú totožné. Hoci, v komparácií zahraničia a Slovenskej republiky sa znižovanie položiek v testoch neuplatňuje. Je nesmierne dôležité, aby žiaci, ktorým boli diagnostikované špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby mali poskytnuté úpravy počas národného a medzinárodného merania, aby sa im neznižovali šance na úspešné vykonanie testovania, a aby sa testovania mohli plnohodnotne zúčastniť.

Literatúra

ANGLOINFO. 2023. Schooling and Education [online]. 2023. Dostupné z:<https://www.angloinfo.com/how-to/australia/family/schooling-education>.

AUSTRALIAN CURRICULUM, ASSESMENT AND REPORTING AUTHORITY. 2023. National Assessment Program — Literacy and Numeracy National Report for 2022. [online]. 2023. Dostupné z: <https://nap.edu.au/docs/default-source/default-document-library/2022-naplan-national-report.pdf>.

BERLINER, D. 2011. Rational responses to high stakes testing: the case of curriculum narrowing and the harm that follows. [online]. In Cambridge Journal of Education, 41,(3), 287-302 s. 2011. Dostupné z:<https://doi.org/10.1080/0305764X.2011.607151>.

EARL, L. M. 2005. Thinking about purpose in classroom assessment: assessment for, as and of learning. Deakin West. ACT: Australian Curriculum Studies Association, 2005. 15 s. ISBN 1875864431.

ELLIOTT, S. N., MARQUART, A. M. 2004. Extended Time as a Testing Accommodation: Its Effects and Perceived Consequences. Exceptional Children, 70,(3), 349-367 s. [online]. 2004. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/001440290407000306>.

FAIR TEST. 2017. Standardized Testing and Students with Disabilities. [online]. Dostupné z: <https://fairtest.org/standardized-testing-and-students-disabilities/>.

FIGLIO, D., LOEB, S. 2011. School Accountability. Handbook of the Economics of Education, 3, 383-421 s. [online]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/B978-0-444-53429-3.00008-9>.

GOV.UK. 2022. Student guide to exams and formal assessments in 2021 to 2022. [online]. 2022. Dostupné z: <https://www.gov.uk/government/publications/student-guide-to-exams-and-formal-assessments-in-2021-to-2022/student-guide-to-exams-and-formal-assessments-in-2021-to-2022>.

HUTCHINGS, M. 2015. Exam factories? The impact of accountability measures on children and young people. National Union of Teachers. [online]. London: NUT, 73 s. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/309771525_Exam_Factories_The_impact_of_accountability_measures_on_children_and_young_people.

IEA. PIRLS: Progress in International Reading Literacy Study. International Association for the Evaluation of Educational Achievement. [online]. 2025. Dostupné z: <https://www.iea.nl/studies/iea/pirls>.

JERRIM, J. 2021. National tests and the wellbeing of primary school pupils: new evidence from the UK. [online]. In Assessment in education: principles, policy & practice, 28,(5-6), 507-544 s. 2021. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2021.1929829>.

KLENOWSKI, V., WYATT-SMITH, C. 2012. The impact of high stakes testing: the Australian story. [online]. In Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 19(1), 65-79 s. 2012. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2011.592972>.

KORIAKIN, T., CAREY, L., BELLOWS, A., JACOBSON, L., MAHONE, E. M. 2016. Academic Testing Accommodations for ADHD: Do They Help? [online]. In Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal, 21,(2), 19 s. 2016. Dostupné z: <http://orcid.org/0000-0003-4436-0262>.

LAAS, M. 2023. The UK education system. Expatica. [online]. 2023. Dostupné z: <https://www.expatica.com/uk/education/children-education/the-uk-education-system-106601/#england-special-educational-needs>.

MASTERS, G. 2009. A shared challenge: Improving literacy, numeracy and science learning. Queensland primary schools. [online]. Australia: Council for Educational Research, 2009. 109 s. Dostupné z: https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1025&context=ar_misc.

OECD. PISA 2022 Results (Volume I and II) - Country Notes: Slovak Republic [online]. 2024. Dostupné z: https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/slovak-republic_00a54e97-en.html.

OECD. PISA 2022 Results (Volume I and II) - Country Notes: United States [online]. 2024. Dostupné z: https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/united-states_a78ba65a-en.html.

OECD. PISA 2022 Results (Volume I and II) - Country Notes: United Kingdom [online]. 2024. Dostupné z: https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/united-kingdom_9c15db47-en.html.

OECD. PISA 2022 Results (Volume I and II) - Country Notes: Australia [online]. 2024. Dostupné z: https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/australia_e9346d47-en.html.

OECD. PISA: Programme for International Student Assessment [online]. 2025. Dostupné z: <https://www.oecd.org/en/about/programmes/pisa.html#about>.

PAPAY P. J., MURNANE, J. R., WILLETT, B. J. 2014. High-School Exit Examinations and the Schooling Decisions of Teenagers: Evidence From Regression-Discontinuity Approaches. [online]. In Journal of Research on Educational Effectiveness, 7,(1), 1-27 s. 2014. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/19345747.2013.819398>.

STUDY IN THE USA. 2021. Understanding the american education system. [online]. 2021. Dostupné z: <https://www.studyusa.com/en/a/58/understanding-the-american-education-system>.

TIMSS - PIRSL. 2021. PIRLS 2021 International Results in Reading. [online]. 2021. Dostupné z: <https://pirls2021.org/results>.

VYHLÁŠKA MINISTERSTVA ŠKOLSTVA, VÝSKUMU, VÝVOJA A MLÁDEŽE SLOVENSKEJ REPUBLIKY č. 224/2022 Z. z. o strednej škole

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

WARD, H. 2018. Stress of SATs gives children nightmares. Times Educational Supplement. [online]. 2018. Dostupné z: <https://www.tes.com/news/stress-sats-gives-children-nightmares>.

Autor:

Titul, meno a priezvisko autora: Mgr. Renáta Masarovičová

Univerzita: Univerzita Komenského v Bratislave

Fakulta: Pedagogická fakulta

Katedra: Katedra špeciálnej pedagogiky

Adresa pracoviska: Račianska 59, 813 34 Bratislava

e-mail: masarovicova2@uniba.sk

Školiteľ: doc. PaedDr. Terézia Harčaríková, PhD.

MOŽNOSTI VYUŽITIA INFORMAČNO-KOMUNIKAČNÝCH TECHNOLÓGIÍ NA TELESNEJ A ŠPORTOVEJ VÝCHOVE NA PRIMÁRNOM STUPNI VZDELÁVANIA

THE POSSIBILITIES OF USING INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN PHYSICAL AND SPORT EDUCATION AT THE PRIMARY EDUCATION

Lucia Hlatká

Abstrakt:

Príspevok reflektuje aktuálne výzvy a príležitosti, ktoré digitálny vek prináša pre predmet telesná a športová výchova (TŠV) na primárnom stupni vzdelávania. V centre pozornosti je využívanie informačno-komunikačných technológií (IKT) ako prostriedku na obohatenie edukačného procesu, podporu motivácie žiakov a zatriktívnenie obsahu hodín TŠV. Príspevok predstavuje konkrétne formy implementácie IKT do výučby, ako napríklad využitie videoanalýzy pohybu, interaktívnych aplikácií, vizualizácie správneho technického prevedenia či digitálnych prezentácií pri vysvetľovaní cvičení. Zohľadňuje tiež postavenie učiteľa ako facilitátora, ktorý IKT používa cielene a pedagogicky premyslene. Súčasťou príspevku je aj reflexia praktickej realizácie vyučovacích hodín s využitím IKT v rámci pedagogického experimentu so žiakmi mladšieho školského veku. Zámerom príspevku je otvoriť diskusiu o možnostiach zmyslupnej implementácie digitálnych technológií do pohybovej edukácie a o potrebnej digitálnej gramotnosti učiteľov telesnej výchovy v meniacom sa vzdelávacom prostredí.

Abstract:

The article reflects on the current challenges and opportunities that the digital age brings for the subject of physical and sport education (PSE) at the primary level. The focus is on the use of information and communication technologies (ICT) as a means of enriching the educational process, promoting students' motivation and making the content of PE lessons more attractive. The paper presents concrete forms of ICT implementation in teaching, such as the use of video analysis of movement, interactive applications, visualization of correct technical execution or digital presentations in explaining exercises. It also takes into account the teacher's position as a facilitator who uses

ICT in a purposeful and pedagogically thoughtful way. The paper also includes a reflection on the practical implementation of ICT-mediated lessons as part of a pedagogical experiment with younger school-age pupils. The intention of the paper is to open a discussion on the possibilities of meaningful implementation of digital technologies in movement education and on the necessary digital literacy of physical education teachers in a changing educational environment.

Kľúčové slová:

digitálny vek, informačno-komunikačné technológie, telesná a športová výchova, primárne vzdelávanie, pohybová gramotnosť

Key words:

digital age, information and communication technologies, physical and sport education, primary education, physical skills

Úvod

Vstupom do digitálneho veku sa otvárajú nové možnosti aj pre telesnú a športovú výchovu (TŠV) na primárnom stupni vzdelávania. Tradične chápaný ako prevažne praktický a pohybovo orientovaný predmet, sa dnes TŠV musí vyrovnávať nielen s novými edukačnými trendmi, ale aj s potrebou reagovať na meniace sa záujmy, potreby a digitálne kompetencie detí mladšieho školského veku. Digitalizácia vzdelávania, ktorá sa intenzívne rozvinula najmä v dôsledku pandémie COVID-19, zasiahla aj oblasť pohybovej edukácie a ukázala, že informačno-komunikačné technológie (IKT) nemusia byť len náhradným riešením, ale môžu sa stať efektívnym doplnkom tradičných vyučovacích metód.

Príspevok reflektuje aktuálne výzvy a príležitosti využitia IKT na obohatenie edukačného procesu, podporu motivácie žiakov a zatraktívnenie hodín telesnej výchovy. Skúmaním možností využitia rôznych foriem digitálnych technológií – od videoanalýzy pohybu, cez interaktívne aplikácie, digitálne prezentácie, až po nástroje vizualizácie správneho technického prevedenia. Dôležitým aspektom je pritom postavenie učiteľa ako facilitátora, ktorý technológie využíva cielene, premyslene a v súlade s didaktickými princípmi pohybového učenia.

Zámerom príspevku je poukázať na to, že IKT nemajú nahrádzať pohyb, ale vhodne dopĺňať a podporovať kvalitu výučby. Prostredníctvom

pedagogického experimentu so žiakmi primárneho vzdelávania prezentuje praktickú aplikáciu IKT vo vyučovaní TŠV, analyzuje reakcie žiakov a pedagogické prínosy. Výsledky slúžia ako východisko pre širšiu diskusiu o možnostiach zmysluplného začlenenia digitálnych nástrojov do telesnej výchovy a o potrebnej digitálnej gramotnosti pedagógov v kontexte moderného vzdelávacieho prostredia.

1. Informačno-komunikačné technológie v edukačnom procese

Využívanie IKT vo vzdelávaní je dnes neoddeliteľnou súčasťou edukačného prostredia. V kontexte TŠV môže byť technológia nápomocná nielen v oblasti prezentácie, ale aj ako nástroj diagnostiky pohybu, vizualizácie správneho prevedenia či poskytovania okamžitej spätnej väzby. Telesná a športová výchova sa nevenuje len fyzickému rozvoju žiakov, ale podporuje aj ich mentálne a intelektuálne napredovanie. Hoci informačno-komunikačné technológie sú bežnou súčasťou mnohých školských predmetov, v oblasti telesnej a športovej výchovy sú stále využívané v menšej miere. Podľa Banvilla a Polifka (2009) rastúce technologické možnosti spolu s klesajúcimi nákladmi prispievajú k rastúcemu významu technológií aj v tejto oblasti. Profesionálny šport často využíva spomalené zábery, zmrazenie obrazu či postupné prehliadanie snímok, a medzi verejnosťou sú populárne mobilné aplikácie podporujúce rozvoj pohybových schopností, kondície a flexibility. Hlavnou výzvou ostáva zmysluplná a efektívna integrácia týchto nástrojov do vyučovania telesnej a športovej výchovy s cieľom zlepšiť proces učenia. Jednou z výskumných štúdií, ktoré sa zaoberajú implementáciou digitálnych technológií v telesnej výchove, je práca „Používanie digitálnych technológií na zvýšenie zapojenia sa študentov do telesnej výchovy“, ktorú vypracovali Ashley Casey a Benjamin Jones (2012). Táto štúdia sa zamerala na využitie videotechnológie ako nástroja na podporu aktívnej účasti študentov na hodinách telesnej výchovy. Výskum prebiehal na komplexnej strednej škole v Austrálii, kde sa študenti prejavovali nízkym záujmom o telesnú výchovu. Autori štúdie využili program Quality Teaching Program z oblasti Nový Južný Wales na posúdenie efektívnosti videotechnológie pri posilňovaní angažovanosti žiakov počas výučby zameranej na prehĺbenie chápania techniky hádzania a chytania. Zistenia potvrdili prínos videotechnológie pre zvýšenie študentskej angažovanosti a naznačili, že vyššia úroveň zapojenia umožnila študentom posunúť sa za hranice čistej technickej reprodukcie smerom k hlbšiemu, premyslenejšiemu uvažovaniu o vlastnom učení. Navyše, študenti sa cítili menej vylúčení a boli viac motivovaní participovať na vzdelávacom procese. V čase realizácie štúdie bola úroveň využívania IKT v škole značne obmedzená, najmä na praktické využitie v predmetoch

technického zamerania a sústredená len do štyroch počítačových učební. Na informačno-komunikačné technooogie sa zamerali aj Banovičová, Doležajová, Lednický a Pátek (2022), ktorí vo svojej výskumnej práci skúmali využitie informačno-komunikačných technológií pri vyučovaní techniky odrazu v skoku do diaľky u žiakov základných škôl. Zamerali sa na detailnú analýzu samotného vykonania pokusov pri tejto atletickej disciplíne. Na základe získaných dát autori odporúčajú pedagógom venovať zvýšenú pozornosť trom zásadným momentom pohybu: fáze kroku tesne pred odrazom, úplnému vystretiu odrazovej nohy v kolene počas odrazu a dostatočnému zdvihnutiu kolena švihovej nohy tak, aby stehno bolo aspoň v rovine s podložkou. Žiaci boli nahrávaní dvakrát – na začiatku po inštrukciami a praktickej demonštrácii učiteľa a následne po šesťtyždňovom období, počas ktorého prebiehal systematický nácvik techniky skoku do diaľky. Každý žiak vykonal jeden nácvičný a dva hodnotené skoky, ktoré boli zaznamenané a analyzované pomocou digitálnej aplikácie „Coach's Eye“.

1.1. Výhody a riziká IKT v telesnej a športovej výchove

Zavádzanie informačno-komunikačných technológií (IKT) do telesnej a športovej výchovy predstavuje významný krok k modernizácii vyučovania, ktorý reaguje na digitálny svet dnešných žiakov. Ich využitie však okrem výhod prináša aj riziká, ktoré je potrebné zohľadniť pri plánovaní a realizácii vyučovacích jednotiek.

Výhody využívania IKT v TŠV

1. **Zatraktívnenie telesnej výchovy pre žiakov**
Digitálne nástroje ako aplikácie, inštruktážne videá či digitálne cvičebné zostavy robia hodiny telesnej výchovy pre žiakov vizuálne podnetnejšími a zábavnejšími, čo môže prispieť k vyššej motivácii a aktívnejšiemu zapojeniu do hodiny.
2. **Inovatívne didaktické metódy**
IKT umožňujú uplatniť nové formy výučby, ako sú cvičenia podľa aplikácií (napr. *Fitness for Kids*) alebo videoanalýza pohybu (napr. *Coach's Eye*), ktoré podporujú sebareflexiu a rozvoj technických zručností žiakov.

3. **Podpora inkluzívneho a diferencovaného vyučovania**
Technológie uľahčujú individualizáciu výučby podľa úrovne pohybových schopností žiakov, čím vytvárajú priestor pre ich aktívne zapojenie bez ohľadu na výkonovú úroveň.
4. **Rozvoj digitálnych kompetencií**
Integrácia IKT do výučby zároveň prispieva k rozvoju digitálnych zručností žiakov, ktoré patria medzi základné kompetencie 21. storočia (Varga, 2018).

Riziká a nevýhody využívania IKT v TŠV

1. **Časová náročnosť prípravy digitálneho obsahu**
Príprava a úprava vlastných videí, výber vhodných aplikácií a organizácia práce so zariadeniami si vyžaduje výrazne viac času ako tradičné plánovanie vyučovacích jednotiek.
2. **Nedostatočné materiálno-technické zabezpečenie škôl**
Nie všetky školy majú k dispozícii potrebné technologické vybavenie (napr. projektory, tablety, kvalitné internetové pripojenie), čo môže limitovať rozsah a kvalitu implementácie IKT do výučby.
3. **Digitálna nerovnosť medzi žiakmi**
V prípade rozšírenia IKT aj mimo školy vzniká riziko nerovného prístupu k technológiám, čo môže prehĺbiť rozdiely medzi žiakmi v možnostiach sebazvedávania.
4. **Nízka úroveň digitálnych kompetencií učiteľov**
Niektorí učitelia TŠV sa necítia byť dostatočne pripravení na prácu s digitálnymi nástrojmi, čo môže viesť k ich odmietaniu alebo obavám z ich využitia pred žiakmi (Kretschmann, 2015, s. 457).
5. **Riziko zníženia fyzickej aktivity počas hodiny**
Nesprávne vyváženie medzi technológiou a praktickou pohybovou činnosťou môže viesť k tomu, že čas venovaný fyzickej aktivite bude obmedzený v prospech sledovania obrazoviek alebo manipulácie so zariadeniami.

1.2. Digitálna gramotnosť učiteľa TŠV

Kretschmann (2015) vo svojej štúdií skúmal subjektívne teórie učiteľov telesnej a športovej výchovy o integrácii informačných a komunikačných technológií (IKT) do vyučovania. Zameril sa na rozdiely v postojoch medzi začínajúcimi a skúsenými učiteľmi k využívaniu IKT na hodinách telesnej výchovy. Na podrobné preskúmanie tejto problematiky vytvoril expertnú fokusovú skupinu, ktorú tvorili dvaja učitelia z oblasti predškolského vzdelávania, dvaja aktívni učitelia telesnej výchovy a dvaja odborníci na telesnú výchovu pôsobiaci ako lektori v programe PETE na vyššom stupni vzdelávania. Dotazníkového prieskumu sa zúčastnilo 57 učiteľov telesnej výchovy, z toho 26 mužov a 31 žien. Výsledky ukázali, že mnohí učitelia vnímajú nižšiu úroveň vlastných IKT kompetencií v porovnaní so svojimi žiakmi a mladší kolegovia sú pri ich využívaní istejší a aktívnejší. Napriek týmto obavám väčšina respondentov prejavila záujem o vzdelávacie kurzy zamerané na prepojenie IKT a telesnej výchovy. Hoci väčšina učiteľov disponovala pomerne dobrou počítačovou gramotnosťou, často sa zdráhali implementovať technológie priamo do vyučovania, najmä z obavy, že by mohli pred žiakmi pôsobiť neisto alebo nekompetentne. Zároveň však mnohí uznávali existenciu viacerých hodnotných online zdrojov využiteľných v rámci telesnej výchovy.

2. Metodológia výskumu

2.1. Organizácia a priebeh výskumu

Kvázixperiment sa uskutočnil počas školského roka 2023/2024. Úvodné testovanie pohybových kompetencií pomocou testovej batérie MOBAC sa realizovalo v septembri 2023, pričom zároveň prebiehal aj zber údajov prostredníctvom postojových dotazníkov. Testovanie sa konalo v telocvični základnej školy a vzhľadom na vysoký počet zúčastnených žiakov bolo rozdelené do dvoch etáp. Záverečné testovanie pohybových kompetencií sa uskutočnilo v júni 2024, taktiež v dvoch etapách. Postojový dotazník žiaci v septembri vyplňali elektronicky počas hodiny informatiky. V júni 2024 sa dotazník vyplňal v papierovej forme z organizačných dôvodov, keďže sa zber dát realizoval na konci školského roka a učebne informatiky neboli v tom čase dostupné. V experimentálnej skupine boli informačno-komunikačné technológie zapojené ako podporný nástroj v rôznych fázach vyučovacieho procesu. IKT neplnilo len funkciu organizačnej a realizačnej pomôcky pre učiteľa, ale bolo zároveň aktívne využívané samotnými žiakmi na dosahovanie stanovených vzdelávacích cieľov. Vyučovanie prebiehalo v súlade s platnými školskými plánmi a ciele telesnej výchovy boli napĺňané so zreteľom na systematické začlenenie technológií. Tieto boli aplikované počas všetkých

časť hodiny – úvodnej, hlavnej aj záverečnej – čo umožnilo ich plnohodnotné a efektívne začlenenie do každodennej výučby.

2.2. Charakteristika výskumného a kontrolného súboru

Výskumu sa zúčastnilo 99 žiakov 3. a 4. ročníka základnej školy v Bratislave.

Podmienkami pre zaradenie do výskumu boli:

1. Žiaci/žiačky 3. (8 - 9 r.) a 4. (9 – 10 r.) ročníka základnej školy
2. Súhlas s poskytovaním osobných údajov tretím stranám.
3. Súhlas so spracovaním osobných údajov.
4. Súhlas s účasťou na výskume.

Zjednocujúci homogenizačný faktor:

- žiaci konkrétnej základnej školy v Bratislave

Rozdielové diferenciacné faktory:

Pohlavie: muži- ženy.

Ročník v škole: žiaci 3. ročníka (8 - 9 r.) - žiaci 4. (9 – 10 r.) ročníka;

IKT: využívanie IKT na hodinách TŠV- nevyužívanie IKT na hodinách TŠV

Výskumný súbor tvorili žiaci tretieho a štvrtého ročníku základnej školy a učitelia primárneho vzdelávania. Výskumný terén predstavovala základná škola v Bratislave. Výskumu sa zúčastnilo 99 žiakov tretieho a štvrtého ročníka základnej školy (Tab. 1.).

Tab. č. 1: Zloženie výskumnej skupiny: experimentálna a kontrolná skupina

	Experimentálna skupina			Kontrolná skupina		
Pohlavie žiakov	3. Ročník	4. Ročník	Spolu	3. Ročník	4. Ročník	Spolu
Počet dievčat	10	14	24	9	12	21
Počet chlapcov	13	14	27	16	11	27
Spolu	23	28	51	25	23	48

Tab. č. 2: Základné štatistické charakteristiky zloženia experimentálnej skupiny

Experimentálna skupina	
Počet (<i>n</i>)	51.0
Minimum (min)	23.0
Maximum (max)	51.0
Variačné rozpätie (<i>V_r</i>)	28.0
Aritmetický priemer (<i>M</i>)	34.0
Medián (<i>Me</i>)	28.0
Modus (<i>Mo</i>)	23.0
Smerodajná odchýlka (<i>s</i>)	14.93
Rozptyl (<i>s²</i>)	223.0

Tab. č. 3. Základné štatistické charakteristiky zloženia kontrolnej skupiny

Kontrolná skupina	
Počet (n)	48.0
Minimum (min)	23.0
Maximum (max)	48.0
Variačné rozpätie (V_r)	25.0
Aritmetický priemer (M)	32.0
Medián (Me)	25.0
Modus (Mo)	23.0
Smerodajná odchýlka (s)	13.89
Rozptyl (s^2)	193.0

3. Implementácia IKT do vyučovania TŠV

3.1. Ciele a princípy integrácie IKT

Primárnym cieľom integrácie informačno-komunikačných technológií (IKT) do vyučovacieho procesu bolo zvýšiť jeho celkovú efektívnosť, podporiť aktívne učenie a zároveň posilniť vnútornú motiváciu žiakov. Implementácia IKT bola orientovaná na vytvorenie stimulujúceho a atraktívneho edukačného prostredia, ktoré zodpovedá potrebám súčasných generácií žiakov vyrastajúcich v digitálnom svete. Cieľom bolo tiež podnietiť žiakov k samostatnej práci, reflexii a aktívnemu zapojeniu sa do jednotlivých fáz vyučovania. Princíp integrácie IKT vychádzal z pedagogicky premysleného a metodicky podloženého prístupu, ktorý kládol dôraz na zmysluplné začlenenie technológií do každej časti vyučovacej jednotky – úvodnej, hlavnej i záverečnej. Dôležitým východiskom bolo, aby IKT neplnilo iba funkciu prezentačného nástroja učiteľa, ale aby sa stalo aktívnym prvkom v procese učenia sa žiakov. Technológie boli využívané na podporu vizualizácie, analýzy pohybu, sebahodnotenia a spätnej väzby, čím prispievali k hlbšiemu porozumeniu učiva. V súlade s didaktickými zásadami bolo dbané na vyvážený pomer medzi technológiou a pohybovou aktivitou, aby nedochádzalo k narušeniu dynamiky hodiny. Zároveň sa kládol dôraz na podporu digitálnej

gramotnosti žiakov a na ich schopnosť kriticky a funkčne pracovať s technológiami v kontexte telesnej výchovy.

3.2. Formy využitia technológií počas hodiny

Informačno-komunikačné technológie (IKT) boli v rámci vyučovania telesnej a športovej výchovy cielene využívané ako nástroj na podporu efektivity, prehľadnosti a interaktivity edukačného procesu. Svoje uplatnenie našli ako podpora učiteľa pri organizácii a realizácii vyučovacích jednotiek, ako aj ako aktívny prostriedok, s ktorým priamo pracovali žiaci s cieľom rozvíjať pohybové kompetencie. IKT neplnili len sprievodnú prezentačnú funkciu, ale boli plnohodnotne integrované do všetkých fáz vyučovania, čím sa posilnil ich výchovno-vzdelávací potenciál. V úvodnej časti hodiny technológie slúžili na prezentáciu cieľov, ukážku rozcvičovacích cvičení a na podnietenie záujmu žiakov prostredníctvom motivačných vizuálnych vstupov. V hlavnej časti boli využité aplikácie ako **Fitness for Kids**, prostredníctvom ktorej žiaci aktívne cvičili podľa digitálnych inštruktážnych videí, čo prispelo k vyššej variabilite a hravosti pohybových činností. Žiaci si zároveň samostatne nahrávali svoje cvičenia, z ktorých bolo následne vytvorené spoločné video. Toto video slúžilo ako cvičebná pomôcka v ďalších hodinách, čím sa podporila ich angažovanosť a identifikácia s procesom učenia. Taktiež sa využívala aplikácia **Coach's Eye**, ktorá umožnila jednoduché zaznamenávanie a spätné prehrávanie pohybových výkonov žiakov. V záverečnej časti hodiny sa IKT uplatnili pri realizácii relaxačných a kompenzačných cvičení, ktoré prebiehali za sprievodu audiovizuálnych inštrukcií. Technológie tak vytvárali logický rámec celej hodiny a umožnili učiteľovi efektívne prepájať jednotlivé fázy vyučovania s dôrazom na individualizáciu, aktivizáciu žiakov a podporu rozvoja ich digitálnych zručností.

3.3. Využitie zariadenia a technické podmienky

V rámci realizácie výučby telesnej a športovej výchovy boli využité rôzne druhy digitálnych zariadení, ktoré podporovali vyučovací proces z hľadiska organizačného, metodického aj motivačného. Medzi najčastejšie používané zariadenia patrili iPady, smartfóny a inteligentné hodinky. Tieto mobilné technológie umožňovali flexibilné a priame zapojenie žiakov do činností – napríklad pri samostatnom nahrávaní pohybových cvičení, sledovaní inštruktážnych videí či monitorovaní telesnej aktivity. Inteligentné hodinky slúžili aj ako nástroj na sledovanie srdcovej frekvencie, krokov alebo trvania záťaže, čo poskytovalo žiakom okamžitú spätnú väzbu o ich výkone.

Dôležitou súčasťou technologickej podpory boli aj počítače, projektory a reproduktory, ktoré sa využívali najmä počas prezentácie cieľov, ukážky cvičení a prehrávania súhrnného videa vytvoreného z pohybových záznamov žiakov. Projektor zabezpečoval viditeľnosť a dostupnosť vizuálneho obsahu pre všetkých účastníkov hodiny a reproduktory zasa kvalitný zvukový sprievod pri inštruktážnych a relaxačných videách.

Výber konkrétneho technologického prostriedku bol vždy prispôsobený charakteru a cieľu aktivity, s dôrazom na pedagogickú primeranosť, technickú dostupnosť a funkčnosť zariadení v reálnych podmienkach školy. Napríklad pri skupinovej práci alebo analýze pohybu boli uprednostňované mobilné zariadenia, ktoré mohli žiaci samostatne ovládať. Pri frontálnych činnostiach a demonštráciách učiteľa sa zasa preferovali prezentačné technológie, ktoré umožňovali premietanie obsahu celej triede. Takýto premyslený výber a integrácia technológií podporili individualizáciu výučby, zvýšili angažovanosť žiakov a prispeli k efektívnejšiemu napĺňaniu vzdelávacích cieľov v oblasti telesnej a športovej výchovy.

3.4. Využitie aplikácie - *Fitness for Kids - Kids Workout; Coach's Eye*

Fitness for Kids – Kids Workout

Aplikácia *Fitness for Kids – Kids Workout* predstavuje moderný nástroj určený na podporu pohybovej aktivity detí prostredníctvom digitálne vedených cvičebných jednotiek. Ide o vizuálne atraktívnu a používateľsky jednoduchú aplikáciu, ktorá ponúka sériu krátkych cvičení zameraných na rozvoj základných pohybových schopností, ako sú koordinácia, sila, vytrvalosť, flexibilita a rovnováha. Cvičenia sú zostavené formou dynamických sekvencií a sú prispôsobené veku detí, čím sa minimalizuje riziko preťaženia a zabezpečuje primeranú pohybovú záťaž.

Využitie

vo

výučbe:

V rámci telesnej a športovej výchovy bola aplikácia využívaná ako nástroj na samostatnú aj skupinovú pohybovú aktivitu. Žiaci cvičili priamo podľa inštruktážnych videí premietaných pomocou projektora, pričom jednotlivé sekvencie boli zaradené najmä do hlavnej časti vyučovacej jednotky. Aplikácia slúžila na zefektívnenie rozcvičenia, na budovanie pohybových návykov prostredníctvom opakovania a na spestrenie tradičného vyučovania hrovou formou.

Konkrétne

implementácia:

Učiteľ vopred vybral konkrétnu zostavu cvičení podľa cieľa hodiny a

premietol ju celej skupine. Žiaci sledovali obrazovku a vykonávali pohyby podľa cvičiteľa vo videu, čím bola zabezpečená jednotnosť v tempe a prevedení. Cvičenie mohlo prebiehať individuálne alebo v malých skupinách, čo podporovalo kooperáciu a sebadisciplínu. Aplikácia bola výhodná najmä pri potrebe diferencovať úroveň náročnosti cvičení, keďže ponúka variabilitu pohybových zostáv.

Coach's Eye

Aplikácia *Coach's Eye* je profesionálny digitálny nástroj určený na analýzu pohybu prostredníctvom videa. Umožňuje spomalené prehrávanie, zastavenie snímky, kreslenie do videa a porovnávanie dvoch pohybových sekvencií vedľa seba. Tento softvér sa bežne používa v tréningovej praxi a je vhodný aj pre vzdelávacie prostredie, najmä pri výučbe technicky náročnejších pohybových zručností.

Využitie vo *výučbe:*
V telesnej a športovej výchove bola aplikácia využitá na podporu reflexie a hodnotenia vlastného pohybového výkonu. Slúžila ako nástroj na vizualizáciu vykonaného pohybu, čím pomáhala žiakom porozumieť chybným aj správnym prevedeniam a cielene ich upraviť.

Konkrétna implementácia:
Žiaci si samostatne nahrávali svoje cvičenia pomocou mobilného zariadenia (napr. iPad alebo smartfón), pričom sa sústredili na konkrétnu techniku (napr. beh, odraz, hod, cvičenie s vlastnou váhou). Učiteľ následne vybral vybrané záznamy a analyzoval ich so žiakmi počas vyučovania – či už v reálnom čase, alebo v nasledujúcej hodine. Aplikácia umožnila zastaviť pohyb v kľúčových momentoch, zvýrazniť postavenie tela alebo dráhu pohybu, prípadne porovnať dve rôzne technické prevedenia. Tento proces podporil rozvoj sebareflexie, technického myslenia a schopnosti prijať a aplikovať spätnú väzbu.

Záver

Prezentovaný príspevok ukazuje, že informačno-komunikačné technológie (IKT) môžu predstavovať významný prínos pre modernizáciu výučby telesnej a športovej výchovy na primárnom stupni vzdelávania. Ich zmysluplné zapojenie do vyučovania umožňuje zatriktívniť obsah hodín, zvýšiť motiváciu žiakov a posilniť ich aktívnu účasť na vyučovaní. Praktická aplikácia ukázala, že digitálne technológie – ak sú použité cielene a pedagogicky premyslene – dokážu efektívne dopĺňať tradičné formy pohybového učenia bez toho, aby nahrádzali jeho podstatu.

Učiteľ v úlohe facilitátora vytvára prostredie, v ktorom sú technológie prostriedkom, nie cieľom – slúžia na vizualizáciu techniky, sebareflexiu, spätnú väzbu a podporu samostatnosti. Aplikácie ako *Fitness for Kids* alebo *Coach's Eye* zároveň umožňujú žiakom aktívne vstupovať do výučby, sledovať vlastný pokrok a podieľať sa na tvorbe obsahu hodiny.

Zároveň však treba otvorene pomenovať aj výzvy spojené s integráciou IKT do TŠV: časová náročnosť prípravy digitálneho obsahu, nedostatočné materiálne-technické zabezpečenie mnohých škôl, ako aj nerovnomerná úroveň digitálnych kompetencií učiteľov (Kretschmann, 2015). Podľa Vargu (2018) je dôležité, aby aj učitelia telesnej a športovej výchovy disponovali aspoň základnou úrovňou digitálnej gramotnosti a dokázali technológie aktívne a funkčne zapojiť do edukačného procesu. Ako pripomína Harris (2009, in Casey & Jones, 2012), výzvou ostáva predovšetkým zmysluplné a cieľavedomé využitie technológií, ktoré skutočne obohacujú učenie, nie ho nahrádzajú.

Richard Riley, bývalý minister školstva USA, výstižne poznamenal, že dnes pripravujeme žiakov na profesie, ktoré ešte neexistujú, pomocou technológií, ktoré ešte len vzniknú, aby sme riešili problémy, ktoré zatiaľ nepoznáme. V tomto kontexte je výrazný rozdiel medzi víziou vzdelávania pre 21. storočie a realitou využívania technológií v TŠV, kde integrácia IKT zatiaľ zaostáva (Tearle & Golder, 2008, in Casey & Jones, 2012).

Cieľom príspevku nebolo priniesť všeobecne aplikovateľné závery, ale ukázať konkrétnu realizovateľnú prax, ktorá môže byť inšpiráciou pre učiteľov, ktorí hľadajú nové spôsoby, ako efektívne a atraktívne vyučovať telesnú výchovu v digitálnom svete. V budúcnosti by bolo vhodné, aby sa táto téma stala prirodzenou súčasťou odborných diskusií, metodickej podpory a predovšetkým systematickej prípravy učiteľov, ktorí budú schopní prepájať pohybovú, didaktickú a digitálnu rovinu vzdelávania v prospech žiaka.

Literatúra

BANVILLE, D., POLIFKO, M.F. 2009. Using digital video recorders in physical education. *JOPERD: The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 80(1), 17-21.

BAŇOVIČOVÁ, M., DOLEŽAJOVÁ, L., LEDNICKÝ, A., PÁTEK, R. 2022. Informačno-komunikačné technológie pri výučbe odrazu v skoku do diaľky

žiakov ZŠ. *Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie*. 95-97. ISBN 978-80-8251-015-0

CASEY, A., & JONES, B. 2012. Using digital technology to enhance student engagement in physical education. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*. [online] 2:2, 51- 66 . Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/18377122.2011.9730351>

KRETSCHMANN,R. 2015. Physical Education Teachers' Subjective Theories about Integrating Information and Communication Technology (ICT) into Physical Education. *Turkish Online Journal of Educational Technology* [online]. 2015 68-96. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1057351.pdf>

VARGA, A. 2018. IKT-eszköz-használati szokások vizsgálata testnevelés szakos hallgatók körében. *Az Eszterházy Károly Egyetem tudományos közleményei* (45. köt.), 17-24. [online]. Dostupné z: <http://publikacio.uni-eszterhazy.hu/id/eprint/4641>

Autor:

Titul, meno a priezvisko autora: PaedDr. Lucia Hlatká

Univerzita: Univerzita Komenského v Bratislave

Fakulta: Pedagogická fakulta

Katedra: Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky

Adresa pracoviska: Račianska 59, 813 34 Bratislava

e-mail: matovcikova7@uniba.sk

Školiteľ: prof. PaedDr. Marián Merica, PhD.

VÝSKYT PROBLÉMOVÉHO SPRÁVANIA ŽIAKA MLADŠIEHO ŠKOLSKÉHO VEKU POČAS PANDÉMIE COVID-19

THE OCCURRENCE OF PROBLEMATIC BEHAVIOR IN YOUNGER SCHOOL-AGED STUDENTS DURING THE COVID-19 PANDEMIC

*Zuzana Štefanec
Veronika Heribanová*

Abstrakt:

Predkladaný príspevok je zameraný na deti mladšieho školského veku s problémovým správaním so zreteľom na pandémiu Covid – 19 a obdobie po opätovnom nástupe do škôl. Cieľom práce bolo identifikovanie a analyzovanie rôznych druhov problémového správania, hlavne tých, na ktoré mala pandémia Covid – 19 u detí mladšieho školského veku najväčší negatívny psychologický dopad. Výskum sa tiež zameriava na hľadanie možností prevencie a včasnej intervencie zo strany školy počas dištančného vzdelávania. Autorka uviedla najčastejšie problémy, s ktorými sa stretávali rodičia a zamestnanci u detí počas dištančného vzdelávania a v období opätovného návratu do škôl, metódy ich riešenia, formy intervencie zo strany odborných zamestnancov a poukázala aj na nedostatok preventívnych aktivít na slovenských školách. Analyzovala tiež etiologické aspekty zmien v správaní u detí mladšieho školského veku s problémovým správaním v súvislosti s pandémiou Covid – 19.

Abstract:

The presented review is focused on children of younger school age with problematic behavior in view of the Covid-19 pandemic and the period after re-entering schools. The goal of the work was identify and analyze various types of problematic behavior, especially those on which the Covid-19 pandemic had the greatest negative psychological impact in children of younger school age. The research also focuses on finding possibilities for prevention and early intervention by the school during distance education. . The author stated the most common problems that parents and employees encountered with children during distance education and during the period of returning to school, methods of solving them, forms of intervention by professional employees, and also

pointed out the lack of preventive activities in Slovak schools. She also analyzed the etiological aspects of changes in behavior in children of younger school age with problematic behavior in connection with the Covid-19 pandemic.

Kľúčové slová:

problémové správanie, dieťa, mladší školský vek, pandémie Covid – 19, postpandemické školstvo

Key words:

problematic behavior, child, younger school age, Covid-19 pandemic, post-pandemic education

Úvod

Pandémia COVID – 19 priniesla do slovenského školstva, ako aj toho svetového veľa zmien a ovplyvnila ďalšie fungovanie vzdelávania. Okrem pozitívneho dopadu na rozšírenie foriem online vzdelávania, ako sú webinäre, školenia pre pedagógov dištančnou formou umožňujúce zúčastnenie sa väčšiemu počtu účastníkov bez nutnosti cestovania, mala pandémia vplyv aj na fungovanie domácností so školopovinnými deťmi, kde rodičom pribudli popri práci ďalšie povinnosti ohľadom výučby, ktoré boli u detí so špeciálnymi výchovno – vzdelávacími deťmi náročné zvládať. Sociálna izolácia neprospeľa žiadnemu dieťaťu a mala negatívny dopad hlavne na tie deti, ktoré majú psychické problémy a sklony k úzkostiam. Vo výskume sme použili metódu rozhovorov, ktoré sme realizovali s rodičmi detí a odbornými zamestnancami škôl, ktoré navštevujú detskí účastníci nášho výskumu. Vybrali sme si vzorku desiatich detí z piatich základných škôl Bratislavského kraja so širokým spektrom problémového správania, aj v kombinácii s inými špeciálnymi výchovno – vzdelávacími potrebami. Čo sa týka účastníkov výskumu mladšieho školského veku, u nich sme náš výskum doplnili metódou prípadovej štúdie, kedy sme sa aj prostredníctvom odborných diagnostických správ dostali k podrobným informáciám o desiatich deťoch nášho výskumu.

1. Teoretické východiská

S pojmom problémové správanie sa v školskej praxi stretávame na frekventovanej úrovni. Jeho prevalencia či charakter jednotlivých problémových prejavov sa však mení dobou a je závislá aj od krajiny a komunity, v ktorej dieťa vyrastá. Je potrebné rozlíšiť problémové

správanie od poruchy správania, ktorá predstavuje závažnejší jav a je výsledkom nereedukovaného problémového správania.

Anglická literatúra má pre nami opisovaný jav termín *Children with emotional and behavioural difficulties* a štátny dokument – Government Circular 23/89 (in Thacker, Strudwick, Babbedge, 2002) definuje problematické deti ako *deti, ktoré si vytvorili bariéru medzi nimi a ich edukatívnym prostredím pomocou neadekvátneho, agresívneho, bizarného alebo uzavretého správania*.

Posledné roky možno pozorovať v školskom prostredí nárast výskytu nielen porúch učenia, psychických problémov, ale hlavne neadekvátneho správania dieťaťa. Počet integrovaných žiakov sa neustále zvyšuje, v školách pribúdajú inkluzívne tímy, v ktorých základným pilierom sú práve psychológovia a špeciálni pedagógovia. Michalová (in Kaleja, 2014) sústredila kauzalitu do troch oblastí:

- a) **Vnútorne kauzálne determinanty:** *duševné zdravie, ťažkosti so sluchom či zrakom, kognitívne schopnosti, sekundárne dôsledky telesného postihnutia, bolesť, zneužívanie návykových látok, súbory pozorovaných typov správania atď.*
- b) **Vonkajšie kauzálne determinanty:** *hluk, teplota, osvetlenie, preľudnenosť prostredia, nedostatočná/nadmerná stimulácia, zasadačí poriadok, nedostatočné pochopenie druhej osoby, nerešpektovanie súkromia, nerešpektovanie osobného priestoru, reštriktívne prostredie atď.*
- c) **Medziľudské kauzálne determinanty:** *nedostatočné ocenenie, problémy v komunikácii, kultúrne zvláštnosti, postoje a isté očakávania, skúsenosti, strach, neučené správanie, nízke/príliš vysoké sebavedomie, frustrácia atď.*

Americká štúdia z univerzity v Nebraske cituje autora Kraemera (1997, in Nelson, Stage, Duppong – Hurley, Synhorst, Epstein, 2007) a jeho tri univerzálne rizikové faktory pre vznik problémového správania: rizikové faktory fixného charakteru, variabilné rizikové faktory a príležitostné rizikové faktory. Fixné faktory nie je možné zmeniť, ako napríklad keď dieťa patrí do znevýhodnenej minoritnej skupiny. Variabilné rizikové faktory je možné zmeniť, ak sú preukázané, ale ich zmena nemusí nevyhnutne priniesť pozitívny výsledok. Napríklad keď matka dieťaťa nebola schopná dokončiť strednú školu je to možný rizikový faktor pre budúcu študijnú cestu jej dieťaťa. Medzi príležitostné rizikové faktory, pri ktorých zmene dochádza k pozitívnemu výsledku radíme napríklad nízku kvalitu starostlivosti o dieťa v detstve.

Náš výskum sa zameriava na deti mladšieho školského veku, ktorý si

potrebujeme ontogeneticky ohraničiť. Podľa Gáborovej a Porubčanovej (2016) sa jedná o vek od 6 – 7 rokov do 10 – 11 rokov. Začína dosiahnutím školskej zrelosti a nástupom do školy a končí na začiatku rýchleho telesného dozrievania. Čo sa týka fyzických zmien, pre dieťa *v tomto období je charakteristický intenzívny rast do výšky. Kostra, svalstvo i ostatné orgány silnejú a stávajú sa výkonnejšími. Pohybový vývin napreduje veľmi intenzívne, zdokonaľuje sa jemná motorika: vie strihať, narábať ihlou, modelovať z plastelíny, kresliť, prenášať taniere s tekutým obsahom bez toho, aby rozlialo, dokáže loptu hádzať aj chytiť. Celkovo vo vývine jemnej motoriky v mladšom školskom veku lepšie napredujú dievčatá ako chlapci* (Klindová, Rybárová, 1985). Dieťa je práve na začiatku školského veku schopné skutočných logických operácií, pravých úsudkov zodpovedajúcim zákonom logiky. Stále sa však toto logické uvažovanie týka len konkrétnych vecí a javov, obsahu, ktorý si dokáže názorne predstaviť (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Keď si dieťa prechádza týmto obdobím vývinu bez značných ťažkostí a spomínané fyziologické a psychické zmeny prebiehajú podľa správnosti, môžeme povedať, že je dieťa zdravé a neočakávame závažnejšie problémy v školskom prostredí. Stretávame sa však aj s deťmi, ktoré v dôsledku genetickej predispozície, narušeného sociálneho prostredia, prípadne zdravotným komplikáciám v prenatálnom, perinatálnom alebo postnatálnom období a ich dôsledkom vykazujú odlišnosti vo vývine. Negatívne vnútorné prežívanie dieťaťa sa nemusí prejaviť správaním považovaným za zlé, neprimerané a výrazne vybočujúce z normy. Stretávame sa aj so skrytými problémami, o ktorých má problém dieťa vypovedať nahlas, samo sa trápi a rodič a učiteľ hľadajú cesty, ako prísť na dôvod smútku a apatie dieťaťa. V súvislosti s pandémiou COVID – 19 sa veľa v médiách hovorilo o strachu a úzkostnom prežívaní ľudí, v neposlednom rade malých detí, ktoré nechápali, čo sa deje. Prečo sú zrazu doma, nie v škole so svojimi kamarátmi. Prečo je doma mama aj otec a nemôžu nikam ísť. Deti prišli v podstate zo dňa na deň o veľa sociálnych kontaktov vrátane blízkych rodinných príslušníkov ako sú starí rodičia, bratrance a sesternice. Bola to obrovská zmena pre všetkých a detské mozgy ju často spracovávali s ťažkosťami. Medzi prejavy problémového správania dieťaťa teda radíme aj strach a úzkosť.

V súvislosti s problémovým správaním sú kľúčovými pojmami prevencia a intervencia. Prevenciu delíme na primárnu, sekundárnu a terciárnu. *Primárna sa týka najvšeobecnejších podmienok vzniku sociálnopatologických javov, kladie dôraz na skupiny, ktoré ešte s týmito javmi neprišli do styku pričom realizátormi sú rodina, škola, školské zariadenia, masmédiá a iné inštitúcie.* Pre deti mladšieho školského veku, ktoré sa začleňujú do kolektívu, začínajú sa pre nich nové práva, kvalitatívne

nové povinnosti, dochádza k náhlemu prechodu hry k zámernému učeniu, by mali byť podávané veľmi konkrétne informácie v rámci nešpecifického preventívneho pôsobenia. Tieto informácie je nutné postupne pretvarovať na pravidlá a návyky. Špecifická prevencia by mala byť zameraná v tomto veku na škody, ktoré spôsobujú drogy (Kunák, 2018). Sekundárna prevencia sa týka menších, vybraných skupín, ktoré sú ohrozené bezprostredne a je zrejmé riziko dysfunkčného vývinu (Hroncová, Emmerová, 2004 in Rosová, 2018). *Cieľom terciárnej prevencie je zmierniť následky, ktoré boli spôsobené nevhodným zaobchádzaním dieťaťa, pokúsiť sa nájsť a zlepšiť podmienky pre ďalší vývin* (Vallová, Božík, 2011). Intervencia sa od veku šesť rokov odohráva hlavne na pôde školy, zatiaľ čo dovtedy sa jednalo hlavne o prostredie rodiny a materskej školy. Behaviorálne intervencie by mali začínať v triede hneď ako učiteľ spozoruje takéto správanie. Prvým krokom je identifikovanie problému a vyzvanie dieťaťa, rozhovor, aby sa zistilo, či je potrebné zasiahnuť (www.edu-special.com). Albert (1989, 1996 in Čechová, 2020) hovorí o troch štádiách stratégií na zvládanie problémového správania dieťaťa v triede. Prvým sú elegantné úniky, keď učiteľ napríklad použije humor, ignoruje irelevantné alebo provokatívne otázky žiaka. Druhým je oddychový čas, kedy môže učiteľ odísť na chvíľu z triedy, alebo z nej odchádza žiak do inej triedy, prípadne môžu triedu opustiť ostatní žiaci. A tretím sú logické dôsledky, ktoré by nemali dieťa ponižovať a morálne odsudzovať, ale sú vyjadrením žiadosti o zmenu správania.

1.1 Výsledky výskumného projektu

Cieľom nášho výskumu bolo identifikovať najčastejšie prejavy problémového správania vplyvom pandémie Covid – 19 a analýza možností prevencie a včasnej intervencie v kontexte problémového správania a dištančného vzdelávania.

Výskumné otázky:

1. Aké sú prejavy problémového správania u detí mladšieho školského veku v období pandémie Covid - 19?
2. Čo je príčinou zmien v správaní dieťaťa mladšieho školského veku počas pandémie Covid – 19 spojenej s dištančným vzdelávaním?
3. Čo je príčinou zmien v správaní dieťaťa mladšieho školského veku po opätovnom návrate do škôl?

4. Ako možno preventívne pôsobiť na dieťa mladšieho školského veku?
5. Aké intervenčné postupy je vhodné aplikovať po nástupe dieťaťa mladšieho školského veku do školy v postpandemickom období?

Výskumné metódy:

- Metóda interview
- Metóda prípadovej štúdie
- Metóda zberu anamnestických údajov
- Štúdium diagnostického materiálu

Charakteristika výskumného súboru

Nášho výskumu sa zúčastnilo päť bežných základných škôl z Bratislavského kraja, v rámci ktorých sme oslovili päť zamestnancov a desať rodičov spolu s ich deťmi. Dohromady sme teda mali dvadsaťpäť účastníkov. Diagnózy detí tvorili širokú škálu porúch pozornosti, porúch učenia, problémového správania, zdravotného znevýhodnenia, narušenej komunikačnej schopnosti a ich kombinácií. Výskum sme začali realizovať v roku 2022. Všetky dáta sme zozbierali a zaznamenali v priebehu školského roka 2022/2023 a spracovávali sme ich v lete 2023. Všetky získané dáta sme čo najdôkladnejšie analyzovali a snažili sme sa ich aj zrozumiteľne a logicky graficky znázorniť. Naším cieľom bolo preskúmať najhlbšie zákutia daného problému a vzhľadom na relatívne novú problematiku školstva a pandémie (posledná pandémia väčšieho rozsahu okrem Covid - 19, ktorá postihla aj dnešné Slovensko, bola Španielska chrípka v rokoch 1918 – 1920 (Vasilko, 2018)) priniesť čo najucelenejší obraz s podnetom pre ďalšie, širšie skúmanie. Získané údaje sme roztriedili do troch veľkých tém, ktorými sú **Dieťa mladšieho školského veku s problémovým správaním, Správanie dieťaťa počas pandémie Covid – 19 a Zmeny v správaní dieťaťa v postpandemickom období**. Následne sme identifikovali a pomenovali tri základné významové kategórie a určili ich systém a vzájomné vzťahy. Jednotlivé prípadové štúdiá účastníkov výskumu sme spracovali do kazuistík.

Údaje z troch veľkých tém sme podrobne rozanalyzovali. Ako príklad uvedieme druhú tému - Správanie dieťaťa počas pandémie Covid – 19:

Príchodom pandémie sa situácia v rodinách zmenila a každodenný rutinný život sa zmenil. Pre deti zmena predstavovala hlavne obmedzený kontakt s kamarátmi a spolužiakmi v dôsledku zavretej školy, kedy bola zároveň ťarcha učiva prenášaná hlavne na deti a ich rodičov. Pokiaľ nebolo dieťa samostatné pri plnení si úloh bolo odkázané len na pomoc rodiča. Kontakt s učiteľmi a spolužiakmi prebiehal poväčšine výhradne online formou. Význam nadobudla **prevencia** zhoršenia správania detí počas izolácie. Zatiaľ čo pred pandemiou boli deti s problémovým správaním poväčšine v pravidelnom kontakte so školským špeciálnym pedagógom alebo školským psychológom, počas pandémie bol tento kontakt veľmi obmedzený. Ako uviedol **Zamestnanec 3** pri rozhovore o **Dieťaťi 4** „Pred pandemiou som s dieťaťom realizovala pravidelné rozhovory, hodiny Rozvoja špecifických funkcií, ale počas pandémie som sa snažila aspoň o pravidelný kontakt s rodičom, aby som vedela, ako sa dieťaťu darí a či zvláda online výučbu.“. **Zamestnankyňa 5** spomína, že keďže nemohla s **Dieťaťom 9** realizovať osobné, hlavne individuálne stretnutia tak ako v predpandemickom období, nabádala a radila rodičom dieťaťa, aby v prípade psychických problémov využívali kreslenie ako vyjadrovací prostriedok s cieľom uvoľnenia frustrácie. **Zamestnanec 1** vyjadril pri rozhovore sklamanie pri práci s **Dieťaťom 2** kvôli pandémie: „Mali sme pekne rozbehnutý program Kupož, no žiaľ, kvôli pandémie sme v ňom nemohli pokračovať a rodičia doma nestíhali s dieťaťom robiť aj úlohy aj sa venovať programu.“ To sa zhoduje so slovami **Rodiča 2**, ktorý s vďakou spomínal na pomoc školskej špeciálnej pedagogičky v období pred pandemiou, keď sa u dieťaťa začali prejavovať problémy a bol vďačný aspoň za nejaké správy, ktoré si mohol počas pandémie s daným zamestnancom školy vymeniť, keďže **Dieťa 2** „Nezvládala online vzdelávanie sama.“. **Zamestnanec 3** poradil **Rodičovi 4** pri telefonической konzultácii, aby eliminoval nudné chvíľky **Dieťaťa 4** dostupnými voľnočasovými aktivitami, ktoré ale mali značne obmedzený rozsah vzhľadom na nariadenia vlády Slovenskej republiky. **Rodič 4** uvádza, že sa teda „...snažili čo najviac sa mu venovať a vymýšľať činnosti.“. **Rodič 5** si vybavuje apatickosť **Dieťaťa 5**, nechť voči robeniu si domácich úloh a hnev na to, že nemôže byť s kamarátmi, pričom hrozilo, že dieťa prepadne z niektorých predmetov. Školská špeciálna pedagogička sa snažila tomu pravidelnými rozhovormi s rodičmi a vyučujúcimi zabrániť. Hneď ako došlo k miernemu uvoľneniu opatrení, navštívila rodinu školská špeciálna pedagogička a triedna pani učiteľka a po rozhovore dieťa nakoniec neprepadlo a známky si opravilo.

V súvislosti s pandemiou sa v médiách často skloňovaným pojmom a pre rodiny a známych tvrdou realitou stala zo dňa na deň sociálna izolácia. Strata každodenných **sociálnych kontaktov** nebola zo začiatku pre introvertných ľudí veľkým problémom a dokázali ju ľahko prekonať vďaka IT výtobytkom dnešnej doby. Človek je však stvorený ako tvor spoločenský a časom mu

osobná interakcia s ľuďmi začne chýbať. Pre budovanie správnych a zdravých vzťahov je potrebné túto zručnosť pestovať a riadiť správnym smerom už u malých detí. Potreba kolektívu a kamarátov je viditeľná už v útlom veku. **Zamestnanec 3** uvádza okrem potreby na seba upozorniť v dôsledku nudy u **Dieťaťa 5** jedným z dôvodov zhoršenia správania počas pandémie práve sociálnu izoláciu. **Rodič 5** udáva u tohto dieťaťa ako priamu príčinu straty kontaktov s kamarátmi pocit nudy, ktorý začal byť časom problémom. **Zamestnanci 4 a 5** tiež predpokladajú že k zhoršeniu psychického stavu **Dieťaťa 6, 7, 9 a 10** došlo kvôli sociálnej izolácii, ale pridávajú ako dôvody aj osobnostné charakteristiky (**Dieťa 6**), ťažkosti vo fungovaní členov rodiny (**Dieťa 7**) ako aj odvyknutie si od každodenného režimu a povinností (**Dieťa 9**). Paradoxom je **Dieťa 4**, u ktorého podľa **Zamestnanca 3** došlo k vnútornému upokojeniu, keďže dieťa nemalo toľko príležitostí na konflikty so spolužiakmi v dôsledku izolácie. Niečo podobné udáva aj **Rodič 1**, ktorý mal pocit, akoby sa u **Dieťaťa 1** správanie zlepšilo, keďže nebol v kolektíve a nemal príležitosť na hádky. **Dieťaťu 4** nahrádzala sociálny kontakt prítomnosť mladšieho súrodenca, s ktorým si vybuďoval lepší vzťah podľa **Rodiča 4** práve vďaka izolovanému obdobiu pandémie, kedy si súrodenci uvedomili, že v danom čase mali na hru iba jeden druhého a naučili sa spolu fungovať s menším počtom hádok.

Keď hovoríme o problémovom správaní v pedagogickom prostredí často ho spájame s pojmami **zlepšenie** alebo **zhoršenie**, ktoré sme už viackrát v našom výskume spomínali. Pri riešení konfliktných situácií a pri rozhovoroch s pedagógmi a rodičmi o danom dieťati sa zamýšľame v takýchto prípadoch nad príčinou tejto zmeny. Vyššie spomínané pojmy uvádzali zamestnanci a rodičia nášho výskumu pri rozhovoroch o období počas a po Covid – 19 veľmi často. **Zamestnanec 4** uvádza nie príliš výrazné zmeny v správaní **Dieťaťa 7** počas pandémie, no k výraznému zhoršeniu došlo po opätovnom nástupe do školy, kedy sa problémy ešte viac zvýraznili. To potvrdzuje aj **Rodič 7**, keďže počas obdobia online vyučovania riešili s **Dieťaťom 7** len dohľadanie nad absolvovaním vyučovacích hodín. **Rodič 6** si spomína na obdobie Covid – 19 u svojho dieťaťa v súvislosti s úzkostnejšími prejavmi a po nástupe do školy bolo správanie dieťaťa horšie ako pri nástupe do prvého ročníka – „*Bez pomoci asistentky by sme to nezvládli.*“. Výrazná pauza v pravidelnej výučbe priniesla teda **Dieťaťu 6** opätovné problémy pri aklimatizácii sa na školské prostredie. Niečo podobné, no nie v až takej veľkej miere spomenul aj **Zamestnanec 3** o **Dieťati 4**, ktoré počas pandémie nemalo vzhľadom na absenciu času stráveného v kolektíve toľko priestoru na osobné konflikty, no po návrate sa podľa slov **Rodiča 4** dieťa „...*nevedelo zmestiť do kože.*“, no časom sa situácia stabilizovala. Dieťa si zvyklo na hru doma, voľnejší režim, preto malo po návrate tendenciu na hodinách robiť hravé činnosti a bolo motoricky nepokojné. Naopak, výrazní zhoršenie po návrate do

škôl podobne ako u **Dieťaťa 6** sa vyskytlo aj u **Dieťaťa 1**, ktoré bolo v prvých mesiacoch opätovnej prezenčnej výučby veľmi konfliktné a bolo účastníkom aj fyzických bitiek, ako uvádza **Rodič 1**. Príčina bola podľa neho však aj u ostatných spolužiakov, ktorí pred pandemiou nevykazovali problémy v správaní, no po návrate došlo u nich väčšinou ku krátkodobému zhoršeniu správania. Popri absencii kamarátskych vzťahov a odrazu veľkom priestore pre vlastné myšlienky ovplyvnené správami v médiách sa u niektorých detí pridružil aj strach o zdravie seba, rodiny a známych, teda hlavne u detí s citlivejšími povahami so sklonom k úzkostiam (**Dieťa 2, 3 a 10**). Rodičia robili všetko pre to, aby zaviedli myšlienky týchto detí iným, veselším smerom, mali však na to obmedzené možnosti.

Záver

V priebehu skúmania sme zistili, že situácia v školstve počas pandémie bola skutočne veľmi náročná, formy pomoci deťom s problémovým správaním boli značne zúžené a obmedzovali sa len na prvky konzultácie na diaľku. Tiež došlo u týchto detí poväčšine k určitej stagnácii problémového správania, ktoré však opäť nadobudlo väčšie rozmery po návrate detí do škôl, alebo k zhoršeniu psychického stavu detí. Aj keď pandemic nemala výrazne negatívny dopad na fyzické zdravie detí, ktoré vzhľadom na vyjadrenie odborníkov nemali pri prekonávaní Covid – 19 vážne príznaky a ani dlhotrvajúce následky, prejavila svoj vplyv iným spôsobom. Znemožnila deťom na určité obdobie zdravý psychický vývin a možnosti socializácie medzi rovesníkmi v období dištančného vzdelávania a obmedzenia pohybu, či nutnosti karantény aj pri prekonávaní choroby členmi rodiny v spoločnej domácnosti.

Na základe našich zistení apelujeme na zlepšenie prevencie problémového správania na školách, ako aj možností intervencie, ktoré sa obe stále javia ako nepostačujúce pre potreby súčasného slovenského školstva.

Literatúra

BABBEDGE, E. – STRUDWICK, D. – THACKER, J. 2022. *Educating Children with Emotional and Behavioural Difficulties*. [online] [cit. 2022-21-07] Dostupné na internete: <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203994399/educating-children-emotional-behavioural-difficulties-elly-babbedge-david-strudwick-john-thacker>

ČECHOVÁ, D. 2020. *Intervencie v individuálnej psychológii*. Bratislava: Filozofická fakulta Univerzity Komenského. 96 s. ISBN 978-80-223-4898-

0

GÁBOROVÁ, E. – PORUBČANOVÁ, D. 2016. *Výbrané kapitoly ontogenetickej psychológie*. [online] Brno: Tribun, EU s.r.o. [cit. 2022-09-07] 133 s. ISBN 978-80-263-1088-4 Dostupné na internete: <https://www.dti.sk/data/files/file-1612776742-60210526ea370.pdf>

KALEJA, M. - PREČUCHOVÁ – ŠTEFANOVIČOVÁ, A. – ŠULOVSÁ, M. 2014. *Problémové správanie verzus poruchy správania u žiakov základných škôl*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta. 128 s. ISBN 978-80-89726-18-9

KLINDOVÁ, Ľ. – RYBÁROVÁ, E. 1985. *Psychológia II*. Bratislava: SPN. 163 s. ISBN 67-248-85

KRAEMER, H. C. 1997. in Nelson, J. R., Stage, S., Duppong-Hurley, K., Synhorst, L., & Epstein, M. H. (2007). *Risk Factors Predictive of the Problem Behavior of Children At Risk for Emotional and Behavioral Disorders*. *Exceptional Children*, 73(3), 367–379. [online] [cit. 2022-21-07] Dostupné na internete: <https://doi.org/10.1177/001440290707300306>

KUNÁK, S. 2018. *Výbrané možnosti primárnej prevencie negatívnych vplyvov na deti a mládež*. Hlohovec: Teen Challenge. 145 s. ISBN 9788097246426

LANGMEIER, J. – KREJČÍŘOVÁ, D. 1998. *Vývojová psychológia*. Praha: Grada Publishing, spol. s.r.o. 344 s. ISBN 80-7169-195-X

ROSOVÁ, D. 2018. *Prevencia v školských zariadeniach*. Košice: Equilibria, s.r.o. 232 s. ISBN 978-80-8143-220-0

ROSOVÁ, D. 2018. *Preventívny program pre žiakov s poruchami správania*. Košice: Equilibria, s.r.o. 180 s. ISBN 978-80-8143-218-7

VALLOVÁ, J. – BOŽÍK, J. 2011. *Význam terciárnej prevencie*. [online] [cit. 2022-21-07] Dostupné na internete: <https://www.prohuman.sk/socialna-praca/vyznam-terciarnej-prevencie>

Autor:

Titul, meno a priezvisko autora: PaedDr. Veronika Heribanová

Univerzita: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Fakulta: Pedagogická fakulta

Katedra: Katedra pedagogiky

Adresa pracoviska: Dražovská 4, Nitra

e-mail: e-mail: nikaheriban@gmail.com

Školiteľ: Mgr. Zuzana Štefanec, PhD.

Univerzita Komenského v Bratislave

Pedagogická fakulta

Katedra psychológie a patopsychológie

Šoltésovej 4, Bratislava

e-mail: zuzana.stefanec@fedu.uniba.sk

Vzťah vybraných sociálnych a osobnostných faktorov v kontexte šikanovania v školskom prostredí

THE RELATIONSHIP BETWEEN SELECTED SOCIAL AND PERSONALITY FACTORS IN THE CONTEXT OF BULLYING IN THE SCHOOL ENVIRONMENT

*Kristína Dědová
Petra Jedličková*

Abstrakt:

Správanie je ovplyvnené spolupôsobením činiteľov ako sú osobnosť, rodina, škola, spoločnosť. Na základe vzájomného pôsobenia týchto činiteľov, jednotlivec koná. Pokiaľ je výsledkom pôsobenia maladaptívne (nepriprôsobivé) správanie, hovoríme o sociálno-patologickom správaní. Jedným z druhov sociálno-patologického správania je šikanovanie. Šikanovanie v triede je vyvolávané viacerými faktormi, ktoré prispievajú k šikanujúcemu správaniu u adolescentov. Príspevok sa zameriava na analýzu vybraných rizikových/protektívnych faktorov a to sociálnych a osobnostných faktorov. Príspevok je orientovaný na spracovanie teoretických východísk, domáce i medzinárodné výsledky výskumov z oblasti šikanovania v konkretizácií na vybrané faktory.

Abstract:

Behavior is influenced by the interaction of factors such as personality, family, school, society. Based on the interaction of these factors, an individual acts. If the result of the interaction is maladaptive (non-adaptive) behavior, we speak of socio-pathological behavior. One of the types of socio-pathological behavior is bullying. Bullying in the classroom is caused by several factors that contribute to bullying behavior in adolescents. The paper focuses on the analysis of selected risk/protective factors, namely social and personality factors. The paper is oriented towards the processing of theoretical foundations, domestic and international research results in the field of bullying in the specifics of selected factors.

Kľúčové slová:

adolescencia, osobnostné faktory, sociálne faktory, šikanovanie

Keywords: *adolescence, personality factors, social factors, bullying*

Úvod

Šikanovanie je opísané ako agresívne správanie, ktoré sa zvyčajne vyznačuje opakovaním a nerovnováhou síl. Môže sa považovať za normatív v mnohých skupinových prostrediach, ale je spoločensky neprijateľné. Je nevyhnutné spomenúť, že šikanovanie je predovšetkým závažným pedagogickým problémom na školách, ktorý ovplyvňuje sociálny, emocionálny, školský i psychologický vývin (Menesini, Salmivalli, 2017; Modin, Láftman, Östberg, 2015; Wolke, Lereya, 2015). Najčastejšie sa prejavuje v školskom prostredí, kde žiaci trávajú značnú časť svojho času. Pedagogickým problémom sa stáva prostredníctvom negatívnych dôsledkov na fyzickú i psychickú pohodu žiakov.

1. Charakteristika pojmu šikanovanie

Šikanovanie je proces, v ktorom je dieťa vystavené systematicky, dlhodobo agresii, či už zo strany jednotlivca, malej skupiny alebo celej triedy (Olweus, 1978, s. 5). Šikanovanie vo všeobecnosti znamená, že jednotlivec alebo skupina jednotlivcov opakovane útočí, ponižuje a/alebo vylučuje relatívne bezmocnú osobu (Salmivalli 2010, s. 112). Šikanovanie často definuje ako systematické zneužívanie moci rovesníkmi (Menesini, Salmivalli, 2017). Šikanovanie je charakterizované tromi typickými znakmi (Olweus, 1993, 1994; Menesini, Salmivalli, 2017) : (a) úmyselnosť agresívneho správania, (b) opakovaný a dlhodobý výskyt, (c) asymetrický mocenský vzťah. K šikanujúcemu správaniu často dochádza bez zjavnej provokácie, kedy žiak je vystavený negatívnejmu konaniu zo strany žiakov.

Šikanovanie je chápané ako skupinový proces, v ktorom individuálne charakteristiky spolupôsobia s faktormi prostredia a prispievajú k procesu šikanovania. Členovia skupiny zohrávajú v procese šikanovania rôzne roly. Salmivalli at al. (1996, 2010) identifikovala 6 rolí účastníkov šikanovania, agresor, obeť, asistent agresora, posilňovač, outsider a obranca obetí. Asistenti sú žiaci, ktoré sa pridávajú k agresorom, posilňovači poskytujú šikanujúcim pozitívnu spätnú väzbu (napr. smiechom alebo povzbudzovaním), outsideri sa zo situácií šikanovania stiahnu a obrancovia sa postaví na stranu obetí, utešujú ich a podporujú. Podľa Salmivalli et al. (1996) štyri role opisujú prihládajúcich (okolostojacich) a to posilňovač, asistent, obranca a outsider. Rolu prihládajúceho (ang. bystander) definujeme ako aktívnu rolu s rôznymi

manifestáciami, v ktorej sa jednotlivec alebo skupina nepriamo a opakovane zúčastňuje na procese viktimizácie ako člen sociálneho systému. Prihliadanie môže viktimizáciu buď uľahčovať, alebo zmiernovať. Prihliadajúci je do tejto roly posunutý na základe svojej interakcie s obeťou a agresorom a prebiehajúca interakcia sa môže aktivovať v pomáhajúcom alebo škodlivom smere (Twemlow, Fonagy, Sacco, 2004, s. 217). Rolu prihliadajúceho možno opísať ako abdikujúcu, čo znamená, vyhýbanie sa uznaniu svojej úlohy v procese šikanovania zo strany abdikujúceho prihliadajúceho, ktorý vinu prenáša na iných. Rola prihliadajúcich je kľúčová, pretože ich reakcie, či už pasívne mlčanie, aktívna podpora obete alebo dokonca povzbudzovanie agresora, významne ovplyvňujú dynamiku šikanovania a určujú, či bude toto správanie pokračovať, alebo sa podarí vytvoriť bezpečné a podporné edukačné prostredie.

2. Sebaúčinnosť a skupinová účinnosť v kontexte šikanujúceho správania adolescentov

Sebaúčinnosť je definovaná ako „presvedčenie ľudí o ich schopnostiach podávať určité výkony“ (Bandura, 1994, s. 71). Percepcia sebaúčinnosti ovplyvňuje myšlienkové vzorce, jednotlivito vykonávané aktivity, ale tiež emocionálne reakcie počas aktuálnej alebo očakávanej interakcie s prostredím (Bandura, 1997, str. 394). Podstata tohto konštruktu je tvorená vnútornými zdrojmi v podobe schopností ako aj zdrojmi z prostredia, chápaním človeka ako sociálnu bytosť. Kvalita života súvisiaca so zdravím (HRQOL) zahŕňa fyzické a duševné zdravie jednotlivca alebo skupiny v priebehu času. Súvislosť medzi šikanovaním, sebaúčinnosťou a kvalitou života súvisiacou so zdravím (HRQOL) bola posudzovaná u 723 dospelých vo veku od 12- 18 rokov (Heraldstad et al., 2019). Zo 723 adolescentov 13% uviedlo, že boli šikanovaní, pričom neboli rozdiely medzi pohlaviami. Viac chlapcov ako dievčat uviedlo, že šikanovali iných. Šikanovanie bolo spojené s nižšou kvalitou života súvisiacou so zdravím. Vyššia sebaúčinnosť bola spojená s lepšou kvalitou života, a zároveň sebaúčinnosť predikovala rozdiely v kvalite života spojenej so zdravím. Zapojenosť do šikanovania v roli obete, agresora je spätá s nižšou kvalitou života. Súvislosť medzi sebaúčinnosťou a kvalitou života so zdravím naznačuje, že sebaúčinnosť by mohla byť zdrojom zvyšovania kvality života medzi dospelými.

Skupinová účinnosť označuje presvedčenie členov skupiny o ich schopnosti koordinovane dosiahnuť spoločné ciele alebo riešiť problémy (Bandura, 1997). V kontexte školských tried to znamená, že žiaci veria vo

svoje schopnosti spoločne ovplyvniť sociálne prostredie v triede, vrátane schopnosti čeliť negatívnym javom, ako je šikanovanie. Prihliadajúci, ktorí tvoria veľkú časť dynamiky šikanovania, často rozhodujú o tom, či agresor dostane podporu, alebo jeho správanie narazí na odpor. Výskumy naznačujú, že vysoká úroveň skupinovej sebaúčinnosti v triede môže znížiť pravdepodobnosť pasivity prihliadajúcich a zvýšiť pravdepodobnosť, že zasiahnu (Salmivalli, 2010). Naopak, nízka kolektívna účinnosť môže viesť k akceptácii šikanovania ako „normy“ triedy. Reakcie učiteľov na prípady šikanovania medzi žiakmi môžu byť dôležité pre dynamiku šikanovania. Teoretické modely intervenčnej kompetencie učiteľov naznačujú, že sebaúčinnosť učiteľov pri intervencii proti šikanovaniu môže súvisieť s reakciami učiteľov na šikanovanie a so šikanujúcim správaním žiakov a skúsenosťami s viktimizáciou. Súvislosť medzi sebaúčinnosťou učiteľov a intervenčným správaním v prípadoch šikanovania je nespochybniteľná. Skúmaná bola súvislosť medzi sebaúčinnosťou triednych učiteľov a viktimizáciou žiakov, šikanovaním a rôznym správaním žiakov u 2 071 žiakov a ich 93 triednych učiteľov v Nemecku. Výsledky ukázali negatívny vzťah medzi sebaúčinnosťou triednych učiteľov pri intervencii proti šikanovaniu a správaním žiakov pri šikanovaní. Príležitosť agresorov šikanovať obeť sa znížila o 30 % s každým zvýšením sebaúčinnosti triednych učiteľov pri intervencii proti šikanovaniu. Zdá sa, že čím vyššia je sebaúčinnosť učiteľov pri zásahu proti šikanovaniu, tým menej žiakov šikanuje iných žiakov. Sebaúčinnosť triednych učiteľov pri intervencii šikanovania však nemala žiadnu súvislosť so skúsenosťami žiakov s viktimizáciou ani s viktimizácie žiakov v ich triedach (Fischer, Woods, Bilz, 2022).

3. Výskumná analýza vybraných sociálnych a osobnostných faktorov súvisiacich so šikanovaním

3.1 Výskumný cieľ

Cieľom výskumu je zistiť:

- (a) prevalenciu jednotlivých rolových skupín v procese šikanovania (pasívny prihliadajúci, obraňujúci prihliadajúci, pomáhajúci prihliadajúci, posilňujúci prihliadajúci žiak)
- (b) medzipohlavné rozdiely v rámci jednotlivých rolových skupín v procese šikanovania (pasívny prihliadajúci, obraňujúci prihliadajúci, pomáhajúci prihliadajúci, posilňujúci prihliadajúci žiak)

(c) vzťahy medzi sebaúčinnosťou a prihliadajúcim správaním žiakov (pasívnym správaním, obraňujúcim správaním, pomáhajúcim správaním, posilňujúcim správaním)

(d) vzťahy medzi skupinovou účinnosťou a prihliadajúcim správaním žiakov (pasívnym správaním, obraňujúcim správaním, pomáhajúcim správaním, posilňujúcim správaním)

(e) rozdiely v miere sebaúčinnosti medzi žiakmi v jednotlivých rolových skupinách (pasívny prihliadajúci, obraňujúci prihliadajúci, pomáhajúci prihliadajúci, posilňujúci prihliadajúci žiak),

(f) rozdiely v miere skupinovej účinnosti medzi žiakmi v jednotlivých rolových skupinách (pasívny prihliadajúci, obraňujúci prihliadajúci, pomáhajúci prihliadajúci, posilňujúci prihliadajúci žiak),

3.2 Výskumné hypotézy a otázky

3.2.1 Oblasť mapovania výskytu šikanovania na základných školách

VO1 Aká je prevalencia jednotlivých rolových skupín v procese šikanovania a to pasívny prihliadajúci, obraňujúci prihliadajúci, pomáhajúci prihliadajúci, posilňujúci prihliadajúci žiak ?

VO2 Existujú medzipohlavné rozdiely v rámci jednotlivých rolových skupín v procese šikanovania a to pasívny prihliadajúci, obraňujúci prihliadajúci, pomáhajúci prihliadajúci, posilňujúci prihliadajúci žiak ?

3.2.2 Korelačná analýza vymedzených premenných

(a) Oblasť mapovania vzťahov medzi mierou sebaúčinnosti a prihliadajúcim správaním v kontexte šikanovania

H1 Predpokladáme, že existuje negatívny signifikantný vzťah medzi mierou sebaúčinnosti a mierou pasívne prihliadajúceho správania pri šikanovaní.

H2 Predpokladáme, že existuje pozitívny signifikantný vzťah medzi mierou sebaúčinnosti a mierou obraňujúceho správania pri šikanovaní.

VO3 Existuje signifikantný vzťah medzi mierou sebaúčinnosti a mierou pomáhajúceho správania pri šikanovaní u žiakov ?

VO4 Existuje signifikantný vzťah medzi mierou sebaúčinnosti a mierou posilňujúceho správania pri šikanovaní u žiakov ?

(b) Oblasť mapovania vzťahov medzi mierou skupinovej sebaúčinnosti a prihliadajúcim správaním v kontexte šikanovania

H3 Predpokladáme, že existuje negatívny signifikantný vzťah medzi mierou skupinovej účinnosti a mierou pasívne prihliadajúceho správania pri šikanovaní u žiakov ?

H4 Predpokladáme, že existuje pozitívny signifikantný vzťah medzi mierou skupinovej účinnosti a mierou obraňujúceho správania pri šikanovaní u žiakov ?

VO5 Existuje signifikantný vzťah medzi mierou skupinovej účinnosti a mierou pomáhajúceho správania pri šikanovaní u žiakov ?

VO6 Existuje signifikantný vzťah medzi mierou skupinovej účinnosti a mierou posilňujúceho správania pri šikanovaní u žiakov ?

(c) Regresná analýza

VO7 Nakoľko sebaúčinnosť a skupinová účinnosť predikuje prihliadajúce správanie pri šikanovaní (konkrétne pasívneho, obraňujúceho, pomáhajúceho a posilňujúceho správania)?

3.2.3 Komparačná analýza vymedzených premenných

VO8 Existuje rozdiel v miere sebaúčinnosti medzi žiakmi v jednotlivých rolových skupinách a to pasívny prihliadajúci, obraňujúci prihliadajúci, pomáhajúci prihliadajúci, posilňujúci prihliadajúci žiak?

VO9 Existuje rozdiel v miere skupinovej účinnosti medzi žiakmi v jednotlivých rolových skupinách a to pasívny prihliadajúci, obraňujúci prihliadajúci, pomáhajúci prihliadajúci, posilňujúci prihliadajúci žiak?

3.3 Výskumné metódy

V rámci výskumu bude využitých niekoľko metód.

Literárno-historická metóda – bola použitá s cieľom koncipovania teoretických východísk pre dizertačný projekt a za účelom prípravy vedecko-výskumného zamerania dizertačného projektu. Predmetom analýz boli prevažne zahraničné štúdie, monografie, články, publikácie zo zahraničných databáz.

Škála správania prihliadajúcich pri šikanovaní (Thornberg et al., 2017)

Ide o 15-položkovú škálu na meranie správania prihliadajúcich v situáciách šikanovania. Škála bola rozšírená z 8-položkovej škály žiakovho správania (SBBS), ktorá preukázala dobrú vnútornú štruktúru z hľadiska troch dimenzií: pro-šikanovanie, pasívne vyhýbanie sa a obrana šikanovaných žiakov (Thornberg & Jungert, 2013). Súčasná rozšírená škála mapuje 4 typy prihliadajúcich v procese šikanovania: pasívny prihliadajúci, obraňujúci prihliadajúci, pomáhajúci prihliadajúci, posilňujúci prihliadajúci žiak. Pomáhajúci a posilňujúci prihliadajúci žiak je označovaný ako pro-šikanujúci žiak. Respondenti odpovedajú na 4- bodovej Likertovej škále (1 = úplne nesúhlasím, 2 = čiastočne nesúhlasím, 3 = čiastočne súhlasím, 4 = úplne súhlasím).

Škála všeobecnej sebaučinnosti [GSES, Schwarzer, Jerusalem, 1995; preklad Košč, Heftyová, 1993]

Škála je zložená z 10 položiek (napr. „Viem nájsť východisko takmer z každého problému, ak vynaložím patričné úsilie“). Škálovanie je realizované prostredníctvom Likertovej 4-bodovej škále, od 1 (vôbec nevystihuje) po 4 (úplne vystihuje). Reliabilita škály je v rozmedzí $\alpha=0,76 - 0,90$ (Schwarzer & Jerusalem, 1995; Juárez & Contreras, 2008; Košč & Heftyová, 1993).

Škála skupinovej účinnosti (Barchia, Bussey, 2011)

Škála bola navrhnutá za účelom vnímania školskej skupinovej účinnosti. Zahŕňa nakoľko žiaci spoločne s učiteľom vedia zastaviť šikanovanie rovesníkov v kontexte školy. Škála zahŕňa 10 položiek, pričom respondenti odpovedajú na 5-bodová stupnica (od 1- veľmi dobre až po 5- vôbec nie). Úvodná položka je zameraná všeobecne na skupinovú účinnosť v kontexte šikanovania (Ako dobre vedia žiaci a učitelia vo vašej triede spoločne pracovať na zastavení šikanovania). Ostatných 9 položiek meria skupinovú účinnosť v zastavení šikanovania v triede. Skupinová účinnosť je zameraná na analýzu 3 foriem správania a to fyzickej, verbálnej a nepriamej. Každá forma správania je meraná 3 položkami. Úroveň reliability škály je ,96.

3.4 Výskumný súbor

Výskumný súbor bude tvorený žiakmi 7. a 8. ročníkov základných škôl. Toto obdobie adolescencie sme si zvolili najmä z dôvodu vyššieho výskytu šikanovania na školách. Pred samotným realizovaním výskumu budeme

kontaktovať jednotlivých riaditeľov základných škôl s prosbou o participáciu na výskume. Riaditelia budú oboznámení o význame výskumu, dĺžke realizácie výskumu ako i výskumnej metóde, ktorou bude dotazník. Dotazník v papierovej forme bude administrovaný jednotlivým žiakom základných škôl. Zber dát bude prebiehať za účasti výskumníka. V úvode budú žiaci informovaní o spôsobe zaznamenávania odpovedí do dotazníkov.

Výskum bude realizovaný po vyjadrení informovaného súhlasu od rodičov, t.j. zákonných zástupcov. V informovanom súhlase budú poskytnuté informácie o účele výskumu. Účasť vo výskume bude dobrovoľná, anonymná, žiaci budú môcť kedykoľvek výskum prerušiť bez udania dôvodu.

3.5 Plánované etapy realizácie výskumu

Príprava a realizácia výskumu zahŕňa sled jednotlivých krokov, ktoré možno rozdeliť do 2 etáp:

1. etapa – prípravná fáza výskumu

V prípravnej fáze výskumu sme sa zamerali na hlbšie preskúmanie danej problematiky, plánovanie všetkých dôležitých aspektov výskumu. Táto fáza zahŕňa dôsledné štúdium domácej i zahraničnej literatúry, ktoré realizujeme od začiatku doktorandského štúdia. Operacionalizácia jednotlivých pojmov, teoretické rozpracovanie skúmanej problematiky sme uskutočnili prostredníctvom literárno- historickej metódy, ktoré je nevyhnutná pred samotnou realizáciou výskumu. Poznatky pri koncipovaní výskumného projektu čerpáme prevažne zo zahraničnej literatúry, najmä zo zahraničných štúdií, vzhľadom na to, že problematike prihliadajúcich v procese šikanovania nebola venovaná na Slovensku výskumná pozornosť. Aktuálne poznatky sú dopĺňané aj z vedeckých monografií, zborníkov ako i domácich štúdií a článkov. Hlavným cieľom prípravnej fáze je oboznámiť sa so súčasným zahraničným i domácim vedeckým poznaním v skúmanej problematike, čo predstavuje dobré východisko pri koncipovaní výskumného projektu.

2. etapa - realizačná fáza výskumu

Na základe preštudovania zahraničnej i slovenskej literatúry bude zostavené výskumné zameranie výskumu. Problematika prihliadajúcich je na Slovensku neprebádaná, z toho dôvodu sme poznatky čerpali zo zahraničnej literatúry. Realizačná fáza bude zahŕňať niekoľko postupných krokov:

- (a) analýza metód, ktorými možno mapovať rolu prihliadajúcich pri šikanovaní
- (b) výber konkrétneho medzinárodne uznávaného dotazníka, zabezpečenie prekladu dotazníka

- (c) mapovanie ďalších vhodných dotazníkov so zameraním na cieľ výskumu
- (d) oslovenie riaditeľov základných škôl k participácii na výskume
- (e) zber informovaných súhlasov od rodičov, resp. zákonných zástupcov
- (f) realizácia výskumu, vyplňanie dotazníkovej batérie za prítomnosti výskumníka

3. záverečná fáza výskumu

Záverečná fáza sa bude dotýkať analýzy a interpretácie získaných výskumných zistení, v ktorom sa budú overovať výskumné zistenia v súlade s výskumnými otázkami a hypotézami. Na základe analýzy budú vyvodzované závery, ktoré zhrnú hlavné výsledky výskumu. Následne budú porovnané získané výsledky s existujúcimi výskumami a literatúrou, diskutovať sa bude o možných obmedzeniach výskumu, potenciálnych chybách a faktoroch, ktoré mohli ovplyvniť výsledky. V závere budú navrhnuté aplikácie alebo odporúčania pre prax, politiky alebo ďalší výskum. Záverečná fáza výskumu je teda dôležitá na zhrnutie dosiahnutých výsledkov a ich vyhodnotenie v širšom kontexte, čo môže prispieť k ďalšiemu rozvoju v danej oblasti. Výsledky výskumu budú publikované v odborných časopisoch, konferenciách alebo iných formách, aby boli prístupné širšej vedeckej komunite.

Záver

Správanie jednotlivca je výsledkom spolupôsobenia viacerých činiteľov, medzi ktoré patrí osobnosť, rodinné prostredie, škola a širšia spoločnosť. Vzájomné prepojenie týchto faktorov formuje konanie jednotlivca. V prípadoch, keď dochádza k maladaptívnemu – teda neprispôsobivému – správaniu, hovoríme o sociálno-patologických prejavoch správania. Jedným z ich výrazných prejavov je šikanovanie, ktoré sa v školskom prostredí, najmä v triednych kolektívoch, objavuje ako dôsledok viacerých rizikových vplyvov.

Literatúra

Bandura, A. Self-efficacy. In: CORSINI, R. J., ed. *Encyclopedia of psychology*. 2nd ed. Vol. 3. New York: Wiley, 1994, s. 368–369.

Bandura, A. 1997. *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.

FISCHER, S. M., WOODS, H. A. a BILZ, L. 2022. Class teachers' bullying-related self-efficacy and their students' bullying victimization, bullying perpetration, and combined victimization and perpetration. *Journal of*

Aggression, Maltreatment & Trauma, 2022, roč. 31, č. 2, s. 184–203.
<https://doi.org/10.1080/10926771.2021.1933290>

HERALDSTAD, K., KVARME, L. G., CHRISTOPHERSEN, K.-A. a HELSETH, S. 2019. Associations between self-efficacy, bullying and health-related quality of life in a school sample of adolescents: a cross-sectional study. *BMC Public Health*, 2019, roč. 19, č. 1, 757.
<https://doi.org/10.1186/s12889-019-7115-4>

MENESINI, E. a SALMIVALLI, C. 2017. Bullying in schools: The state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine*, 2017, roč. 22 (Suppl 1), s. 240–253.
<https://doi.org/10.1080/13548506.2017.1279740>

MODIN, B., LÅFTMAN, S. B. a ÖSTBERG, V. 2015. Bullying in context: An analysis of psychosomatic complaints among adolescents in Stockholm. *Journal of School Violence*, 2015, roč. 14, č. 4, s. 382–404.
<https://doi.org/10.1080/15388220.2014.928640>

OLWEUS, D. 1978. *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. New York: Hemisphere.

OLWEUS, D. 1993. *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishing,

OLWEUS, D. 1994. Bullying at school: Long-term outcomes for the victims and an effective school-based intervention program. In: HUESMANN, L. R., ed. *Aggressive behavior: Current perspectives*. New York: Plenum Press, 1994, s. 97–130. https://doi.org/10.1007/978-1-4757-9116-7_5

SALMIVALLI, C. 2010. Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 2010, roč. 15, č. 2, s. 112–120.
<https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>

SALMIVALLI, C., LAGERSPETZ, K., BJÖRKQVIST, K., ÖSTERMAN, K. a KAUKIAINEN, A. 1996. Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 1996, roč. 22, č. 1, s. 1–15. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1996\)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T)

TWEMLOW, S. W., FONAGY, P. a SACCO, F. C. 2004. The role of the bystander in the social architecture of bullying and violence in schools and communities. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 2004, 1036, s. 215–232. <https://doi.org/10.1196/annals.1330.014>

WOLKE, D. a LEREYA, S. T. 2015. Long-term effects of bullying. *Archives of Disease in Childhood*, 2015, roč. 100, č. 9, s. 879–885.
<https://doi.org/10.1136/archdischild-2014-306667>

Príspevok je podporený projektom UGA:

V/3/2025 - Rola učiteľov a žiakov v školských faktoroch podporujúcich šikanovanie

Autor:

Titul, meno a priezvisko autora: Mgr. Kristína Dėdov

Univerzita: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Fakulta: Pedagogick fakulta

Katedra: Katedra pedagogiky

Adresa pracoviska: Dražovská 4, 949 01 Nitra

e-mail: kristina.dedova@ukf.sk

Školitel': doc. PhDr. Petra Jedličková, PhD.

e-mail: petra.jedlickova@ukf.sk

Štúdia vznikla v rámci projektu UGA V/3/2025 s názvom Rola učitel'ov a žiakov v školských faktoroch podporujúcich šikanovanie.

PODPORA POROZUMENIA A INKLÚZIE CEZ DIFERENCOVANÉ STRATÉGIE ČÍTANIA NA HODINÁCH ANGLICKÉHO JAZYKA

SUPPORTING COMPERHENSION AND INCLUSION THROUGH DIFFERENTIATED READING STRATEGIES IN ENGLISH LANGUAGE LESSONS

*Miroslav Kolar
Zuzana Sándorová
Jana Hartánská*

Abstrakt:

Inklúzia v zručnostiach nadobúda v stredoškolskom prostredí čoraz väčší význam a zohráva kľúčovú úlohu pri formovaní efektívnej výučby čítania v anglickom jazyku. Táto štúdia skúma, ako môžu inovatívne a diferencované stratégie – ako je metóda Jigsaw, vizuálne hádanky, upravené texty, symbolické anotácie a spoločné kreslenie – nielen podporiť rozvoj čitateľskej gramotnosti, ale zároveň vytvoriť inklúzívnejšie akademické prostredie. Zároveň sa zaoberá bežnými výzvami, ktorým žiaci čelia, vrátane obmedzenej slovnej zásoby, náročnosti textov a rušivých vplyvov prostredia, ktoré znižujú ich angažovanosť a porozumenie. Štúdia zdôrazňuje význam kooperatívneho učenia, cielenej podpory a systematickej prípravy slovnej zásoby ako prostriedkov na vytvorenie spravodlivejšej a efektívnejšej výučby čítania, ktorá reaguje na rôznorodé potreby všetkých žiakov.

Abstract:

Inclusive education is becoming increasingly essential in secondary schools and plays a central role in shaping effective English reading instruction. This study examines how innovative and differentiated strategies—such as the Jigsaw method, visual puzzles, adapted texts, symbolic annotations, and collaborative drawing—can not only enhance students' reading literacy but also foster a more inclusive academic environment. It further explores common challenges faced by learners, including limited vocabulary, the complexity of texts, and environmental distractions that hinder engagement and comprehension. By emphasizing cooperative learning approaches, targeted support, and systematic vocabulary pre-teaching, the study

underscores the potential of inclusive methods to create more equitable and responsive reading instruction that meets the diverse needs of all learners.

Kľúčové slová:

stratégie čítania, multimodálne úlohy, diferencované a inkluzívne vyučovanie, výučba anglického jazyka

Key words:

reading strategies, multimodal tasks, differentiated and inclusive teaching, English language teaching

1. Úvod

V súčasnosti sa v školskom prostredí kladie čoraz väčší dôraz na inklúziu. Podľa Fredericksona a Clinea (2015) je kľúčovým aspektom učenie žiakov s rôznymi štýlmi učenia, čo poukazuje na potrebu zistiť ováť účinnosť inkluzívnych prístupov na všetkých žiakov. Cieľom inkluzívneho vzdelávania je zabezpečiť rovnaký prístup ku kvalitnému vzdelaniu pre všetkých žiakov bez ohľadu na ich pôvod, presvedčenie či individuálne rozdiely (Sanz-Peinado a Quesada-Zaragoza, 2021).

Napriek tomu, že čítanie predstavuje komplexnú a kognitívne náročnú zručnosť, ktorá zohráva zásadnú úlohu v rozvoji ostatných jazykových kompetencií (Gough a Tunmer, 1986; Harmer, 1998; National Reading Panel, 2000; Gadušová & Hartánská, 2002), jeho výučba v inkluzívnom prostredí prináša výrazné výzvy. Výskumy poukazujú na to, že približne 10 % žiakov má špecifické poruchy učenia, ako je napríklad dyslexia (Reraki, 2022), čo kladie na učiteľa vysoké nároky pri plánovaní vyučovacích metód, ktoré budú funkčné pre rôznorodé potreby (Schmidt, Rozendal a Greenman, 2002; Kormos, 2017). Hoci existujú stratégie čítania, ktoré podporujú porozumenie, motiváciu a vytváranie podporného prostredia (Graham a Macaro, 2008; Goerge, 2018), výskum ukazuje, že ich účinnosť v praxi závisí od miery, do akej sú prispôsobené rôznym štýlom učenia a individuálnym potrebám žiakov (Reraki, ibid.).

Tradičné prístupy, zamerané na učebnicové aktivity, často nevedú k motivácii. Nedostatok interakcie a monotónnosť môžu spôsobiť nezáujem a pasivitu (Nezami & Raihan, 2012). V zmiešaných triedach je preto dôležité využívať metódy podporujúce aktívnu účasť. Jednou z efektívnych stratégií,

ktoré podporujú spoluprácu a zohľadňujú rôznorodosť žiakov, je kooperatívne vyučovanie (Yuste a Pena, 2022). Medzi osvedčené metódy patria CIRC (Stevens et al., 1987), Jigsaw reading (Nurbiata, 2018) a techniku Think-Pair-Share ktorú zostavil Lyman, (1981 v Utama (2017)), ktoré nielen zlepšujú porozumenie učiva, ale zároveň pozitívne ovplyvňujú triednu klímu (Ayu et al., 2021; Slavin, 2014). Predkladaná štúdia sa preto zameriava na preskúmanie vplyvu týchto metód na rozvoj čitateľských zručností žiakov a ich prínos k vytváraniu inkluzívneho prostredia v triede.

1.2 Hlavný výskumný cieľ

Primárnym cieľom výskumu bolo zistiť postoje žiakov k porozumeniu čítaného textu, a to nielen z hľadiska ich motivácie, frustrácie či angažovanosti, ale aj z pohľadu inkluzívnosti vyučovania. Skúmali sme, či sa cítili byť zahrnutí do aktivít vzhľadom na svoje individuálne potreby, spôsoby učenia sa alebo predchádzajúce skúsenosti. Zároveň sme sa zamerali na vytvorenie inovatívnych a podnetných vyučovacích plánov, ktoré by mohli byť využiteľné aj pre budúcich učiteľov, so zreteľom na potrebu rovného prístupu ku vzdelávaniu.

2.1 Vyskumné otázky

Vyskumné otázky boli formulované na základe čiastkových cieľov výskumu a zneli nasledovne:

- Predstavuje porozumenie čítaného textu pre žiakov výraznú prekážku vo vyučovaní?
- Ktoré aktivity v oblasti čítania žiaci vnímajú ako najviac motivujúce a zároveň inkluzívne?
- Aké poznatky a skúsenosti si žiaci odniesli z vyučovacích intervencií zameraných na rozvoj porozumenia čítaniu?
- Ako žiaci vnímali vyučovanie z hľadiska inovatívnosti, podpory a spravodlivosti pre rôzne skupiny?
- Aké stratégie porozumenia textu žiaci preferujú a zodpovedajú tieto stratégie ich individuálnym učebným štýlom?
- Cítili sa žiaci počas vyučovania zahrnutí a rešpektovaní vo vzťahu k svojim individuálnym potrebám, štýlu učenia a predchádzajúcim skúsenostiam?

2.2 Výskumné hypotézy

- H1: Skúsenosti žiakov s hodinami zameranými na porozumenie čítanému textu sú častejšie spojené s ťažkosťami než s pozitívnymi pocitmi.
- H2: Žiaci nie sú bežne vystavovaní aktivitám a technikám, ktoré podporujú individuálne potreby a inklúziu.
- H3: Žiaci prejavia vyšší stupeň vnútornej motivácie než vonkajšej motivácie pri zapájaní sa do inkluzívnych čitateľských aktivít.

2. Metodológia

Výskumný dizajn zodpovedal zmiešanému prístupu, ktorý kombinoval kvantitatívne a kvalitatívne metódy. Dotazníky pred a po intervencii poskytli kvantitatívne údaje, zatiaľ čo pološtruktúrované rozhovory doplnili kvalitatívnu dimenziu. Výskum sa opieral o idiografickú orientáciu so zameraním na individuálne skúsenosti účastníkov. Intervencia prebiehala na Gymnázium Golianova v Nitre v dňoch 2. až 7. marca 2023. Študenti boli vopred informovaní o ciele výskumu a súhlasili s účasťou. Počas tohto obdobia boli realizované dve vyučovacie hodiny zamerané na rozvoj čítania s porozumením u študentov na úrovni B1. Obsah hodín vychádzal z teórie, výskumov a praktických skúseností z mikrovyučovania a pedagogickej praxe. Tematicky sa hodiny sústredili na problematiku ekológie. Výučba zahŕňala multimodálne a kreatívne aktivity ako Jigsaw reading, vizuálne hádanky, symbolické anotácie, prispôbené texty, spoločné kreslenie či metódu Think-Pair-Share. Prvá hodina sa sústredila na základné porozumenie textu, druhá na hlbšie spracovanie prostredníctvom stratégií ako skimming a scanning.

2.3 Výskumná vzorka

Primárnu výskumnú skupinu tvorilo 15 študentov so stredne pokročilou úrovňou ovládania anglického jazyka (B1 podľa CEFR) vo veku 15 – 16 rokov (osem chlapcov, sedem dievčat). Aj keď výskumná vzorka – s výnimkou jedného študenta s dyslexiou – nezahŕňala žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, vplyv inkluzívnych aktivít bol skúmaný v zmysle rôznych štýlov učenia sa, kultúrneho pozadia a individuálnych potrieb študentov. Okrem tejto študentskej kohorty boli

dotazníky administrované aj dvom ďalším účastníckym skupinám: študentom prvého ročníka magisterského štúdia učiteľstva (n = 12) so špecializáciou anglický jazyk a literatúra na Pedagogickej fakulte Univerzity Konštantína Filozofa, a učiteľom stredných škôl (n = 9) z Gymnázia Golianova v Nitre.

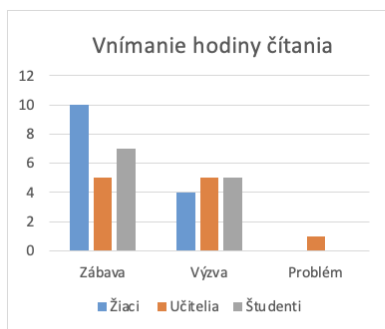
2.4 Výskumné nástroje

V rámci výskumu boli použité **tri typy dotazníkov**, ktoré slúžili na zber kvantitatívnych údajov. Tieto nástroje boli cielene vytvorené pre tri rôzne skupiny účastníkov: učiteľov, budúcich učiteľov (študentov učiteľstva) a žiakov strednej školy na úrovni B1 a boli implementované pred samotnou intervenciou. Dotazníky, ktoré boli anonímne a vytvorené na základe konzultácií s odborníkmi, kombinovali uzavreté otázky, ktoré umožnili kvantifikovateľné porovnanie odpovedí, a otvorené položky, ktoré umožnili hlbší pohľad na subjektívne skúsenosti a postoje respondentov. Po intervencii prebehli **pološtruktúrované skupinové rozhovory** so žiakmi a učiteľkou, ktoré slúžili ako hlavný nástroj kvalitatívneho zberu dát.

3. Výsledky

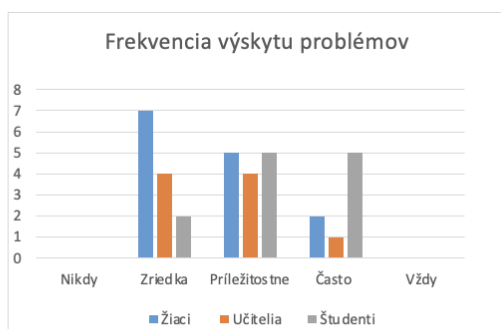
Kvantitatívne údaje

Všetky údaje získané z dotazníkov boli analyzované pomocou deskriptívnej štatistiky; vzhľadom na malú veľkosť výskumnej vzorky sa neprístupilo k inferenčnému štatistickému spracovaniu.



Graf č. 1: Vnímание hodiny čítania

Zdroj: Kolar, Sándorová a Hartánská 2025.



Graf č. 2: Frekvencia výskytu problémov

Zdroj: Kolar, Sándorová a Hartánská 2025.

Ako vyplýva z grafu č. 1, vnímanie hodín čítania sa líši medzi jednotlivými skupinami respondentov. Žiaci prevažne charakterizovali čítanie ako zábavnú aktivitu ($n = 10$), zatiaľ čo učitelia ho vnímali skôr ako výzvu ($n = 5$). Budúci učitelia mali rozdelené názory – väčšina z nich považovala čítanie za zábavné ($n = 7$), avšak významná časť ho hodnotila ako náročné ($n = 5$).

Frekvencia výskytu problémov nebola vysoká, no ich prítomnosť bola zaznamenaná, ako ilustruje graf č. 2. Vo všetkých troch skupinách prevládali odpovede označujúce problémy ako „príležitostné“. Zaujímavým zistením je, že budúci učitelia častejšie uvádzali, že problémy zažívajú „často“, zatiaľ čo učitelia a žiaci častejšie preferovali možnosť „zriedka“.

Tab č. [1]: Typy zásadných problémov, ktorým čelia respondenti

Žiaci (n=15)	Učitelia (n=9)	Študenti učiteľstva (n=12)
Prostredie v triede (n=8)	Nezáujem o text (n=6)	Ťažkosti s porozumením obsahu (n=12)
Nezáujem o text (n=6)	Problémy so sledovaním textu (n=3)	Nezáujem o text (n=10)
Boj s časovými limitmi (n=3)	Ťažkosti s porozumením obsahu (n=2)	Prostredie v triede (n=8)

Zdroj: Kolar, Sándorová a Hartánská 2025.

Tab č. [2]: Stratégie na prekonanie problémov

Žiaci (n=15)	Učitelia (n=9)	Študenti učiteľstva (n=12)
Preklad neznámych fráz (n=8)	Povzbudzovanie žiakov aby kládli otázky (n=7)	Povzbudzovanie žiakov aby kládli otázky (n=7)
Používanie techník na hlbšiu analýzu (n=7)	Zjednodušenie jazyka v texte (n=3)	Poskytovanie rôznorodých pomôcok (n=8)
Zjednodušenie jazyka v texte (n=3)	Opakovanie úloh (n=2)	Preklad neznámych fráz (n=7)

Zdroj: Kolar, Sándorová a Hartánská 2025.

Pri skúmaní najčastejších problémov v rámci jednotlivých skupín sme zaznamenali, že hoci sa odpovede líšili v miere výskytu, charakter identifikovaných ťažkostí bol konzistentný naprieč všetkými skupinami. Ako uvádza tabuľka č. 1, všetky tri skupiny najčastejšie poukazovali na problémy spojené s triednym prostredím a nedostatkom záujmu o text. Okrem toho žiaci často poukazovali na obmedzujúci vplyv časového limitu, učitelia identifikovali problémy žiakov so sledovaním textu, zatiaľ čo budúci učitelia za najvýznamnejšiu prekážku považovali ťažkosti s porozumením obsahu.

V ďalšej časti dotazníkového výskumu sme sa zamerali na identifikáciu stratégií, ktoré respondenti využívajú na prekonávanie týchto

problémov. Výsledky ukázali, že najčastejšie používanou stratégiou bolo prekladanie neznámych výrazov. Učítelia a budúci učítelia však častejšie zdôrazňovali význam povzbudzovania žiakov ku kladeniu otázok s cieľom lepšieho objasnenia nejasností (Tabuľka č. 2).

V oblasti motivácie sme skúmali faktory, ktoré podnecujú žiakov k čítaniu. Dotazníkové údaje naznačujú, že väčšina žiakov je prevažne vnútorne motivovaná, pričom časť respondentov uviedla kombináciu vnútornej a vonkajšej motivácie, často s dôrazom na dosiahnutie dobrých známok. Konkrétne príklady motivácie zahŕňali túžbu učiť sa angličtinu kvôli cestovaniu do zahraničia, sledovaniu filmov a seriálov v originálnom jazyku, ako aj overovaniu vlastnej jazykovej úrovne. Učítelia naopak najčastejšie uvádzali motivačné praktiky zahŕňajúce hodnotenie známkami, slovné pochvaly, využívanie kreatívnych učebných pomôcok a výber atraktívnych a podnetných textov.

Kvalitatívne údaje

Analýza spätnej väzby získanej prostredníctvom rozhovorov realizovaných po vyučovacích hodinách naznačila, že žiaci reagovali na nové aktivity pozitívne. Respondenti uvádzali zvýšený záujem a motiváciu, pričom sa cítili bezpečne a sebavedome zapájať do diskusií a jednotlivých úloh. Osobitne pozitívne boli hodnotené kooperatívne aktivity, ako napríklad jigsaw reading, ktorý podľa vyjadrení žiakov podporoval vzájomný rešpekt, zodpovednosť a uznanie prínosu každého člena skupiny. Kresliaca aktivita realizovaná na záver vyučovacej hodiny bola taktiež veľmi priaznivo vnímaná, keďže prispela k uvoľneniu atmosféry a eliminácii stresu, zároveň podporila otvorenosť k rôznym perspektívam budúcnosti. Diskusie založené na osobných skúsenostiach žiakov boli hodnotené ako mimoriadne prínosné.

Z pohľadu učiteľa boli vyučovacie hodiny pozitívne hodnotené najmä z dôvodu zapojenia všetkých žiakov a reflektovania rozmanitých učebných štýlov. Učiteľ zdôraznil význam diskusií vychádzajúcich z životných skúseností žiakov, celkovú príjemnú atmosféru hodín, pedagogický prístup a logické prepojenie jednotlivých aktivít.

4. Diskusia

Výsledky výskumu potvrdzujú, že porozumenie čítanému textu môže byť pre žiakov prekážkou, najmä kvôli nezájmu o text, nevhodnému prostrediu alebo nedostatku podpory. Zároveň sa však ukázalo, že inovatívne a vizuálne podnetné aktivity výrazne zvyšujú motiváciu žiakov a podporujú inkluzívnosť vyučovania. Za najmotivujúcejšie a najinkluzívnejšie techniky žiaci označili metódy ako Jigsaw reading, spoločné kreslenie a Think-Pair-Share, ktoré umožňujú aktívnu spoluprácu a rešpektovanie individuálnych učebných štýlov. Žiaci ocenili rozmanitosť úloh a možnosť vyjadriť sa rôznymi spôsobmi – verbálne, vizuálne či pohybovo. Intervenčné hodiny hodnotili ako inovatívne, spravodlivé a podporné. Mnohí respondenti zdôraznili, že sa cítili rešpektovaní a zahrnutí, čo potvrdzuje dôležitosť inkluzívneho prístupu v bežnej triede. Preferované stratégie, ako skimming, anotovanie či vizualizácia, korešpondovali s individuálnymi štýlmi učenia sa žiakov. Vytvorené vyučovacie plány boli vnímané ako prínosné nielen samotnými žiakmi, ale aj učiteľmi, čo naznačuje ich potenciál na využitie v reálnych inkluzívnych podmienkach.

Na základe získaných údajov, ktoré ukazujú, že študenti vnímajú čítanie skôr ako zábavnú a stimulujúcu výzvu než frustrujúcu činnosť, považujeme prvú hypotézu za nepotvrdenú. Aj napriek tomu, že študenti vnímajú čítanie ako príjemnú aktivitu, občas vyskytli problémy. To, že niektorí študenti nedokázali presne identifikovať svoje ťažkosti, naznačuje, že bariéry v porozumení môžu byť jemné a zložité, a preto si vyžadujú ďalší výskum.

Údaje z dotazníkov a rozhovorov odhalili, že študenti nie sú bežne vystavení čitateľským aktivitám a stratégiám, ktoré by riešili individuálne vzdelávacie potreby alebo aktívne podporovali inklúziu v triede. Na základe toho považujeme druhú hypotézu za potvrdenú. Niekoľko účastníkov poznamenalo, že techniky zavedené počas štúdie nepoznali, čo naznačuje, že ich bežné hodiny angličtiny postrádajú rozmanitosť a personalizáciu vo vyučovaní. Študenti na nové metódy reagovali pozitívne, čo naznačuje, že zavedenie inkluzívnych a diferencovaných aktivít zvyšuje záujem, angažovanosť a porozumenie. To podporuje myšlienku, že začlenenie čitateľských stratégií prispôbených rôznym študentským profilom môže spraviť triedu prístupnejšou pre všetkých.

Tieto zistenia korešpondujú s predchádzajúcim výskumom (Nunan, 1998), ktorý zdôrazňuje potrebu prechodu od tradičných univerzálnych učebníc k interaktívnejším a inkluzívnejším prístupom rešpektujúcim rôznorodosť vzdelávacích potrieb.

Tretia hypotéza bola plne potvrdená. Údaje naznačujú, že študenti pri čítaní prejavujú vnútornú motiváciu, poháňanú osobným záujmom a túžbou uspieť. Toto zistenie podporuje tvrdenie Barryho a Kinga (2000), ktorí definujú vnútornú motiváciu ako zapojenie sa do činnosti pre jej vlastnú radosť, výzvu či prirodzené uspokojenie zvedavosti. Naše výsledky tiež potvrdzujú štúdiu Schunka, Pintricha a Meeceho (2002), ktorí zdôrazňujú, že motivácia je kľúčovým prvkom učenia a že učitelia môžu vnútornú motiváciu študentov rozvíjať s cieľom dosiahnuť optimálne výsledky.

Analýza údajov identifikovala tri hlavné oblasti, kde študenti čelili problémom: zložitý obsah textov, obmedzená slovná zásoba a rušivé prostredie v triede. Najčastejším problémom bolo nejasné pochopenie obsahu, rýchle zabúdanie informácií a ťažkosti so sústredením, čo korešponduje s poznatkami Goha (2000) o kognitívnych výzvach pri spracovaní textu. Mnohí študenti uviedli, že sa stratili pri výskyte neznámych slov, čo zodpovedá výskumom Hulstijna (1992 v Arnaud a Bejoit, 1992) a National Reading Panel (2000), ktoré zdôrazňujú priamy vzťah medzi slovnou zásobou a porozumením textu.

Na zhoršené porozumenie vplývali aj vonkajšie faktory, ako hluk, slabé osvetlenie či rušivé správanie spolužiakov. Tieto prekážky boli obzvlášť náročné pre študentov so zvýšenou senzitivitou, čo poukazuje na dôležitosť inkluzívneho dizajnu výučby a prostredia. Napriek týmto výzvam študenti aktívne využívali rôzne stratégie, najmä preklad do materinského jazyka, opakované čítanie, skimming, skenovanie a parafrázovanie. Hoci preklad poskytoval rýchle porozumenie, Goh a Kwok (2013) upozorňujú, že jeho nadmerné používanie môže brzdiť dlhodobý rozvoj jazykových zručností.

Aktivity použité počas intervencie boli veľmi pozitívne hodnotené. V rozhovoroch žiaci uvádzali, že sa počas hodín cítili bezpečne a bez stresu, a oceňovali zapojenie každého študenta a využívanie aktivít, ktoré nie sú na hodinách čítania bežné. Tieto zistenia korešpondujú s výsledkami Yusteho a Penu (2022), ktoré naznačujú, že diferencované a kooperatívne stratégie podporujú inklúziu tým, že umožňujú študentom s rôznymi kognitívnymi štýlmi, jazykovým zázemím a vzdelávacími potrebami zapájať sa do textov spôsobmi, ktoré im najviac vyhovujú.

5. Odporúčania

Na základe zistení štúdie odporúčame viaceré kroky na zefektívnenie výučby čítania s porozumením. Základom je podpora sústredenia vytvorením vhodného prostredia – minimalizovať hluk, zabezpečiť správne osvetlenie a teplotu (Brown & Yule, 1983). Dôležité je používať autentické a veku primerané texty blízke záujmom študentov (Day & Bamford, 1998), keďže nezázivné úlohy znižujú motiváciu. Učiteľ by mal preto najprv spoznať záujmy žiakov a tomu prispôbiť výber textov.

Tradičné materiály často nereflektujú jazykovú a kultúrnu rozmanitosť, čo oslabuje zapojenie študentov (Grabe, 2009). Odporúča sa využívať interaktívne a rozmanité aktivity – napr. Jigsaw, Think-Pair-Share, brainstorming, debaty, role-play či tvorbu myšlienkových máp. Vhodné sú tiež aktivity zamerané na rôzne štýly učenia.

Keďže slabšia slovná zásoba býva častou prekážkou, je efektívne zaradiť predčitateľské úlohy, ako napr. sémantické mapovanie alebo prácu s kontextom (Nation, 2001). Výučba by mala byť postupná – od jednoduchých k náročnejším úlohám, čím sa posilní sebadôvera a rozvoj (Gadušová & Hartánská, 2002).

Odporúča sa pripraviť texty v rôznych úrovniach náročnosti, čo podporuje inklúziu a rešpektuje individuálne potreby. Texty by mali byť aj vizuálne prehľadné – osvedčilo sa písmo Times New Roman a farebné členenie odsekov. Napokon, striedanie individuálnej, párovej a skupinovej práce podporuje interakciu, angažovanosť a rozvoj spolupráce (Yazar, 2013).

6. Limity výskumu a námety pre ďalší výskum

Výskum mal niekoľko obmedzení. Vzorka respondentov bola príliš malá na to, aby bolo možné generalizovať zistenia, čo poukazuje na potrebu jej rozšírenia v budúcich štúdiách. Odporúčame tiež presnejšie metodologické ukotvenie, najmä využitie pred- a post-testov, ktoré by umožnili zaznamenať zmenu, mieru vplyvu a efektivitu použitých aktivít a na hodnotenie úrovne čitateľských zručností žiakov. Obmedzená dĺžka trvania intervencie a nízky počet odučených hodín ($n=2$) pravdepodobne ovplyvnili výsledky. Predpokladáme, že pravidelnejšie a dlhodobejšie uplatňovanie aktivít by mohlo mať výraznejší dopad na rozvoj čítania.

Ďalšou limitáciou bola prítomnosť len jednej integrovanej žiačky s dyslexiou, čo znemožnilo hlbšiu analýzu vplyvu inkluzívnych aktivít na túto skupinu. Z tohto dôvodu odporúčame, aby sa budúci výskum cielene zamerlal na efektivitu týchto prístupov u žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

7. Záver

Daná štúdia poukazuje na kľúčové prekážky, ktoré študenti zažívajú pri čítaní s porozumením – najmä obmedzenú slovnú zásobu, nedostatok záujmu, rozptyľujúce prostredie a ťažkosti so spracovaním textu. Na ich prekonanie je potrebný premyslený a diferencovaný vyučovací prístup, ktorý zahŕňa motivujúce materiály, kooperatívne metódy, predčitateľské aktivity, interaktívne diskusie a systematické budovanie porozumenia. V inkluzívnom prostredí je nevyhnutné, aby boli tieto stratégie flexibilné a zohľadňovali rôzne potreby, jazykové schopnosti, štýly učenia aj kultúrne pozadie študentov. Podpora všetkých žiakov v rozvoji čitateľských zručností a kritického myslenia prispieva nielen k ich akademickému úspechu, ale aj k ich plnohodnotnému uplatneniu v informačne náročnej spoločnosti. Takéto prostredie umožňuje všetkým študentom – bez ohľadu na ich jazykové, kognitívne či senzorické odlišnosti – zapojiť sa do procesu čítania spôsobom, ktorý najviac vyhovuje ich individuálnym štýlom učenia.

Literatúra

AYU, C, RIANI, W, a ASILESTARI, P. 2021. Using Jigsaw Technique for Improving Reading Skills. In *Journal of English Language and Education* [online]. roč. 6, č. 1, s. 141-147. Dostupné z: <https://jele.or.id/index.php/jele/index>.

BARRY, K. - KING, L. 2000. *Beginning Teaching and Beyond* (3. vyd.). Katoomba, NSW: Social Science Press. ISBN 1-876033-92-4.

BROWN, G. - YULE, G. 1983. *Teaching the spoken language: An approach based on the analysis of conversational English*. Cambridge University Press.

DAY, R. - BRAMFORD, J. 1998. Extensive Reading in the Second Language Classroom. In RELC Journal [online]. roč. 29, č. 2, s.187-191. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/003368829802900211>.

FREDERICKSON, N. - CLINE, T. 2015. Special Educational Needs, Inclusion and Diversity(third edition). Maidenhead, Berkshire: Open University Press. ISBN 978-0335262908.

GADUŠOVÁ, Z. - HARŤANSKÁ, J. 2002. *Vzdelávanie-Vyučovanie-Jazyk/ Education-Teaching-Language*. Nitra, UKF ISBN 978-8080-50519-6.

GOERGE, M, S. 2018. Developing Listening and Reading Skills through Social Media using apps. In An Interdisciplinary Journal of Literary Studies. roč. 3, č. 1, č. 93-101. ISSN: 2456-7507.

GOH, C. C. - KWOK, W. J. 2013. Investigating listening comprehension behaviors and their relations with language proficiency among English-as-a-Second-Language university students: A think-aloud study. In The Modern Language Journal. roč. 97, č. 1, s. 58-74. DOI:10.32038/ltrq.2023.33.07.

GOH, CH. 2000. A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems. In ScienceDirect. roč. 28, č. 1, s. 55-75. DOI: 10.1016/S0346-251X(99)00060-3.

GOUGH, P. B. - TUNMER, W. E. 1986. Decoding, reading, and reading disability. In Remedial and Special Education [online]. roč. 7, č. 6, s. 6-10. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>.

GRABE, P, W. - STOLLER, F, L. 2011. *Teaching and Researching: Reading* [online]. London: Routledge. 344 s. Dostupné z: <https://doi.org/10.4324/9781315833743>.

GRAHAM, S., - MACARO, E. 2008. Strategy instruction in listening for lower-intermediate learners of French. *Language Learning*. roč. 58, č. 4 , s. 747-783. DOI: 10.1111/j.1467-9922.2008.00478.x.

HARMER, J. 1998. *How To Teach English: An introduction to the practice of English language teaching*. Addison Wesley Longman, Essex. ISBN 0582-29796-6.

HULSTIJN, J. H. 1992. Retention of inferred and given word meanings: Experiments in incidental vocabulary learning. In P. J. ARNAUD & H.

BEJOINT (Eds.), Vocabulary and Applied Linguistics (pp. 113-125). [online]. Macmillan Education UK. ISBN 978-1-349-12398-8.

CHAVES-YUSTE, B. - DE-LA-PEÑA, C. 2022. Cooperative integrated reading and composition model to improve EFL reading comprehension and foster inclusive education. In *The International Journal of Literacies* [online]. roč.30, č. 1, s. 1-18. Dostupné z: doi:<https://doi.org/10.18848/2327-0136/CGP/v30i01/1-18>.

KORMOS, J. 2017. *The Second Language Learning Processes for Students with Specific Learning Difficulties*. New York: Routledge, ISBN 9781138911796.

NATION, I. S. P. 2009. *Teaching ESL/EFL listening and speaking*. Routledge, ISBN 9780367433765.

National Reading Panel. 2000. *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Dostupné z: <https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/documents/report.pdf>.

NUNAN, D. (1998). *Teaching grammar in context*. In *ELT Journal* [online]. roč. 52, č. 2, s. 101-109. Dostupné z: <https://doi.org/10.1093/elt/52.2.101>.

NURBIATA, H. D. 2018. *The Effectiveness of Jigsaw Method in Improving Students Reading Comprehension*. In *Eternal*. roč. 9, č. 1, s. 70-86. DOI: 10.26877/eternal.v9i1.2416.

RAIHAN, S. & NEZAMI, A. 2012. *A Critical Study of Comprehension Strategies and General Problems in Reading Skill Faced by Arab EFL Learners with Special Reference to Najran University in Saudi Arabia*. In *International J. Soc. Sci. & Education*. [online]. roč. 2, č. 3 s. 306-316. ISSN: 2223-4934.

Reraki, M. (2022) *Inclusive practices for dyslexic language learners: an intervention study in the Greek EFL setting*. In *Support for Learning*. roč. 37, č. 3, s. 480-494. DOI: 10.1111/1467-9604.12422.

SANZ-PEINADO, R., a N. QUESADA-ZARAGOZA. 2021. *Cooperative Learning: Study of an Inclusive Emergent Methodology*. In *MLS Inclusion and Society Journal*. roč. 1, č.1, s. 132-147. Dostupné z: <https://www.mlssjournals.com/MLS-Inclusion-Society/article/view/965>.

SCHMIDT, R. J., ROZENDAL, M. S. - GREENMAN, G. G. (2002). Reading Instruction in the Inclusion Classroom. In Remedial and Special Education, roč. 23, č. 3, s. 130–140. doi:10.1177/07419325020230030101.

SCHUNK, D., PINTRICH, P. & MEECE, J. (2002). Motivation in Education: Theory, research and applications (3rd edn). Upper Saddle River, NJ: Pearson-Merrill. ISBN 978-0132-2815-53.

SLAVIN, R. E. 2014. Cooperative Learning and Academic Achievement: Why Does Groupwork Work? In Psychology Annals [online]. roč. 30, č. 3, s. 785–791. Dostupné z: <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.201201>.

STEVENS, R. J., a kol. 1987. Cooperative Integrated Reading and Composition: Two Field Experiments. In Reading Research Quarterly [online]. roč. 22, č. 4, s. 433–454. Dostupné z: <https://doi.org/10.2307/747701>.

UTAMA, M. P. 2017. Think-Pair-Share Strategy in Teaching Reading at the Second Semester Students of Ikip Mataram. In Journal of English Language Teaching [online]. roč. 4, č. 2, s. 87-92. Dostupné z: <http://ojs.ikipmataram.ac.id/index.php/joelt>.

YAZAR, U. 2013. Teaching Reading to EFL Students to Make Them Better Readers. In Journal of Studies in Education[online]. roč. 3, č. 3, s. 35-48. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.5296/jse.v3i3.3895>.

Autor:

Titul, meno a priezvisko autora: Mgr. Miroslav Kolar

Univerzita: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Fakulta: Pedagogická Fakulta

Katedra: Katedra Anglického Jazyka a Kultúry

Adresa pracoviska: Drážovská cesta 4, 949 01 Nitra

e-mail: miroslavkolar@ukf.sk

Školiteľ': doc. Mgr. Zuzana Sándorová, PhD.

doc. PhDr. Jana Hartánská, PhD.

INKLÚZIA Z POHLADU VEDÚCICH PEDAGOGICKÝCH ZAMESTNANCOV

INCLUSION FROM THE PERSPECTIVE OF SENIOR EDUCATIONAL LEADERS

*Ľubica Ďurajdová
Mária Pisoňová*

Abstrakt:

Téma inklúzie v školskom prostredí nadobúda čoraz väčší význam v kontexte zabezpečovania rovnosti príležitostí a podpory rozmanitosti v edukačnom procese. Tento príspevok sa zameriava na ciele rozvoja inkluzívnej školy, ktoré boli publikované v dištančných úlohách zameraných na stratégiu rozvoja inkluzívnej školy. Cieľom je identifikovať kľúčové ciele, ktoré ovplyvňujú implementáciu inklúzie do školského prostredia.

Abstract:

The topic of inclusion in the school environment is gaining increasing importance in the context of ensuring equal opportunities and supporting diversity in the educational process. This paper focuses on the development goals of an inclusive school, which were published in distance learning assignments aimed at strategies for developing inclusive education. The aim is to identify key objectives that influence the implementation of inclusion in the school environment.

Kľúčové slová:

Inklúzia. Vedúci pedagogickí zamestnanci. Škola. Strategické ciele.

Key words:

Inclusion. Seniors educational staff. School. Strategic goals.

Úvod

Inkluzívne vzdelávanie predstavuje jeden z kľúčových pilierov moderného školstva, ktorého cieľom je zabezpečiť rovnosť príležitostí pre všetkých žiakov bez ohľadu na ich individuálne potreby, schopnosti či sociálne zázemie. V súčasnosti sa inklúzia stáva nielen pedagogickou výzvou, ale aj

strategickým zámerom školských inštitúcií, ktoré sa usilujú vytvárať podmienky pre plnohodnotné zapojenie každého dieťaťa do výchovno-vzdelávacieho procesu. Vedúci pedagogickí zamestnanci zohrávajú v tomto procese kľúčovú úlohu. Ako nositelia vízie, koordinátori zmien a tvorcovia školskej kultúry majú zásadný vplyv na to, ako sa princípy inklúzie premietnu do každodennej praxe. Ich postoje, skúsenosti a rozhodnutia môžu významne ovplyvniť úspešnosť implementácie inkluzívnych stratégií na úrovni školy.

Cieľom príspevku je preskúmať, aké najčastejšie strategické ciele sa objavujú v koncepciách rozvoja inkluzívnej školy. Pracovali sme s dištančnými úlohami 47 frekventantov rozširujúceho programu funkčného vzdelávania v Centre celoživotného vzdelávania Pedagogickej fakulty Katolíckej univerzity v Ružomberku.

1. Strategické riadenie inklúzie z pohľadu vedúcich pedagogických zamestnancov

Každá škola má svoju vlastnú kultúru, ktorá sa prejavuje prostredníctvom riadenia školy, či v spôsobe komunikácie. Budúca inkluzívna škola by mala do svojej kultúry aplikovať aj zmeny v oblasti výchovno-vzdelávacieho procesu. Inklúzia sa spája najmä s učiteľmi a inými pedagogickými zamestnancami, ale úloha vedúcich zamestnancov je už spomínaná menej. Avšak, oni sú tí, ktorí musia začať so zabezpečovaním inklúzie v škole ako prví.

Ministerstvo školstva výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky vypracovalo v roku 2019 vyhlášku o vzdelávaní v profesijnom rozvoji po čísle 361/2019, kde sa zadefinovali aj kompetencie, ktoré musí mať každý vedúci pedagogický zamestnanec ale i vedúci odborný zamestnanec. Súčasťou tohto súboru je aj kompetencia *“efektívne riadiť inkluzívne vzdelávanie v škole a školskom zariadení a riadiť metodickú podporu inkluzívneho vzdeláva”*.

Križo a Krnáčová (2021) vytvorili bulletin pre školy s názvom *“Školy na ceste k inkluzívnemu vzdelávaniu”*, kde uviedli hlavné úlohy, ktoré by mal manažment školy splniť. Ako prvé spomenieme úlohu zabezpečiť participatívne riadenie. Je dôležité, aby boli zamestnanci vtiahnutí do diania v škole a mali tak určitú mieru zodpovednosti. Ďalej je venovaná pozornosť vízií. Víziu školy do budúcnosti odporúčajú tvoriť spoločne. Výsledkom toho bude jej napĺňanie efektívnejšie. Nesmieme opomenúť starostlivosť o zamestnancov je tiež dôležitou úlohou. Vyplýva to aj zo zákona č. 138/2019

o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých. *“Zamestnávateľ najmenej jedenkrát ročne zabezpečí pedagogickým zamestnancom a odborným zamestnancom v pracovnom čase preventívne psychologické poradenstvo a umožní im absolvovať poradenstvo zamerané na prechádzanie a zvládanie agresivity, sebazpoznania a riešenie konfliktov”* (§79, ods.3, zákona č. 138/2019).

Z dištančných úloh sme zistili, že niektorí vedúci zamestnanci skutočne vnímajú obrovskú potrebu inklúzie v školách a potvrdzuje to aj tvrdenie Zimovej (absolventka rozširujúceho programu funkčného vzdelávania, úloha č. 12), ktorá tvrdí *“dôvodom vypracovania koncepcie inkluzívnej školy spočíva v snahe a túžbe vytvoriť školské prostredie, v ktorom je možné uspokojiť rôzne vzdelávacie potreby každého žiaka bez výnimky, prostredníctvom inovatívnych prístupov v oblasti vzdelávania, ktoré predovšetkým zdôrazňuje právo každého dieťaťa na kvalitné vzdelávanie”*.

Zadefinovať si správnu inkluzívnu víziu je v inkluzívnej škole podstatným krokom. Hornáková (2013, s. 62) uvádza príklad slovných spojení, ktoré sa často objavujú vo víziách. Byť úspešnou školou, výborne uspieť v testovaní. Tu však nastáva problém. Ak vízia vedie k prijímaniu talentovaných detí, žiakov, ktorí majú zlepšiť škole meno cez percentuálne hodnotenie testovaní, môže to byť vnímané s rozporom inklúziou. Ak však škola zadefinuje svoju víziu tak, že bude školou pre všetkých a nedokáže zabezpečiť pre každé dieťa vhodné podmienky na výchovu a vzdelávanie, veľmi jednoducho môže prísť o svoje dobré meno. Stačí len, ak nebude mať dostatočne vyškolených zamestnancov, či nedokáže zabezpečiť odborný personál. Ainscow (in Hornáková, 2013, s. 64) uvádza tri dôležité kroky, ktoré je potrebné zabezpečiť v kontexte budovania inkluzívnej školy. Je to zistenie silných a slabých stránok školy, vytvoriť tzv. sieťovanie škôl a postarať sa o spoluprácu medzi školami.

Booth, Ainscow (2002) vytvorili index inklúzie, ktorý pozostáva z troch dimenzií. Filozofia inklúzie, budovanie školy, zariadenia a praktická rovina. Prvé vyhodnotenie indexu inklúzie je autormi odporúčané vykonať na konci prvého polroka od implementácie inklúzie v škole. Druhé vyhodnotenie o niečo neskôr, aby bolo možné zistiť rozdiely. Jednotlivé položky v indexe môžu byť prerokované na poradách. Ak sa zistia pozitívne výsledky, netreba sa s nimi uspokojiť natrvalo, pretože s výmenou zamestnancov v škole sa môže meniť aj vnímanie inklúzie.

2. Ciele zabezpečujúce rozvoj inklúzie v školách

V nasledujúcej časti príspevku predstavíme najčastejšie uvádzané ciele pre rozvoj inkluzívnej školy, ktoré spracovali absolventi funkčného vzdelávania vo svojich v dištančných úlohách:

- ❖ **Zrealizovať analýzu inkluzívneho prostredia** – je to základný krok k vytvoreniu inkluzívnej školy. Vedúci zamestnanci môžu na analýzu využiť napr. SWOT analýzu.
- ❖ **Debarierizovať prístup do školy** - inkluzívne vzdelávanie má byť pre všetkých žiakov. A preto je jedným z dôležitých krokov pri budovaní inkluzívnych škôl zabezpečiť v škole také priestory, kde sa bude môcť bez problémov dostať akýkoľvek žiak (najmä imobilný).
- ❖ **Zriadiť inkluzívny tím** - pri riadení akejkoľvek zmeny sa odporúča vytvoriť tím ľudí, ktorí budú celý proces riadiť, resp. budú pomáhať svojmu vedúcemu zamestnancovi. Inak to nie je ani v prípade inklúzie. Inkluzívny tím by sa staral o organizáciu inkluzívneho vzdelávania (napr. školský podporný tím). S inkluzívnym tímom sa nám spája aj pojem “multidisciplinarita”, ktorej prítomnosť v škole je veľmi žiaduca v snahe pomôcť každému žiakovi. Tento multidisciplinárny inkluzívny tím by sa pravidelne stretával a konzultoval problémy všetkých žiakov.
- ❖ **Zmeniť, príp. upraviť organizačnú štruktúru** - každý zamestnanec musí vedieť kto je jeho priamy nadriadený a pod. Inak to nie je ani pri založení školského podporného tímu. Odporúča sa, aby bol v organizačnej štruktúre jednoznačne zaradený napr. koordinátor školského podporného tímu.
- ❖ **Pravidelne monitorovať procesy inklúzie** - ak sa už inklúzia v škole realizuje, odporúčame pracovať práve s indexom inkluzívnej školy, ktorý vedúcemu zamestnancovi pomôže v monitoringu inklúzie.
- ❖ **Vysvetliť rodičom prínos inklúzie vo vzdelávaní ich detí prostredníctvom pravidelných stretnutí** - rodič potrebuje vedieť a v mnohých prípadoch aj chce vedieť, v akom prostredí bude jeho dieťa tráviť väčšinu dňa. Preto je potrebné zamerať sa v komunikácii aj na rodičov a vytvoriť prostredie otvorenej

komunikácie, prostredníctvom ktorej sa vysvetlia výhody inkluzívneho vzdelávania.

- ❖ **Rozvinúť starostlivosť o pedagogických zamestnancov** - všade okolo nás vidíme a počujeme, aké je pre školu prínosné, keď sa učitelia vzdelávajú. Netreba však zabúdať aj na to, aby učitelia cítili pohodu, nepracovali pod stresom, neprehľbovali sa konflikty na pracovisku a pod. Zo zákona č. 138/2019 Z.z. vyplýva, že raz ročne musí zamestnávateľ zabezpečiť poradenstvo svojim zamestnancov napr. v oblasti sebapoznávania, či agresivity. Okruh oblastí si zamestnávateľ môže vybrať podľa toho, čo je na pracovisku momentálne viditeľné, resp. reagovať na požiadavku zamestnancov.
- ❖ **Vytvoriť priestor na relaxáciu pre žiakov ale i pre zamestnancov** - v dnešnej dobe sa vytvára mnoho relaxačných zón v školách, ktoré môžu využívať tak žiaci ako aj učitelia. Otázka ale znie, či je vytvorený priestor pre učiteľa na relaxáciu počas pracovnej doby.
- ❖ **Zaviest' mentorský program v rámci školy** - mentoring zabezpečujú najmä Regionálne centrá podpory učiteľov. Každá pedagogický zamestnanec môže tieto služby využiť. Existuje aj možnosť, aby sa v škole vybral skúsený učiteľ, ktorý bude mentorom pre svojich kolegov. Otázka však znie či ho jeho kolegovia požiadajú o pomoc pri riešení ich "pracovných dilém".
- ❖ **Zabezpečiť profesijný rozvoj pedagogických zamestnancov** - existujú obrovské množstvo poskytovateľov vzdelávani v rôznych oblasti, ktoré je možné využiť pri inkluzívnom vzdelávaní. V niektorých školách sa však bojuje s tým, že učitelia majú motiváciu vzdelávať sa, ale škola im nedokáže zabezpečiť príplatok za profesijný rozvoj a na druhej strane existujú školy, ktoré sú dobre finančne zabezpečené, ale učitelia nevidia dôvod, prečo by sa mali vzdelávať. Určite je na mieste, ak si učitelia vyberú aj webináre alebo sa budú vzdelávať samoštúdiom. Pre školu to nebude finančne náročné a učiteľ len a len získa. Získa nové vedomosti, zručnosti a dokáže kvalitnejšie pracovať so žiakmi.
- ❖ **Rozvíjať interné vzdelávanie** - vieme, že zákon č. 138/2019 Z.z. umožňuje školám realizovať aktualizáčn é vzdelávanie "svojpomocne". Odporúčame, aby sa v aktualizáčnom vzdelávaní školy zamerali aj na rozvoj vedomostí a zručností v oblasti inklúzie.

- ❖ **Akceptovať návrhy zamestnancov** – aby bola škola inkluzívna, je vhodné riadiť školu prostredníctvom otvorenej komunikácie a so svojimi zamestnancami komunikovať o návrhoch smerujúcich nie len k zabezpečeniu inklúzie.
- ❖ **Spoločne so zamestnancami vytvoriť víziu inkluzívnej školy** - tá najkvalitnejšia vízia školy je tá, ktorú vytvorí všetci zamestnanci spoločne. Ľahšie sa bude akceptovať a naplňať.
- ❖ **Vytvoriť smernice, ktoré budú podporovať inkluzívne vzdelávanie** - smernice sú normy, podľa ktorých sa na pracovisku riadime. Zároveň sú však aj pomocou, ako v niektorých prípadoch budovať vlastný systém.
- ❖ **Vybaviť školu potrebnými pomôckami k inkluzívnemu vzdelávaniu** - školy nepotrebujú pomoc len s nákupom výpočtovej techniky (projekty cez Plán obnovy a odolnosti) ale i s mnohými kompenzačnými pomôckami.
- ❖ **Zabezpečiť vzdelávanie pre riaditeľa školy v oblasti líderstva** - vedúci zamestnanci potrebujú získať nové informácie a zručnosti o riadení školy ale pre zavádzanie inklúzie, resp. nejakej zmeny, je dôležité aby boli dobrými lídrami, tzn. aby dokázali svojich kolegov motivovať a správne s nimi komunikovať.

Ciele rozvoja inkluzívnej školy sú súčasťou strategického plánovania školy. Určujú smer, podľa ktorého bude škola napredovať počas minimálne najbližších päť rokov.

3. Podmienky na zabezpečenie inkluzívnej školy

Inkluzívnou školou sa škola nestáva len tak jednoducho. Určite na to nestačí mať víziu a stratégiu. Kováčová, Hučková (2024, s. 23 - 24) uvádzajú podmienky, ktoré musia byť dodržané, aby mohla byť škola považovaná za inkluzívnu školu. Ide o nasledovné požiadavky:

- ❖ Škola bezpodmienečne prijíma všetky deti zo spádovej oblasti bez rozdielu, či ide o dieťa/žiaka s postihnutím a/alebo bez postihnutia;
- ❖ Škola resp. pedagógovia školy aktívne spolupracujú s kmeňovými alebo terénnymi poradenskými pracovníkmi, prípadne s poradenskými zariadeniami.

- ❖ Škola zvládne pre dieťa so zdravotným znevýhodnením zabezpečiť podporu špeciálneho pedagóga ako súčasť individuálnej špeciálnopedagogickej intervencie spojenej s rozvíjaním dielčích funkcií.
- ❖ Škola realizuje edukáciu tak, aby vyučovanie zodpovedalo inkluzívnemu vzdelávaniu celej triedy.
- ❖ Do individuálneho plánu sú zapojení pedagóg, odborný poradenský a/alebo iný odborný pracovník (oftalmológ, pediater, psychiater a pod.), zákonný zástupca dieťaťa (rodič, pestún, resp. dospelý, ktorému bolo dieťa zverené do opatery).
- ❖ Konzultácie s odborným pracovníkom sú dostupné pre všetkých pedagógov podľa potreby.
- ❖ V ideálnom prípade a v kontexte podmienok inkluzívnej materskej školy pôsobia pedagogickí asistenti, ktorí sú po odbornej stránke usmerňovaní a inštruovaní terénnym/kmeňovým špeciálnym pedagógom.
- ❖ Materská škola, pedagógovia sú v častom a pravidelnom kontakte nielen s rodinami detí/žiacov so zdravotným znevýhodnením

V gréckych školách sa zistilo, že v kontexte inkluzívneho vzdelávania absentujú podmienky na vzdelávanie, ktoré by boli prispôbené individuálnym potrebám žiakov. Z dôvodu prepĺnených tried, náročného rozvrhu a hlavne nedostatku času, prebiehali diskusie o pozitívach inklúzie vo vzdelávaní (Kokkonidou, Urbano, Requena, 2024). Môžeme konštatovať, že podobne je to i u nás na Slovensku. Vo viacerých školách máme preplnené triedy a nedostatok zaškoleného personálu, príp. odborných zamestnancov ako psychológ či logopéd. Je náročné dostať inklúziu do praxe, keď školy v niektorých prípadoch nedokážu v zabezpečiť ani základné inkluzívne požiadavky.

Záver

Príspevok reflektuje význam inkluzívneho vzdelávania, ktoré zohráva kľúčovú úlohu pri podpore sociálnej rovnosti a súdržnosti. Identifikáciou kľúčových cieľov rozvoja inkluzívnej školy prispieva k vytváraniu prostredia, ktoré rešpektuje a podporuje rozmanitosť. Tento prístup pomáha zabezpečovať rovnaký prístup ku kvalitnému vzdelávaniu pre všetkých. Načrtli sme v ňom ciele, ktoré môžu pomôcť vytvoriť vhodné inkluzívne prostredie. Samozrejme, byť inkluzívnou školou nie je vôbec jednoduché a

chce to obrovskú dávku trpezlivosti počas dlhého obdobia zavádzania stratégie koncepcie rozvoja školy.

Literatúra

HORNÁKOVÁ, M. 2013. *Kroky k inkluzívnej škole*. Ružomberok: Verbum, ISBN 978-80-561-0187-2.

KOKKONIDOU, S. - URBANO, R.E. - SAMPEDRO REQUENA, B.E. 2024. School leadership in transition: Analizing tie role od school directors in implementing inclusive education policies in Greek secondary schools. In *Etic net-revista científica electronica de education y comunicacion en la sociedad del conocimiento*. ISSN 1695-324X. 2024.

KOVÁČOVÁ, B. - HUČKOVÁ, M. 2024. *Inklúzia v stredoškolskom vzdelávaní*. Ružomberok: Verbum, ISBN 978-80-561-1105-5.

KRIŽO, V. - KRNÁČOVÁ Z. *Škola na ceste k inkluzívnemu vzdelávaniu*. Inkluscentrum. Dostupné z: https://inklucentrum.sk/wp-content/uploads/2024/04/Bulletin_Skoly-na-ceste-k-inkluzivnemu-vzdelavaniu.pdf. ISBN 978-80-974278-5-6

Legislatíva

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

Vyhláška č. 361/2019 o vzdelávaní v profesijnom rozvoji

Iné

Dištančné úlohy absolventov rozširujúceho programu funkčného vzdelávania (Ružomberok, 2024)

Autori:

PaedDr. Ľubica Ďurajdová, PhD.
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky
Dražovská 4, Nitra
lubica.durajdova@ku.sk

prof. PaedDr. Mária Pisoňová, PhD.
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky
Dražovská 4, Nitra
mpisonova@ukf.sk

PRINCÍPY KLAMLIVEJ A ZAVÁDZAJÚCEJ REKLAMY NA KULTÚRNE PODUJATIA V MARKETINGOVEJ KOMUNIKÁCIÍ V DIGITÁLNO M PROSTREDÍ

PRINCIPLES OF MISDEMEANING AND MISLEADING ADVERTISING FOR CULTURAL EVENTS IN MARKETING COMMUNICATIONS IN THE DIGITAL ENVIRONMENT

*Katarína Holetzová
Tomáš Holetz*

Abstract:

The digital environment offers an essentially unlimited space for the dissemination of various content types, with limited mechanisms for verifying accuracy or legality. This study explores the communication content surrounding cultural events, identifying multiple instances of misleading practices where promotional material creates the false impression of a performance by a well-known artist, musician, or ensemble, while in reality promoting an alternative event often labeled as a tribute, cover or similar designation. This contribution examines the phenomenon of deceptive advertising one that, driven by commercial interests, exploits public inattentiveness to increase ticket sales for events of questionable programming. It also emphasizes the importance of digital literacy education and underscores the critical need for scrutinizing online content.

Key words:

misleading advertising, deceptive marketing, digital communication, digital literacy, event promotion

Introduction:

Public music events serve not only as attractive leisure activities but also represent a significant economic force at regional and national levels. The extraordinary economic impact of such sectors is exemplified by Taylor Swift's 2023 concert tour, which influenced the gross domestic product (GDP) of the United States, generating over one billion USD in revenue and setting a new historical record (Millan, 2023, p. 4). The traditional model of entertainment promotion—featuring a poster with an artist's likeness, event date and location, ticket price, and distribution points—was largely defined

by established conventions for decades. However, the advent of the internet and digital transformation over the past two decades has profoundly altered how events are marketed and communicated. Commercial B2B and B2C segments have embraced digitalization as an opportunity to enhance customer experience, strengthen brand awareness, and build long-term relationships with audiences. The actual potential and significance of data-driven strategies in crafting communication campaigns, building brand recognition, or developing audience engagement are only gradually being realized by event organizers. For example, Richards and Palmer (Richards and Palmer, 2010, p. 248-249) highlight that attendees often develop a relationship with the performing artist, yet most participants navigate organizational structures only minimally.

Modern events, as understood today, emerged in Europe after World War II. Greg Richards and Robert Palmer (2010, p. 249) refer to a “*cultural vacuum caused by the atmosphere during the two major wars.*” As peace was restored and economies revived, events brought culture, dialogue, and joy of peace and freedom back to society. The rise of the cultural industry as we know it today originated in the 1950s, paralleling the explosive growth of the economy and transforming culture into a commodity. Contemporary systems emphasize culturally immersive consumption and experiential aspects as integral parts of life—an inflection point was marked by Disneyland’s 1955 introduction of the term “*special event*” to describe unique, extraordinary activities outside regular experiences. One of the earliest examples, the Main Street Electrical Parade (Strodder, 2017, p. 83), debuted in 1972 as a nighttime parade featuring floats and performers covered with thousands of electronically-controlled lights synchronized with sound — a memorable experience that remains a key attraction of Disney parks.

Musical events also increasingly serve as objects of research, not only within the domain of musicology but as cultural and social phenomena that reflect identity, lifestyle, and political discourse. Bennet and Taylor (2014, p. 203) describe music festivals as “*means of mobilizing and reinforcing local and global communities*” and as “*events that inspire and shape the sense of life among participants.*”

1. Event Communication and Deceptive Advertising

The success of musical events critically depends on effective planning and execution of marketing communication campaigns, as well as long-term brand management. In this section, we elucidate the development of marketing strategies and fundamental principles of planning and

implementing promotional campaigns for music festivals. The model of effective marketing communication was presented by Miroslav Karlíček (2016, p. 14), who identified four key principles:

- Attention-getting
- Comprehension
- Persuasion
- Change in attitudes and behavior

Capturing attention, or brand awareness, refers to the initial information about an event—often including the performer’s name—that must be clear and persuasive enough to reach the target audience. Importantly, this information should be correctly understood and possess sufficient influence to motivate engagement. An additional factor is word-of-mouth (WOM) communication, which plays a particularly vital role in the context of music events. Karlíček illustrates this with examples such as concert announcements for a music star that are so compelling or significant that they require no further creative elaboration to attract attention (Karlíček et al., 2016, p. 24).

However, creating an effective marketing and communication strategy for an event involves much more complexity than simply announcing a performance—such as Gizka Oňová’s concert in Partizánske. According to Šindler (Šindler, 2003), understanding the target audience and market is a crucial starting point. Market research should encompass analysis of demographic, psychographic, and behavioral characteristics of potential customers. Simultaneously, all promotional activities must comply with applicable legal regulations. Our study investigates specific advertising formats, within which we identified instances that demonstrably violate advertising law.

Legal regulations governing advertising and media communication within Slovakia are codified in three primary legislative acts: the Law on Advertising, the Law on Media Services, and the Audiovisual Law. Concerning misleading or deceptive advertising, Law No. 147/2001 Coll. (the Law on Advertising) stipulates that “*misleading advertising is any advertising of goods, services, real estate, trade names, trademarks, origin markings, or other rights or obligations related to business activities, which misleads or could mislead persons to whom it is addressed or who come into contact with it, and which may influence their economic behavior or damage or potentially damage competitors or consumers*” (NRSR, 2001). The assessment of whether advertising is misleading considers all its features—

such as the information provided about products or services, their availability, characteristics, production date, conformity, usage instructions, origin, pricing, and conditions of supply—alongside details about the advertiser’s identity, qualifications, intellectual property rights, and awards.

2. Research Focus and Findings

This research employs content analysis to examine the presence of specific concepts and features characteristic of well-known artists in digital promotional materials. The analysis seeks to identify the prevalence of images, names, or distinctive design elements associated with fake promotion. Additionally, the study investigates the actual details of the event, such as its real title, performers, and organizer, to compare deceptive elements with truthful information.

We conducted qualitative research aimed at detecting shifts in marketing communication practices. Creswell (Creswell, 1998, p. 87) describes qualitative research as a “*process of seeking understanding based on various methodological traditions that analyze social or human problems holistically.*” It involves analyzing different types of texts, capturing participant perspectives, and observing natural contexts.

2.1 Methodology

Content analysis, as defined by Renáta Sedláková in the book *Media Research*, is “*one of the traditional procedures for document analysis.*” According to Sedláková, the aim of content analysis is also “*to identify long-term trends in the media portrayal of certain phenomena or groups or to compare their presentation in different types of media.*” (Sedláková, 2014, p. 46) In short, content analysis can be characterized as a research technique for a quantitative, systematic and objective description of the apparent content of communication, where Sedláková refers to the American sociologist and social psychologist Bernard Berelson. Berelson is also called the father of content analysis, although this method is much older and its origins date back to the 19th century. Historically, content analysis was used to evaluate a communicator, as it was a method designed to reveal the intentions of the communicator and therefore of a particular medium. According to Sedláková, the essence of content analysis is “*an effort to map what social and cultural themes, values, and phenomena are presented by various mediated contents, such as news, advertising, entertainment programs, fiction, and the like.*” (Sedláková, 2014, p.125)

For the purposes of our investigation, content analysis is a research method that is used to systematically evaluate the content of text, images, sounds, or other forms of communication. The goal of content analysis is to identify concepts, patterns, themes, and other relevant elements of content. Sedláková writes that, compared to qualitative text analysis, content analysis is significantly structured, as it precisely specifies the procedure and rules by which it approaches the text, as well as the measured categories into which it divides them.

When examining online advertising formats for music events, this method becomes an invaluable tool for understanding the way these events are presented. We focused our research on music events of well-known artists or musical groups that took place or will take place in Bratislava and whose names, including their images, can be considered generally known. The condition was that the event supported participation and marketing communication - a campaign in the digital space as well as offline, and also that the ticket sales were carried out through the Ticketportal network. We always examined a specific square advertising format, which is used by organizers through ticket sellers, and these formats must always contain all basic data. For each event studied, we thus obtained a format with identical dimensions, which enabled us to conduct a relevant content analysis.

2.2 Research questions

The clearly defined subject of research is also related to explicitly formulated research questions. For the purposes of our research, we divided the tasks into three basic areas, from which we later derived research questions:

- Identify concepts used in misleading advertising
- Clarify the method and main principles of creating such communication
- Find a way to increase the recipient's resistance to a misleading campaign

Based on the research tasks defined in this way, we were able to define the research questions in more detail in order to clarify the issue under study - to find elements of misleading advertising and their share in the displayed content of the communication. The research questions were therefore as follows:

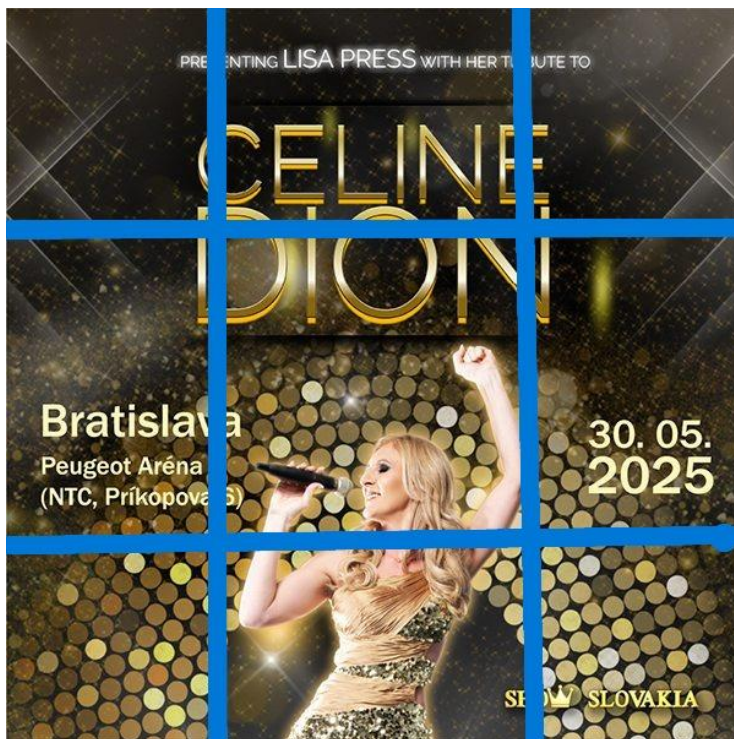
- What elements used in advertising for music events did we identify as misleading or misleading?

- What is the content of misleading elements in relation to the total advertising area?
- What was the overall ratio of misleading advertising elements across all formats studied?
- What common rules or principles did we identify when studying misleading advertising for events?

2.3 Research and findings

For the purpose of investigating and identifying the concepts of deceptive or misleading advertising in the content of music event communication, we constructed a grid, with which we divided the advertising area into 9 segments of equal size. We then analyzed and identified individual concepts within these segments: artist portrait, artist name, characteristic design, actual event name and organizer name. Thanks to the area division and precise definition of specific concepts, we were able to determine the exact ratio of content with features of misleading communication to content without such characteristics. We then also identified individual concepts in absolute terms, i.e. in specific numbers. We carried out the identification of concepts in successive steps:

- We identified a likeness in the form of a photograph, imitation, characteristic silhouette of a person or other representation of the artist resembling the original person
- We identified the name of the artist under study, which is in conflict with the real performer
- We identified the concept of a characteristic design in the form of typical colors, shapes and symbols
- We tried to find and identify the real name of the event
- We identified the name of the organizer



Picture nr.1: The design of a grid used to analyze segment containing specific concepts of misleading advertisement.

Source: Own design, 2025.

For clarity, we analyzed and processed the obtained data in two tabular forms. In the first form, we display the percentage content of individual concepts in relation to the total area of the advertising format. In the second form, we display the numbers of segments containing the studied concepts, thereby obtaining quantitative information about the surface placement of elements with signs of misleading advertising.

Content analysis of communications - the ratio of the area occupied by the identified concept to the total area of the format.

	Portrait of the artist	Name of the artist	Typical design	Real name of th event	Promoter
Celine Dion	45%	20%	10%	10%	10%
Taylor Swift	0%	15%	0%	4%	3%
Hans Zimmer	50%	70%	30%	10%	5%
Mike Oldfield	0%	25%	35%	10%	8%
Ludovico Einaudi	30%	15%	20%	6%	5%
Ennio Morricone	85%	35%	25%	5%	8%
Average	35%	30%	20%	8%	7%

Scheme nr.1: Content analysis of communications - the ratio of the area occupied by the identified concept to the total area of the format.

Source: Own research, 2025.

Identified concepts in the communiqués according to the content of the space in proportion to the total area expressed as the number of points, where 1 point obtained represents 1 area of the space. The entire space is divided into 9 areas.

	Portrait of the artist	Name of the artist	Typical design	Real name of th event	Promoter
Celine Dion	5	3	3	2	2
Taylor Swift	0	2	2	2	1
Hans Zimmer	2	6	1	2	2
Mike Oldfield	2	3	5	4	2
Ludovico Einaudi	2	1	4	2	1
Ennio Morricone	1	4	1	3	2

Scheme nr.2: Identified concepts in the communiqués according to the content of the space in proportion to the total area expressed as the number of points, where 1 point obtained represents 1 area of the space. The entire space is divided into 9 areas.

Source: Own research, 2025.

The findings clearly demonstrated several specific trends that can be used to characterize misleading advertising for music events, as well as the principles used in its creation. From the examined content, we found that the likeness of the singer Celine Dion or a singer resembling her extends to 5 separate segments out of 9. Similarly, for the artist Hans Zimmer, his name extends to 6 segments, thus taking up 2/3 of the total area of the advertising format. We identified a similar significant level for the artist Mike Oldfield, where his name extended to 5 segments and the name together with the design took up 60% of the area, or for Ennio Morricone, where the name contained 4 segments, but the likeness took up 85% of the advertising area. On the other hand, information about the actual name of the event, the actual

performers or the promoters did not exceed 10% of the total advertising area in any of the examined cases.

4. Conclusion

The findings of our research show that the phenomenon of misleading or deceptive advertising is on the rise in the field of music events in Slovakia. More and more events that can legitimately be considered, such as events paying tribute to a specific artist or taking the form of a commemorative event are slipping into promotion that can mislead or directly deceive the consumer. Not only can the advertising act be stated to be violated, but compliance with the copyright act or intellectual property is also considerably questionable.

The research clearly demonstrates a significant and deliberate tendency among organizers of tribute and cover concerts to mislead consumers through deceptive advertising practices. The findings show that up to 70% of advertising space is dedicated to misleading visual content that falsely implies the participation of original artists. In stark contrast, accurate information regarding the true nature of the event—namely, that it involves impersonators or cover performers—is often relegated to less than 5% of the visual area.

Of particular concern is the role played by established ticketing platforms such as Ticketportal, which, despite being perceived as a trustworthy and reliable source by consumers, frequently disseminate or host these misleading materials without appropriate disclaimers. This raises broader ethical and regulatory questions about the responsibilities of intermediaries in the cultural and entertainment sectors.

To enhance consumer trust and promote ethical marketing practices, it would be advisable to establish clearer standards and regulations for advertising content, particularly within digital ticketing environments. Introducing such rules could increase pressure on event organizers to communicate more transparently, while also ensuring that ticketing platforms take a more active role in verifying the legitimacy and clarity of promotional materials. Moving forward, accountability must be extended beyond event organizers to include digital intermediaries, fostering a more transparent and equitable cultural marketplace.

Further research is needed to reveal and more precisely define the method of creating the names of such events, the system of creating advertising materials, and possibly even the possible involvement of the original artists or owners of rights to such events.

Zoznam bibliografických odkazov

BENNET, A., & WOODWARD, I. 2014. Festival spaces, identity, experience and belonging. Routledge, 2014.

BENNET, A., J. TAYLOR, & WOODWARD I. 2014. The Festivalization of Culture. Routledge. 249 s. ISBN: 9781409431985

BOWDIN G., ALLEN J., HARRIS R., MCDONNELL I., O'TOOLE William Events Management, Routledge, 740 str. ISBN: 1136445110

CRESWELL J. W.: Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions. Thousand Oaks: Sage Publications, 1998. 488 str. ISBN: 9781506330204

FEDERAL TRADE COMMISSION, website, 2025. [online]. [2025-16-03]. Dostupné na: <https://www.ftc.gov/news-events/topics/truth-advertising>

KARLÍČEK, M. a kolektiv. Marketingová komunikace. Jak komunikovat na našem trhu. Praha: Grada Publishing, a.s., 2016. ISBN: 978-80-271-9065-2 (ePub)

MILLAN, E. 2023. Taylors Swift´s Eras Tour Is The Highest Grossing of All Time and First Ever to Hit 1 Billion. Rolling Stone. [online]. [2023-08-12]. Dostupné na: <https://www.rollingstone.com/music/music-news/taylor-swift-eras-tour-highest-grossing-all-time-1-billion-1234921647/#:~:text=Taylor%20Swift's%20Eras%20Tour,gross%20at%20least%20%241%20billion.>

RICHARDS, G. PALMER R. 2010. Eventful Cities: Cultural Management and Urban Revitalisation. Journal of financial Stability. Routledge 2010, ISBN: 978-07-506-6987-0

SEDLÁKOVÁ R. 2014. Výzkum médií. Nejužívanější metody a techniky. Praha: Grada Publishing, 2014, 544 s. ISBN 978-80-247-3568-9

SHOW L. 2023. 2024 Hollywood Predictions: Consolidate or Crumble. Bloomberg. [online]. [2023-04-01]. Dostupné na: [online]. [2020-11-06]. Available online: <https://www.bloomberg.com/news/newsletters/2024-01-02/2024-hollywood-predictions-the-year-to-consolidate-or-crumble>

STRODDER, Chris. (2017). The Disneyland Encyclopedia (3rd ed.). Santa Monica Press. pp. 297–298. ISBN 978-1595800909.

THE ADVERTISING STANDARDS AUTHORITY. 2025. [online]. [2020-11-06]. Available online: <https://www.asa.org.uk/advice-online/misleading-advertising.html>

ZÁKONY PRE ĽUDÍ. [Online] 2025. [cit. 2025-22-04]. Available online: <https://www.zakonypreludi.sk/zz/2001-147>

Contributors:

Mgr. Katarína Holetzová, PhD.

Institute of Mass Media and Marketing Communication

Faculty of Mass Media, Pan-European University in Bratislava

katarina.holetzova@paneurouni.com

Mgr. Tomáš Holetz, PhD.

Department of Marketing Communication and Advertising

Faculty of Philosophy, University of Constantine the Philosopher in

Nitra

tomasholetz@me.com

NEVIDITELNÉ DETI: MOŽNOSTI INTERVENČIE A POMOCI RODINÁM A DEŤOM S ODSÚDENÝM RODIČOM Z HĽADISKA SOCIÁLNEJ PRÁCE

INVISIBLE CHILDREN: INTERVENTION AND ASSISTANCE OPTIONS FOR FAMILIES AND CHILDREN WITH A CONVICTED PARENT FROM A SOCIAL WORK PERSPECTIVE

Mária Čulenová

Abstrakt:

Predkladaný príspevok sa sústreďuje na sociálnu prácu s cieľovou skupinou - dieťa a rodina s odsúdeným členom. Deti s rodičom vo výkone trestu odňatia slobody sú častokrát označované za „neviditeľné deti“ aj napriek tomu, že sa môžu stretnúť s rôznymi – predovšetkým psychickými problémami, ktoré ich môžu sprevádzať aj v budúcnosti. Cieľom tohto príspevku je poukázať na danú problematiku a význam sociálnej práce resp. intervencie a pomoci v rámci rodín s odsúdeným členom. Vzhľadom na rozvinutosť tejto problematiky v zahraničí, predstavíme aj príklady práce s danou cieľovou skupinou v zahraničí, pričom sa zameriame aj na konkrétne organizácie a ich stratégie práce s rodinami odsúdených.

Abstract:

The present paper focuses on social work with the target group - a child and a family with a convicted member. Children with a parent in custody are often referred to as "invisible children" despite the fact that they may encounter various - mainly psychological problems that may accompany them in the future. The aim of this paper is to highlight the issue and the importance of social work or intervention and assistance within families with a convicted member. Considering the development of this issue abroad, we will also present examples of work with the target group abroad, focusing also on specific organizations and their strategies for working with families of convicts.

Kľúčové slová:

deti, rodina, výkon trestu odňatia slobody, sociálna práca.

Key words:*children, family, imprisonment, social work.***Úvod**

Deti, ktorých rodičia sa nachádzajú vo výkone trestu odňatia slobody môžeme v spoločnosti označiť za neviditeľné deti, nakoľko ich potreby po odchode rodiča do väzenského prostredia, ale už aj počas samotného zatknutia rodiča, zostávajú prehliadané. Dôležité je však podotknúť absenciu výskumov v rámci Slovenska zameraných na túto problematiku a to aj napriek vysokému počtu odsúdených. Pre lepší prehľad o aktuálnych počtoch odsúdených mužov a žien predstavujeme v nasledujúcej tabuľke č. 1:

Tab. č. [1]: Prehľad o počte odsúdených podľa jednotlivých stupňov stráženia.

Stupeň stráženia	Počet k 01.03.2025		Počet k 01.04.2025		Rozdiel	
	Muži	Ženy	Muži	Ženy	Muži	Ženy
Mladiství	12	1	14	1	+2	0
Minimálny	2971	334	2974	348	+3	+14
Stredný	3024	139	3012	140	-12	+1
Maximálny	564	24	559	23	-5	-1
Spolu	6571	498	6559	512	-12	+14

Zdroj: ZVJS, Správa o počte a zložení obvinených a odsúdených nachádzajúcich sa v ústavoch na výkon väzby a ústavoch na výkon trestu odňatia slobody k 1. aprílu 2025

Pozitívom však je, že samotná sociálna práca (v rámci penitenciárneho zaobchádzania) sa realizuje aj zo strany odsúdeného v samotnom výkone trestu odňatia slobody (ďalej len VTOS). Môžeme ju nazvať skôr oblasťou, ktorá musí byť poskytnutá, pričom sociálny pracovník je členom poradného zboru. zároveň je legislatívne zakotvená v Zákone 475/2005 Z. z. z 22. septembra 2005 o výkone trestu odňatia slobody a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

1. Sociálna práca s odsúdeným/prepusteným vo vzťahu k rodine

Sociálna práca má široké zameranie v zmysle klientely. V tejto problematike pracuje s obidvomi stranami, teda aj s odsúdenými – budúcimi

prepustenými, ale aj s rodinami týchto odsúdených. V rámci odsúdených je vykonávaná penitencijná sociálna práca, ktorá podľa Mačkinovej, Mačkina a Mačkinovej (2017, s. 196) „zahŕňa celkovú organizáciu a riadenie života odsúdených, stráženie a zabezpečovanie ich práv a právnych noriem, pričom jednotlivé časti vykonáva personál, ktorý využíva metódy penitencijného zaobchádzania.“, V rámci sociálno-výcvikových skupín, ktoré sa zameriavajú najmä na sociálne kompetencie odsúdeného, má odsúdený možnosť využívať rôzne tréningy, návčiky, poradenstvo. Cieľom je dosiahnutie pozitívnej zmeny v rôznych oblastiach napr. správanie, komunikácia, získanie vedomostí, zručností, návčik modelových situácií (Kleskeň, 2016). Pre rodiny s odsúdeným členom je významným faktorom prepustenie. V tomto prípade nastávajú pre rodinu dve dilemy:

- obavy – rodina sa obáva prepustenia (napr. dôvodom výkonu trestu boli násilné činy)
- nádej – vzťahy v rodine pred odchodom do VTOS boli pozitívne.

Prostredníctvom rozvoja sa môže odsúdený/á zamerať aj na návčik rodičovských zručností. Podľa Children of Prisoners Europe (2022, [cit. 2025-01-05]) „sa po prepustení mnohí väzni musia „naučiť“ byť znova rodičmi a mnohé deti si musia zvyknúť na to, že majú rodiča opäť nablízku.“ Badowska-Hodyr (2016) popísala tri skupiny faktorov, ktoré súvisia resp. majú vplyv na reintegráciu osoby, ktorá vychádza z VTOS.

- Do prvej skupiny zaraďujeme faktory blízke sociálnemu prostrediu (nepriame javy, ktoré upevňujú adaptačné schopnosti a závisia predovšetkým od rodiny, širšie sociálna podpora) - xenofóbia, miesto bydliska, bezdomovectvo, nezamestnanosť, ekonomické problémy, malá podpora od rodiny a príbuzných, príliš malé množstvo centier krízovej intervencie príp. iných nerodinných podporných zdrojov.
- Druhá skupina - faktory súvisiace s pobytom v izolácii - pocit sociálneho odmietnutia, dlhodobá izolácia od vonkajšieho sveta a kontakt s ním obmedzený, strata kontaktu s rodinou, fungovanie na obmedzenom priestore, nutnosť dodržiavať pravidlá, osamelosť, kontrola správania, zasahovanie do života, neistota, strach ísť na slobodu.
- Tretia skupina - faktory vychádzajúce z osobnosti a skúseností odsúdeného, ktoré získal. Psychologické vlastnosti ako úzkosti, úroveň prispôsobivosti, alebo sebaúcty, emocionálna sloboda a hľadanie zmyslu života.

Dôležité je však upriamiť pozornosť aj na to, že istý čas po prepustení rodiča z VTOS môže byť pre dieťa sklamaním, pretože deti majú častokrát príliš veľké očakávania týkajúce sa prepusteného rodiča (napr. zmena v správaní). Rodičia deťom rozprávajú o sľuboch a očakávania ich detí rastú (Davies a kol., 2008). Rodičia vo VTOS by mali tráviť čas aj prípravou na rodičovstvo a znovuoobnovením rodičovských zručností, ktoré budú potrebovať po prepustení na slobodu. Faktom ale je, že odlúčenie dieťaťa od rodiča bez ohľadu na dĺžku, môže zmeniť väzby medzi rodinnými príbuznými, a to aj v prípade, keď sa stretávajú a využívajú návštevy v plnom rozsahu. Rodič vo VTOS zamešká vývoj dieťaťa a udalosti, ktoré sú dôležité v živote maloletého dieťaťa. Osoba nemôže poskytovať dieťaťu takú podporu, ktorú by poskytoval, ak by vo VTOS nebol.

2. Intervencie sociálnej práce

V prípade ak vychádzame z definície sociálnej práce podľa Planku (2024, s. 120), ktorý definuje sociálnu prácu nasledovne: „Hlavným cieľom sociálnej práce je poskytnutie pomoci. V jednoduchosti teda môžeme sociálnu prácu definovať ako cielenú, koordinovanú profesionálnu pomoc, ktorá je venovaná jednotlivcom, skupinám a komunitám, ktoré sa nachádzajú z rôznych dôvodov v nepriaznivej životnej situácii, pričom je táto pomoc poskytovaná profesionálnym sociálnym pracovníkom, disponujúcim náležitým vzdelaním a odbornými metódami a technikami, pričom komunikácia je najdôležitejšou zručnosťou.“ V uplatnení tejto definície na našu cieľovú skupinu, cieľom sociálnej práce je najmä zmiernenie negatívnych dopadov odlúčenia odsúdeného od detí a rodiny, zabezpečenie ochrany

dieťaťa a vytvorenie bezpečného a dôverného prostredia pre dieťa, podpora rodinných väzieb a vzťahov. Sociálny pracovník pri práci s dieťaťom využíva rôzne techniky, metódy a postupy. V prípade akútnej potreby pomoci aplikuje krízovú intervenciu. Krízová intervencia je akútny zásah do takej situácie, ktorú už jedinec nie je schopný vyriešiť vlastnými silami. „Krízová intervencia je jedným z akčne orientovaných modelov, ktoré sú zamerané na prítomnosť, pričom cieľom intervencie sú konkrétne na nebezpečnú udalosť, situáciu alebo problém, ktorý tento krízový stav urýchlil. Preto sa tento model zameriava na problémy tu a teraz a minulosťou a psychopatológiou sa zaoberá len vtedy, ak je to relevantné“ (Knox, Roberts, 2008, s. 251). V menej závažných prípadoch, kedy nie je potrebné poskytnúť krízovú intervenciu, no rodina sa nachádza v takej situácii, ktorá je hraničná je možnosť sociálneho poradenstva. Podľa §19 zákona 448/2008 Z. z. z 20. novembra 2008 o sociálnych službách a o zmene a doplnení zákona č. 455/1991 Zb. o živnostenskom podnikaní (živnostenský zákon) v

znení neskorších predpisov je sociálne poradenstvo „odborná činnosť zameraná na pomoc fyzickej osobe v nepriaznivej sociálnej situácii.“ Uplatnenie sociálneho poradenstva v rámci tejto problematiky je v oblasti poskytovanie informácií o možnostiach návštev odsúdeného, korešpondencii, podpora v udržiavaní rodinných väzieb, ekonomická podpora (sociálne dávky, riešenie exekúcií), identifikácia potrieb dieťaťa (napr. emocionálna podpora, kontakt s rodičom, intervencia psychológa).

3. Podpora a pomoc deťom a rodinám s odsúdeným členom

Medzi možnosťami podpory detí ale aj rodín s rodičom vo VTOS, môžeme jednoznačne zaradiť kontakt, návštevy odsúdeného vo VTOS ale aj celkovo vzájomnú komunikáciu medzi odsúdeným a rodinou, ale najmä medzi rodičom, ktorý má dieťa aktuálne v starostlivosti a dieťaťom

3.1 Kontakt, návštevy a komunikácia

Kontakt s osobou vo VTOS je definovaný v §25 a § 27 Zákona 475/2005 Z. z. z 22. septembra 2005 o výkone trestu odňatia slobody a o zmene a doplnení niektorých zákonov: „Odsúdený má právo prijímať a na vlastné náklady odosielať písomné správy v listinnej podobe. Odsúdený má právo najmenej dvakrát za kalendárny mesiac telefonovať v trvaní najmenej 20 minút v čase určenom v ústavnom poriadku prostredníctvom telefónneho zariadenia umiestneného v ústave najviac piatim blízkym osobám.“

V rámci návštev §24 Zákona 475/2005 Z. z. z 22. septembra 2005 o výkone trestu odňatia slobody a o zmene a doplnení niektorých zákonov vymedzuje: „Odsúdený má právo prijímať návštevu blízkych osôb v čase určenom riaditeľom ústavu alebo ním určeným príslušníkom zboru najmenej raz za kalendárny mesiac v trvaní dvoch hodín. Odsúdeného môže súčasne navštíviť najviac päť osôb vrátane detí; ak má odsúdený viac ako štyri deti, toto obmedzenie neplatí pre deti odsúdeného.“

Podľa Mcmahona (2002) je dôležité pri plánovaní návštevy osoby vo VTOS počítať aj s tým, že nie vždy pôjde všetko hladko a podľa plánu. Môže sa stať, že rodina vycestuje a osoba nebude možné navštíviť napr. z dôvodu bezpečnosti alebo daná osoba môže mať obmedzené návštevy (napr. za správanie). Children of Prisoners Europe (2022, [cit. 2025-05-01]) zaraďuje medzi prekážky kontaktu medzi rodičom a dieťaťom nasledovné faktory:

- nedostatočné množstvo zariadení, adekvátnych na návštevy,
- vyučovacie hodiny dieťaťa sú v rozpore s návštevými hodinami,
- obmedzený fyzický kontakt dieťaťa a rodiča.

Podľa Recommendation CM/Rec (2018)5 of the Committee of Ministers to member States concerning children with imprisoned parents (2018) stretnutie dieťaťa s rodičom môže mať pozitívne následky predovšetkým na dieťa, rodiča vo VTOS ale aj personál v danom zariadení.

Príklad dobrej praxe:

Pat Vincitorio je sociálna pracovníčka, ktorá pracuje vo VTOS pre ženy v štáte Severná Karolína, USA. V publikácii s názvom Children's Services Practice Notes (McMahon, 2002) zodpovedala na otázky týkajúce sa matiek vo VTOS. Z odpovedí vyplýva, že VTOS podporujú návštevy detí a rodičov, pričom zistili, že pre dieťa je najoptimálnejšie stykať sa s mamou v maximálnej možnej miere. Tento VTOS je vhodný aj na návštevu detí, nakoľko sa tam nenachádzajú nápravní dôstojníci, priestory sú farebné a svetlé, vybavené kuchynkou, pohovkami a ihriskom. „Dizajn väznice, predpisy a schémy priateľské k deťom pomáhajú deťom a rodičom znovu sa spojiť – pri návštevách zariadení citlivých na vek a potreby detí“ (Children of Prisoners Europe, 2022, [cit. 2025-05-01]). Návštevy sú bez zákazov vzťahujúcich sa na držanie, objímanie, atď. Stretnutie s mamou dieťa ubezpečuje, že je tu stále preň, neopustila ho, nakoľko toto je často predstava detí. Matke tiež pomôže ak vidí, že jej dieťa je v poriadku. Tento kontakt dobre vplýva aj na liečbu v oblasti závislostí. Sociálni pracovníci v tomto zariadení dohliadajú, koordinujú návštevy, vyjasňujú nezhody aj v prípade ak bolo oznámené dieťaťu, že mama je na prázdninách, v škole... Sociálni pracovníci sa snažia v spolupráci s matkou ozrejmiť, kde a prečo sa nachádza vo VTOS. Taktiež pomáhajú napr. so zadovážením potrebných dokumentov, poskytujú poradenstvo... V spomínanom zariadení nemá návštevy viac ako polovica rodičov. Podľa Pat Vincitorio je to skôr ekonomickým problémom. Osoby, ktoré sa dostali do VTOS žijú v prostredí chudoby alebo na stupni životného minima. Je pre nich ťažké cestovať za rodičom. (McMahon, 2002). Medzi problémy a dôvody nevyužívania návštev môžeme zaradiť:

- vzdialenosť medzi VTOS a domovom
- náročnosť prepravy/dopravy
- nedostatok času osoby, ktorá má dieťa v starostlivosti
- hnev na rodiča, ktorý je vo VTOS
- finančné problémy

3.2 Organizácie zamerané na deti s rodičom VTOS

Deti s rodičom vo VTOS musia prekonávať veľké množstvo prekážok a to aj napriek tomu, že trestný čin nespáchali. Medzi prekážky môžeme zaradiť:

- Psychické problémy (úzkosti, depresie, nespavosť, poruchy príjmu potravy, strach)
- Ekonomická nestabilita
- Problémy v škole
- Stigmatizácia

Existujú rôzne organizácie, ktoré zameriavajú na riešenie tejto nepriaznivej situácie a poskytujú komplexnú pomoc deťom a rodinám s odsúdeným členom:

Tenenet o. z.

V roku 2021 v rámci ich občianskeho združenia založili poradňu pre ľudí vo/po VTOS. Poradňa je zameraná na rodiny, ktorých člen je vo/po VTOS, jedincom, ktorí sú podmienčne odsúdená alebo podmienčne prepustení. V rámci služieb poskytujú sociálne a psychologické poradenstvo ale aj program sociálneho výcviku. Pôsobia vo viacerých krajoch Slovenska (Bratislavskom, Trnavskom, Banskobystrickom a Prešovskom). Klientom poskytujú komplexnú pomoc: „práca s emóciami, zvládanie hnevu, rôzne druhy závislosti, sebarozvoj, sebaopoznávanie ako aj úprava komunikácie s rodinou, pretože práve táto zohráva významnú úlohu v rámci podpory klientov vo výkone trestu ako aj po prepustení“ (Tenenet o. z., [cit. 2025-05-03]). V rámci Slovenska sú jediným neštátnym zariadením zameriavajúcim sa na túto cieľovú skupinu.

Mezinárodní vězeňské společenství, z. s.

Česká organizácia zameraná na pomoc obetiam, rodinám a deťom odsúdených, odsúdeným a prepusteným a to najmä prostredníctvom projektov. Medzi projekty zamerané na podporu a pomoc deťom odsúdených patria:

- Anjelský kemp - letný tábor pre deti s odsúdeným rodičom
- Anjelský klub – Každotýždenné stretávanie detí
- Anjelský strom – vianočné darčeky pre deti
- Deň s dieťaťom - trávenie spoločného času dieťa/odsúdený rodič
- Dream Academy – cieľom je prebudit' odvahu snívania
- Poradenstvo a starostlivosť o rodiny odsúdených

- Späť do školy - finančná podpora/školské potreby (Mezinárodní vězeňské společenství, z. s. [cit. 2025-05-03]).

Relais Enfants Parents

Cieľom tejto neziskovej organizácie pôsobiacej vo Francúzsku je ponúknuť deťom možnosť udržiavať rodinné väzby s odsúdeným rodičom (rodičmi) - udržiavanie pravidelného kontaktu so svojím odsúdeným rodičom v čo najlepších podmienkach s podporou špecializovaných psychológov. Svojimi činmi sa snažia umožniť odsúdenej osobe znovu objaviť počas návštev s deťmi, ktoré sú jej blízke, normálnu emocionálnu interakciu. Vo svojej službe sa zameriavajú na prípravu prvej návštevy odsúdeného dieťaťom. V prípade pozitívnej spätnej väzby dieťaťa na prvú návštevu, zabezpečujú ďalšie stretnutia (aj skupinové). Zabezpečujú psychologickú pomoc pre všetkých odsúdených rodičov

(Relais Enfants Parents, [cit. 2025-05-03]).

Families outside

Charitatívna organizácia pôsobiaca v celom Škótsku zameraná na rodiny s odsúdeným členom. Pomoc a podporu poskytujú prostredníctvom linky pomoci, ktorá je často prvým kontaktným miestom, ktoré rodiny využívajú. V prípade hlbšej potreby pomoci poskytujú aj priamu individuálnu pomoc. Okrem tejto formy pomoci poskytujú aj školenia pre ľudí, ktorí prichádzajú do kontaktu s rodinami s odsúdeným členom:

- väzenský personál
- sociálni pracovníci
- zdravotnícki personál
- učitelia (Families outside, [cit. 2025-05-03]).

V rámci Slovenska sa nejedná o príliš rozvinutú problematiku. Pozitívom však sú príklady zo zahraničia a ich efektívna pomoc a podpora týmto deťom. Tieto organizácie zohrávajú kľúčovú úlohu v zmierňovaní dopadov na deti ich rodiny.

Záver

Sociálna práca spolu s interdisciplinárnym prístupom je kľúčovou úlohou podpory a pomoci rodinám s odsúdeným členom. V príspevku sme upriamili pozornosť na sociálnu prácu z hľadiska štátneho (napr. krízová intervencia sociálne poradenstvo) a z hľadiska neštátneho, ktorá je poskytovaná najmä

prostredníctvom neziskových alebo charitatívnych organizácií, ktoré nám zároveň umožňujú pohľad a možnosti širokej práce s týmito deťmi a rodinami. Nevyhnutné je však podotknúť aj potreba efektívnej práce so samotným odsúdeným vo VTOS a jeho príprava na slobodu - vedenie/adaptácia naspäť do rodinného života.

Zoznam bibliografických odkazov

BADOWSKA-HODYR, M. *Patologia społeczna. System penitencjarny w kontekście społecznych zagrożeń i szans*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2016, s. 25–51. ISBN 978-83-7996-372-0.

Children of prisonersEurope. 2022. [online]. [cit. 2025-05-01]. Dostupné z: <https://childrenofprisoners.eu/>

FAMILIES OUTSIDE. *Supporting Families affected by imprisonment*. [online]. [cit. 2025-05-03]. Dostupné z: <https://www.familiesoutside.org.uk/about-us/>

KLESKEŇ, L. 2016. *Sociálna práca s obvinenými, odsúdenými a prepustenými*. Bratislava: IRIS – Vydavateľstvo a tlač, s. r. o., 2016. 110 s. ISBN 978-80-89726-56-1.

KNOX, K. S., ROBERTS, R. R. 2008. *The Crisis Intervention Model*. In COADY a kol. *Theoretical Perspectives for Direct Social Work Practice*. 2. vyd. New York: Springer Publishing Company, 2008. s. 249 – 274. ISBN-10: 0-8261-0286-7.

MCMAHON, J. 2002. Children's Services Practice Notes. In: *Jordan Institute for Families*. School of Social Work Chapel Hill, USA. Roč. 7, č. 1. Dostupné na: https://practicenotes.org/vol7_no1.htm

MAČKINOVÁ, M., MAČKIN, J., MAČKINOVÁ, M. 2017. *Penitenciárna a postpenitenciárna starostlivosť*. Užhorod: RIK-U, 2017. 234 s. ISBN 978-617-7404-75-9.

MEZINÁRODNÍ VĚZEŇSKÉ SPOLEČENSTVÍ, Z. S. *Co děláme: pomáháme všem, kterých se dotkl zločin.* [online]. [cit. 2025-05-03]. Dostupné na: <https://mvs.cz/>

PLANKA, T. 2024. *Neverbálna komunikácia a jej aspekty v sociálnej práci.* In KOVÁČOVÁ a kol. *Expresívne terapie vo vedách o človeku 2024.* Ružomberok: Verbum, 2024. s. 118 – 124. ISBN 978-80-561-1104-8.

RELAIS ENFANTS PARENTS. *Missions et actions.* [online]. [cit. 2025-05-03]. Dostupné na: <https://www.relaisenfantsparents.be/missions-et-actions#la-mission-du-relais>

TENENET O. Z. *Poradňa pre ľudí vo / po výkone trestu a ich rodiny.* [online]. [cit. 2025-05-03]. Dostupné na: <https://tenenet.sk/piliere/poradna-pre-ludi-vo-po-vykone-trestu-a-ich-rodiny/>

ZÁKON č. 448/2008 Z. z. z 20. novembra 2008 o sociálnych službách a o zmene a doplnení zákona č. 455/1991 Zb. o živnostenskom podnikaní (živnostenský zákon) v znení neskorších predpisov.

ZÁKON č. 475/2005 Z. z. z 22. septembra 2005 o výkone trestu odňatia slobody a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

ZBOR VÄZENSKÉJ A JUSTIČNEJ STRÁŽE. 2025. *Správa o počte a zložení obvinených a odsúdených nachádzajúcich sa v ústavoch na výkon väzby a ústavoch na výkon trestu odňatia slobody k 1. aprílu 2025.* 2025. [on-line]. [cit. 2025- 05-01]. Dostupné na: <https://www.zvjs.sk/sk/statistiky>

Autor:

Titul, meno a priezvisko autora: Mgr. Mária Čulenová

Univerzita: Univerzita Komenského v Bratislave

Fakulta: Pedagogická fakulta

Katedra: Katedra sociálnej práce

Adresa pracoviska: Šoltésovej 4, 811 08 Bratislava

e-mail: culenova21@uniba.sk

Školiteľ: doc. PhDr. Martina Hrozenská, PhD.

SUPERVÍZIA V ZARIADENIACH PRE SENIOROV Z POHLADU MANAŽMENTU

MANAGEMENT PERSPECTIVE ON SUPERVISION IN SENIOR CARE

Melinda Čakarová

Abstrakt:

Príspevok sa zaoberá problematikou supervízie v zariadeniach pre seniorov z pohľadu manažmentu. Cieľom je analyzovať prínosy supervízie ako nástroja profesijnej podpory pracovníkov, skvalitňovania poskytovaných sociálnych služieb a zvyšovania pracovnej spokojnosti. Zároveň sa identifikujú hlavné bariéry, ktoré bránia efektívnemu zavádzaniu supervíznych procesov do praxe v podmienkach zariadení pre seniorov.

Abstract:

The paper focuses on the issue of supervision in senior care facilities from the perspective of management. The aim is to analyse the benefits of supervision as a tool for staff support, service quality improvement, and increasing professional satisfaction. At the same time, the paper identifies key barriers that hinder the effective implementation of supervisory processes in practice.

Kľúčové slová:

supervízia, zariadenia pre seniorov, manažment, prínosy, bariéry, kvalita služieb.

Key words:

supervision, senior care facilities, management, benefits, barriers, quality of services.

Úvod

Predkladaný príspevok predstavuje tematický výstup z dizertačného výskumu, ktorý sa aktuálne nachádza vo fáze teoretickej a koncepcnej prípravy. Zameriava sa na problematiku supervízie v zariadeniach sociálnych služieb, s osobitným dôrazom na jej implementáciu a funkcie v prostredí zariadení pre seniorov. Cieľom článku je identifikovať a

analyzovať vybrané aspekty supervízie v kontexte manažérskeho riadenia, organizačnej kultúry a hodnotového ukotvenia organizácie. Príspevok reflektuje aktuálne poznatky a zároveň načrtáva rámcovú analytickú perspektívu, ktorá bude ďalej rozvíjaná v empirickej časti dizertačného výskumu. S ohľadom na štádium rozpracovania má článok konceptuálny charakter – ponúka výber kľúčových teoretických a legislatívnych východísk, ako aj rámcovú predstavu o smerovaní výskumu. Súčasťou príspevku je aj stručný náčrt plánovaného výskumného postupu, ktorý bude založený na kvalitatívnom prístupe a výskumných otázkach. Hypotetický rámec sa v tomto štádiu neuplatňuje; výskum je koncipovaný ako otvorený a flexibilný proces, ktorý bude reagovať na zistenia z praxe. Supervízia je v príspevku chápaná ako nástroj systematickej podpory pracovníkov a rozvoja kvality poskytovaných služieb, ukotvený v širšom riadiacom, etickom a kultúrnom rámci organizácií. Vzhľadom na vývojovú dynamiku skúmanej problematiky možno predpokladať, že niektoré východiská a závery budú v ďalších fázach výskumu spresňované a dopĺňané.

1. Teoretické rámce pripravovaného dizertačného výskumu

Teoretická príprava dizertačného výskumu sa sústredila na identifikáciu a analýzu kľúčových oblastí, ktoré formujú porozumenie supervízii v prostredí zariadení sociálnych služieb. Zvolená štruktúra reflektuje viacero dimenzií problematiky – od konceptuálnych východísk, cez legislatívne rámce, až po manažérske a výskumné kontexty. Východiskovým bodom bola reflexia konceptuálneho ukotvenia supervízie v oblasti sociálnych služieb. Osobitná pozornosť bola venovaná jej funkciám a formám. Tento rámec umožnil uchopiť supervíziu nie ako izolovaný nástroj, ale ako systémovo ukotvený proces podporujúci profesionálny rast, reflexiu praxe a kvalitu služieb (Havrdová et al., 2010; Mátel et al., 2023; Matoušek et al., 2022). Supervízia je v súčasnosti v oblasti sociálnych služieb chápaná ako neoddeliteľná súčasť profesionálneho pôsobenia odborníkov. Nejde iba o spätnú väzbu na výkon práce, ale o odborný a kontraktom ukotvený proces, ktorého cieľom je zvýšiť kvalitu služieb, podporiť odborný rast pracovníka a zabezpečiť ochranu klienta. V zariadeniach pre seniorov, kde zamestnanci čelia emocionálnej náročnosti a komplexným výzvam, nadobúda supervízia osobitný význam. Z hľadiska riadenia kvality je supervízia vnímaná nielen ako nástroj profesionálneho rozvoja, ale aj ako forma učenia sa skúsenosťou, ktorej cieľom je eticky ukotvený a odborne reflexívny výkon profesie (Mátel, Schavel et al., 2013). Tento rozmer nadobúda v sociálnych službách zásadný význam, keďže reflektuje nielen efektívnosť poskytovania služieb, ale aj ľudský a hodnotový rozmer starostlivosti. Európska asociácia supervízie (EAS, 2023) zdôrazňuje multidimenzionálny charakter supervízie – ako nástroja podpory,

učenia, profesionálnej reflexie i hodnotenia pracovných procesov. Efektívne fungovanie supervízie je podmienené nielen kompetenciami supervízora, ale aj podporou zo strany manažmentu a vhodným organizačným nastavením. V zariadeniach pre seniorov tak supervízia zohráva kľúčovú úlohu pri vytváraní prostredia, ktoré je zároveň rozvíjajúce i ochraňujúce – tak pre pracovníkov, ako aj pre klientov.

Druhou nosnou oblasťou teoretickej prípravy dizertačného výskumu bola inštitucionalizácia supervízie z pohľadu legislatívneho a normatívneho rámca. Analyzované boli predovšetkým právne predpisy, ktoré upravujú podmienky realizácie supervízie v systéme sociálnych služieb na Slovensku. Dominantné miesto tu zaujíma zákon č. 305/2005 Z. z. o sociálnoprávnej ochrane detí a sociálnej kuratele a zákon č. 448/2008 Z. z. o sociálnych službách. Tieto normy explicitne vymedzujú supervíziu ako súčasť mechanizmov zabezpečovania kvality služieb, pričom stanovujú aj požiadavky na kvalifikáciu a odbornú prípravu osôb oprávnených vykonávať túto činnosť. Supervízia je v týchto zákonoch prezentovaná ako jeden z nástrojov na zabezpečenie odbornej podpory zamestnancov a ochrany prijímateľa služby. Jej výkon nie je ponechaný na dobrovoľnosti zariadení, ale je zakotvený ako legislatívna povinnosť, najmä v prípade výkonu činnosti v oblasti sociálnoprávnej ochrany a vybraných typov sociálnych služieb. V zákone č. 448/2008 Z. z. sa supervízia uvádza ako súčasť tzv. „odbornej činnosti“, ktorá musí byť vykonávaná kvalifikovanými pracovníkmi a podlieha štandardom kvality. Tie predstavujú súbor kritérií, podľa ktorých sa posudzuje odborná úroveň poskytovaných služieb a spôsob ich riadenia. Osobitnú pozornosť sme venovali aj postaveniu supervízora ako samostatnej odbornej roly. Legislatíva kladie dôraz nielen na odborné vzdelanie a prax v oblasti sociálnej alebo poradenskej práce, ale aj na absolvovanie akreditovaného vzdelávacieho programu so zreteľom na špecifiká supervíznej činnosti. V praxi to znamená, že supervízor nie je len technickým alebo organizačným zabezpečovateľom procesu, ale nositeľom odbornej, etickej a metodologickej autority. Táto rola sa ďalej rozvíja aj v profesionálnych štandardoch, ako napríklad vo Výkonnom štandarde odbornej činnosti: Supervízia, vypracovanom Výskumným ústavom detskej psychológie a patopsychológie. Tento dokument konkretizuje požiadavky na výkon supervízie, od náboru až po vyhodnocovanie procesu, a tým vytvára jednotnú metodickú bázu. Z legislatívneho rámca zároveň vyplýva, že supervízia nemá byť len formálnym nástrojom – jej význam spočíva v kontinuálnej podpore odborného rastu pracovníkov a v upevňovaní kvality poskytovaných služieb. Súčasťou tejto kontroly je aj inšpekčný dohľad, ktorý vykonáva Ministerstvo práce, sociálnych vecí a rodiny SR prostredníctvom kontrolných orgánov. V rámci neho sa posudzuje, či zariadenie supervíziu zabezpečuje v súlade s právnymi predpismi a ako je

implementovaná v praxi. Rámec tejto kapitoly sa tak neobmedzuje len na formálnu deskripciu zákonných požiadaviek. V teoretickej analýze boli identifikované aj určité disproporcie v jednotlivých zákonoch – napríklad rozdiely v požadovanom stupni vzdelania supervízora alebo vo výklade povinnosti supervízie v rôznych typoch zariadení. Tieto skutočnosti môžu v praxi viesť k interpretačným rozporom, ktoré ovplyvňujú jednotnosť a účinnosť aplikácie supervízie v rôznych zariadeniach sociálnych služieb. V kontexte pripravovaného výskumu je preto dôležité vnímať legislatívne rámce nie ako rigidný systém, ale ako referenčný základ, ktorého implementácia do praxe je podmienená viacerými faktormi – organizačnými, personálnymi i hodnotovými. Legislatíva predstavuje rámec, no reálna kvalita supervízie je formovaná aj kultúrou inštitúcie, úrovňou riadenia a profesijnou motiváciou zainteresovaných aktérov.

Tretím tematickým okruhom teoretickej prípravy dizertačného výskumu bola oblasť manažmentu v zariadeniach sociálnych služieb, osobitne v zariadeniach pre seniorov. Táto časť práce vychádza z predpokladu, že supervízia ako odborný podporný nástroj je významne ovplyvňovaná organizačným prostredím, kultúrou a prístupmi samotného vedenia zariadení. Z uvedeného dôvodu bola pozornosť zameraná na identifikáciu kľúčových súvislostí medzi organizačnými podmienkami a možnosťami uplatnenia supervízie v praxi. Reflexia vybraných manažérskych prístupov poukázala na špecifiká riadenia v tejto oblasti, ktoré zahŕňajú nielen klasické prvky plánovania, organizovania a rozhodovania, ale aj schopnosť eticky a participatívne reagovať na potreby pracovníkov a klientov. V zariadeniach pre seniorov je manažment konfrontovaný s vysokou mierou emočnej, odbornej aj prevádzkovej náročnosti, čo kladie zvýšené nároky na spôsob riadenia aj na rozvoj podporných mechanizmov vrátane supervízie. Osobitnú pozornosť sme venovali organizačnej kultúre, ktorá predstavuje významný rámec pre implementáciu supervízie. Kultúrne nastavenie organizácie, miera dôvery, otvorenosti a podpory profesionálneho rastu pracovníkov sa ukázali ako faktory, ktoré buď podporujú, alebo naopak, brzdia zavádzanie supervíznych procesov. Práve organizačná kultúra je v praxi často podceňovaná, hoci môže predstavovať základný rámec pre vytváranie reflexívneho a podporného pracovného prostredia. Supervízia ako proces je nevyhnutne spätá s kontextom organizácie, v ktorej prebieha. Jej kvalita sa stáva odrazom kultúrneho a hodnotového nastavenia, riadiacich mechanizmov a schopnosti lídrov prenášať deklarované princípy do každodennej praxe. Skutočný význam hodnotovo ukotveného riadenia sa prejavuje v kvalite poskytovaných služieb, ako uvádzajú Havrdová et al. (2010), pričom prenesenie hodnôt z deklaratívnej roviny do praktickej reality predstavuje jednu z najnáročnejších výziev líderského pôsobenia. Lídri sú tí, ktorí zohrávajú rozhodujúcu úlohu pri vnútornej komunikácii hodnôt, ich

transformácii na konkrétne vzorce správania, ktoré následne určujú atmosféru a kultúru v organizácii (Havrdová et al., 2010). Z hľadiska ďalšej analýzy boli identifikované viaceré bariéry implementácie supervízie. Ako ukazujú viacerí autori (Hawkins a Shohet, 2016; Kozoň, 2020; Vaska a Čavojská, 2012), medzi najčastejšie prekážky patria negatívne predchádzajúce skúsenosti, neistota supervidovaných pri zdieľaní citlivých tém, obranné mechanizmy ako popieranie či racionalizácia, a tiež obava z hodnotenia. Tieto osobnostné faktory bývajú často sprevádzané nedôverou k procesu supervízie a k jeho účelovosti. Z organizačného hľadiska sa ako bariéry ukázali: nedostatok kvalifikovaných supervízorov, obmedzené finančné a personálne kapacity, nízka informovanosť o možnostiach supervíznej podpory a absencia jej strategického začlenenia do riadiacej politiky zariadenia (Oláh et al., 2009; Vaska a Čavojská, 2012). Ak supervízia nie je podporená vedením a zostáva len formálnym nástrojom, stráca svoj potenciál a znižuje sa jej dôveryhodnosť medzi pracovníkmi (Kozoň, 2020; Ručková et al., 2021). Napriek týmto výzvam existujú empirické dôkazy, že kvalitne zavedená supervízia môže prispieť k zlepšeniu tímovej spolupráce, prevencii vyhorenia a podpore profesijných kompetencií (Oláh et al., 2009; Eis, 1995 in Oláh et al., 2009). Kľúčovú úlohu pritom zohráva kvalita supervízora a jeho schopnosť vytvoriť bezpečný, rešpektujúci a profesijne podnetný priestor. Z hľadiska ďalšieho smerovania výskumu bola táto časť teoretickej prípravy kľúčová, pretože umožnila vytvoriť predbežné typológie organizačných a riadiacich nastavení, v ktorých sa supervízia uplatňuje s rôznou mierou úspešnosti. Tieto typológie budú predmetom overovania a rozvíjania v pripravovanej empirickej časti výskumu, v snahe porozumieť vzťahu medzi podmienkami riadenia a reálnym využitím supervízie v praxi.

Osobitnú časť teoretickej prípravy predstavovala analýza dostupných empirických výskumov so zameraním na slovenský, český a širší medzinárodný kontext. Pri systematickom zbere a triedení relevantných štúdií sa ukázalo, že výskumy, ktoré by sa špecificky zaoberali pohľadom manažmentu na supervíziu v zariadeniach pre seniorov, zatiaľ absentujú. Táto absencia nielen legitimizuje potrebu realizácie pripravovaného výskumu, ale zároveň poskytuje možnosť prispieť k vyplneniu významnej medzery v poznaní v oblasti organizačných predpokladov efektívnej supervíznej praxe. Odborná reflexia supervízie sa v kontexte sociálnych služieb stala súčasťou akademického a profesijného diskurzu už začiatkom 21. storočia. Výskumy sa prevažne zameriavajú na samotných supervidovaných, ich skúsenosti so supervíziou, formáty vedenia supervízneho procesu, prípadne na odborné reflexie supervízorov. Dominantnou zostáva mikroúroveň supervízneho vzťahu, zatiaľ čo širší kontext, v ktorom supervízia prebieha – vrátane organizačného a riadiaceho

rámca – je spracovaný len okrajovo. Osobitne absentuje systematický pohľad zo strany manažmentu zariadení, ktorý má zásadný vplyv na vytváranie predpokladov pre implementáciu a udržateľnosť supervízneho procesu. Východiskovým predpokladom pripravovaného dizertačného výskumu je, že úspešnosť supervízie v zariadeniach sociálnych služieb do veľkej miery závisí od miery porozumenia, akceptácie a podpory zo strany vedenia. Ak manažment vníma supervíziu ako strategický nástroj rozvoja a odbornej podpory, vytvára sa priestor pre jej reálne ukotvenie v každodennej praxi. V opačnom prípade, pri absencii vnútorného prijatia a podpory, hrozí jej formálne či symbolické zavádzanie bez reálneho vplyvu na kvalitu služieb. V rámci prípravy výskumu bola preto realizovaná analýza dostupných empirických štúdií. Zamerala sa na identifikáciu existujúcich poznatkov o supervízii z pohľadu jej implementácie v prostredí sociálnych služieb. Celkovo bolo systematicky preskúmaných 12 štúdií – 5 výskumov pochádzalo zo slovenského a českého prostredia, 7 z medzinárodného kontextu. Tieto práce boli analyzované podľa jednotnej štruktúry – s dôrazom na cieľ výskumu, výskumnú vzorku, kľúčové zistenia a limity relevantné pre pripravovaný výskum. Z analýzy vyplýva, že hoci niektoré výskumy okrajovo zachytávajú aj pohľad riadiacich pracovníkov, systematický výskum tejto skupiny absentuje. Táto medzera v poznaní zároveň legitimizuje a posilňuje význam pripravovaného výskumu, ktorý sa sústreďí práve na túto doteraz nedostatočne preskúmanú perspektívu. Zároveň poskytuje možnosť vytvoriť nový poznatkový rámec, ktorý môže prispieť k porozumeniu organizačných podmienok, facilitátorov a bariér implementácie supervízie v zariadeniach pre seniorov.

Zhrnuté teoretické poznatky, legislatívne rámce, organizačné podmienky a reflexia dostupných empirických výskumov vytvorili základný interpretačný rámec, ktorý umožňuje komplexnejšie uchopiť problematiku supervízie v zariadeniach sociálnych služieb z pohľadu manažmentu. Táto teoretická báza zároveň poskytla východisko pre formulovanie výskumného zámeru a metodologických prístupov, ktoré reflektujú komplexnosť, kontextualitu a citlivosť skúmanej témy. Nasledujúca časť sa preto venuje metodologickému ukotveniu pripravovaného výskumu, s dôrazom na výber výskumnej stratégie, charakteristiku výskumnej vzorky a zdôvodnenie kvalitatívneho prístupu.

Metodológia výskumu

Výskum bude realizovaný v rámci dizertačnej práce, ktorá sa nachádza v štádiu príprav. Zameriava sa na supervíziu ako nástroj odbornej podpory v zariadeniach pre seniorov, so špecifickým dôrazom na jej implementáciu,

funkcie a organizačný kontext. Vzhľadom na charakter skúmaného fenoménu bol zvolený kvalitatívny výskumný prístup, ktorý umožňuje hlbšie preniknúť do významov a skúseností, aké tejto forme odbornej podpory pripisuje samotný manažment zariadení a identifikovať faktory ovplyvňujúce jej aplikáciu a fungovanie. Voľba kvalitatívnej stratégie vychádza z presvedčenia, že komplexnosť a citlivosť témy si vyžadujú detailné porozumenie skúsenostiam, postojom a významom, ktoré nie je možné zachytiť kvantitatívnymi nástrojmi. Kvalitatívny prístup je v tomto prípade výhodnejší než kvantitatívne techniky, pretože umožňuje skúmať kontexty, nuansy a interpretačné rámce, ktoré by inak ostali skryté pod povrchom číselných údajov. Osobitne v prípade supervízie, ktorá je výrazne vzťahová, kontextuálna a kultúrne podmienená, je hĺbkové skúmanie subjektívnych významov a rozhodovacích procesov kľúčom k pochopeniu reálnych možností jej implementácie v praxi. V rámci výskumu plánujeme zapojiť vybrané zariadenia pre seniorov z Trnavského kraja, ktoré reprezentujú rôzne typy zriaďovateľov a organizačných štruktúr. Ich výber bol uskutočnený s cieľom zachytiť rozmanitosť praxe a umožniť komparáciu medzi rôznymi kontextmi. Cieľová skupina výskumu zahŕňa riaditeľov, vedúcich pracovníkov a manažérov kvality, ktorí disponujú kompetenciami v oblasti rozhodovania, implementácie a koordinácie supervíznych procesov v zariadení. Primárnym cieľom výskumu je porozumieť tomu, ako manažment týchto zariadení vníma supervíziu, aké významy jej pripisuje, aké bariéry a príležitosti identifikuje pri jej zavádzaní, a akým spôsobom tieto skúsenosti súvisia s organizačnou kultúrou a hodnotovým nastavením inštitúcie. Tento analytický rámec zároveň reflektuje potrebu hlbšieho poznania manažérskeho rozmeru supervízie, ktorý býva v doterajších štúdiách skôr opomínaný. Zber údajov bude realizovaný prostredníctvom pološtruktúrovaných rozhovorov v prostredí zariadení, pričom priebeh terénnej fázy bude prispôbený možnostiam a špecifikám konkrétnych inštitúcií. Predpokladá sa, že výber participantov bude smerovať k dosiahnutiu teoretickej saturácie, teda stavu, keď nové výpovede už neprinášajú zásadne nové informácie. Rozhovory budú následne prepísané, anonymizované a spracované na účely analýzy. Pre potreby spracovania údajov bude uplatnený otvorený kódovací prístup a tematické triedenie výpovedí. Analýza bude zameraná na identifikáciu významových vzorcov a tematických oblastí, ktoré vypovedajú o vnímaní a realizácii supervízie v skúmaných zariadeniach. Výsledný analytický rámec bude tvoriť východisko pre ďalšie interpretácie a odporúčania smerujúce k zefektívneniu supervíznej praxe v prostredí sociálnych služieb. Zároveň budeme pri realizácii výskumu dôsledne dbať na dodržiavanie etických princípov spoločenskovedného výskumu a ochranu osobných údajov. Účasť respondentov bude založená na dobrovoľnosti a informovanom súhlase,

pričom každý participant bude podrobne oboznámený s cieľom, priebehom aj spôsobom spracovania údajov. Všetky výpovede budú anonymizované, spracované s rešpektom k citlivosti skúmanej témy a uchovávané v súlade s platnou legislatívou tak, aby bola zachovaná dôvera a dôstojnosť zúčastnených osôb.

Predpokladaný prínos

Predpokladáme, že výsledky realizovaného výskumu prispesú k viacerým kľúčovým oblastiam v praxi zariadení sociálnych služieb. V prvom rade môžu podporiť skvalitňovanie supervíznych procesov, predovšetkým v oblasti ich cieľavedomejšieho nastavovania, realizácie a následného vyhodnocovania. Tieto zistenia zároveň môžu viesť k vytváraniu priaznivejších podmienok pre odborný rast a profesijné posilňovanie zamestnancov, čím sa zvýši ich spokojnosť a stabilita. Dôležitým prínosom je aj podpora efektívnejšieho riadenia organizácií sociálnych služieb – supervízia sa môže v tomto kontexte profilovať ako strategický nástroj organizačného rozvoja, posilnenia manažérskych procesov a udržiavania kvality poskytovaných služieb. Výsledky výskumu môžu nájsť uplatnenie aj v oblasti vzdelávania. Predovšetkým môžu slúžiť ako podnet na inováciu a aktualizáciu obsahu vzdelávacích programov v oblasti supervízie a manažmentu sociálnych služieb. Praktické poznatky môžu byť využité vo forme prípadových štúdií, ktoré obohatia výučbu o konkrétne situácie a rozhodovacie dilemy vychádzajúce z reálnych skúseností z praxe. V neposlednom rade môžu byť výstupy práce inšpiráciou pre ďalších výskumníkov a odborníkov, ktorí sa budú témou supervízie v sociálnych službách zaoberať v inom regióne alebo hlbšom teoretickom rámci. Okrem prínosu pre prax a vzdelávanie očakávame, že výskum obohatí aj odbornú a vedeckú diskusiu. Na Slovensku doposiaľ absentujú systematické štúdie zamerané na perspektívu manažmentu zariadení sociálnych služieb vo vzťahu k supervízii. Práca môže preto priniesť nové poznatky o rozhodovacích procesoch, organizačných podmienkach a kultúrnych faktoroch, ktoré ovplyvňujú realizáciu supervízie. Zároveň prispeje k teoretickému prepojeniu troch dôležitých oblastí: supervízie, organizačnej kultúry a kvality riadenia v sociálnych službách. V širšom kontexte môže výskum predstavovať podklad pre medzinárodné porovnania a komparatívne štúdie v rámci európskeho priestoru.

Záver

Príspevok predstavil rámcovú koncepciu pripravovaného dizertačného výskumu, ktorý sa zameriava na supervíziu ako nástroj odbornej podpory v zariadeniach pre seniorov. Východiskom bola potreba lepšie porozumieť spôsobom, akými manažment týchto zariadení vníma, implementuje a

využíva supervíziu v kontexte riadenia a kvality služieb. Vzhľadom na absenciu podobne zameraných výskumov v domácom ani zahraničnom prostredí možno očakávať, že projekt prinesie nové poznatky a impulzy pre ďalší rozvoj supervíznej praxe. Zvolený kvalitatívny prístup umožní hlbšie preniknúť do významov, ktoré supervízii pripisujú vedúci pracovníci, ako aj zachytiť rozdiely vyplývajúce z typológie zariadení či ich kultúrno-organizačného kontextu. Príspevok načrtol teoretické a metodologické rámce, ktoré budú ďalej rozpracované v empirickej časti práce. Výsledky výskumu by mohli byť prínosné nielen pre odbornú diskusiu, ale aj pre tvorcov politík, zriaďovateľov a samotných poskytovateľov sociálnych služieb. S ohľadom na vývojovú povahu výskumu zostávajú predložené východiská otvorené ďalšiemu dopĺňaniu, korigovaniu a reflexii. Ambíciou nie je prezentovať uzavreté závery, ale prispieť k porozumeniu supervízie ako významného nástroja profesijnej podpory a zvyšovania kvality sociálnych služieb v zariadeniach pre seniorov.

Zoznam bibliografických odkazov

HAVRDOVÁ, Z. 2010. *Hodnoty v prostredí sociálnych a zdravotných služieb*. Praha: Fakulta humanitných štúdií Univerzity Karlovej, katedra riadenia a supervízie v sociálnych a zdravotníckych organizáciách, 2010. 207 s. ISBN 978-80-87398-06-7.

HAWKINS, P., SHOHET, R. 2016. *Supervízia v pomáhajúcich profesiách*. 2. vyd. Praha: Portál, 2016. 208 s. ISBN 978-80-262-0987-4.

KOZOŇ, A. 2020. *Supervízia. Sociálno-psychologický výcvik*. Sládkovičovo: Vysoká škola Danubius, 2020. 48 s. ISBN 978-80-8167-072-5.

MÁTEL, A. et al., 2023. *Štandardy kvality v praxi poskytovateľov sociálnych služieb: metodický podporný materiál* [online]. [cit. 4.4.2025]. Bratislava: Ministerstvo práce, sociálnych vecí a rodiny Slovenskej republiky. Dostupné na: <https://www.employment.gov.sk/files/sk/uvodna-stranka/inspekcia-socialnych-veciach/postupy-inspekcie-socialnych-veciach/kalendarny-rok-2023/matel-a-kol-2023-standardy-kvality-praxi-poskytovatelov-socialnych-sluzieb-metodicky-podporny-material.pdf>

MÁTEL, A., SCHAVEL, M. a kol. 2013. *Teória a metódy sociálnej práce*. Bratislava: Spoločnosť pre rozvoj sociálnej práce, 2013. 446 s. ISBN 978-80-971445-1-7.

MATOUŠEK, O. a kol. 2022. *Stratégia a postupy v sociálnej práci*. Praha: Portál, 2022. 526 s. ISBN 978-80-262-1952-1.

OLÁH, M., SCHAVEL, M., ONDRUŠOVÁ, Z., NAVRÁTIL, P. 2009. *Sociálna práca - vybrané kapitoly z dejín, teórie a metód sociálnej práce: vybrané kapitoly z dejín, teórie a metód sociálnej práce*. vyd. 3. Bratislava : Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety, Katedra sociálnej práce, 2009. 228 s. ISBN 80-969-4496-7.

RUČKOVÁ, G. a kol., 2021. *Supervízia pre prax* . Bratislava: Akadémie humanitných a medzikulturálnych štúdií Edith Steinovej, no, 2021. 148 s. ISBN 978-80-973898-8-8.

VASKA, L., ČAVOJSKÁ, K. 2012. *Supervízia u začínajúcich profesionálov vo výkone sociálnej práce - výskumná práca*. Bratislava: Iris, 2012. 111 s. ISBN 978-8089238-72-9.

ZÁKON č. 305/2005 Z.z. o sociálnoprávnej ochrane detí a o sociálnej kuratele a o zmene a doplnení niektorých zákonov

ZÁKON č. 448/2008 Z.z. o sociálnych službách a o zmene a doplnení zákona č. 455/1991 Zb. o živnostenskom podnikaní (živnostenský zákon) v znení neskorších predpisov

Autor:

Titul, meno a priezvisko autora: PhDr. Melinda Čakarová

Univerzita: Univerzita Komenského v Bratislave

Fakulta: Pedagogická fakulta

Katedra: Katedra sociálnej práce

Adresa pracoviska: Šoltésovej 4, 811 08 Bratislava

e-mail: cakarova1@uniba.sk

Školiteľ: doc. PhDr. Peter Brnula, PhD.

AI AKO PODPORNÁ INTERVENCIA PRE JEDNOTLIVCOV SO ŠPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENIA V AKADEMICKOM PROSTREDÍ

AI AS A SUPPORTIVE INTERVENTION FOR INDIVIDUALS WITH SPECIFIC LEARNING DISABILITIES IN ACADEMIC SPACE

Mária Hrenáková

Abstrakt:

Vzdelávanie študentov s poruchami učenia predstavuje výzvu, ktorú je možné efektívne riešiť pomocou technológií založených na umelej inteligencii (AI). Tieto technológie umožňujú personalizovať prístup k výučbe, zohľadniť individuálne potreby študentov a zároveň im poskytnúť podporu v reálnom čase. Príspevok sa zameriava na využitie AI ako podporného nástroja pre študentov so špecifickými poruchami učenia v akademickom prostredí. Okrem teoretického definovania novej podpory v článku stručne predstavíme aktuálne výskumné poznatky, ktoré poukazujú na pozitívne vplyvy AI nástrojov na zlepšenie čitateľských, kognitívnych a organizačných schopností týchto študentov. Zvlášť sa zameriame na využitie adaptívnych výučbových platforiem, inteligentných asistentov a technológií ako CHAT GPT, Todoist AI a pod., pričom zároveň identifikujeme výzvy, ktoré súvisia s implementáciou AI vo vysokoškolskom prostredí – etické otázky, potreba digitálnej gramotnosti a riziko technologickej závislosti. Cieľom príspevku je priblížiť AI ako progresívny, ale citlivo aplikovateľný nástroj na podporu rovnosti vo vzdelávaní a rozvoj inkluzívnej akademickej kultúry.

Abstract:

Educating students with learning disabilities is a challenge that can be effectively addressed using artificial intelligence (AI)-based technologies. These technologies make it possible to personalise the approach to learning, taking into account the individual needs of students while providing them with real-time support. This paper focuses on the use of AI as a support tool for students with specific

learning disabilities in an academic setting. In addition to theoretically defining the possible supports, the paper will briefly present current research findings that point to the positive impacts of AI tools on improving the reading, cognitive and organizational skills of these students. In particular, we will focus on the use of adaptive learning platforms, intelligent assistants, and technologies such as CHAT GPT, Todoist AI, etc., while also identifying the challenges associated with implementing AI in higher education settings - ethical issues, the need for digital literacy, and the risk of technological dependency. The aim of the paper is to present AI as a progressive but sensitively applied tool to promote equity in education and develop an inclusive academic culture.

Kľúčové slová:

umelá inteligencia, špecifické edukačné potreby, poruchy učenia, akademické prostredie, intervencia, podporné technológie

Key words:

artificial intelligence, specific educational needs, learning disabilities, academic space, intervention, support/assistive technology

Introduction

In today's inclusive environment, it is very important to see the support of individuals with specific needs not only at the primary and secondary education level, but also in the academic environment. Learning disabilities currently affect a significant number of students and affect their ability to learn effectively and achieve academically. Traditional teaching methods often fail to adequately address their individual needs, but with the development of Artificial Intelligence (AI) based technologies, new opportunities for personalised and adaptive support/teaching are opening up. The purpose of this article is to describe the possibilities of AI as a supportive intervention for these individuals, briefly review some current research, and identify practical possibilities for the use of AI in academic practice, including its limitations and ethical issues.

1. Learning disabilities in undergraduate students

Specific learning disabilities (SLDs) are neurodevelopmental disorders that affect cognitive processes related to the ability to acquire basic academic skills such as reading, writing, and arithmetic. They do not result from reduced intelligence, sensory impairments or cultural and

social disadvantage, but are the result of dysfunction of central nervous processes that affect the understanding, processing and use of information and affect the whole personality of the individual (Bartonova, 2013; Strnadova, 2007; Žovinec, 2019; Zelinková, 2015).

According to US legislation (Individuals with Disabilities Education Act, IDEA, 2018), SED is understood as a disorder of one or more mental processes related to the ability to listen, speak, read, write, or perform mathematical operations, and is not caused by other medical or emotional difficulties. On this basis, we can specify the types of learning disabilities which include dyslexia (a disorder of reading and understanding written text), dysgraphia (affecting the quality and editing of written expression), dysorthography (affecting the spelling of written words), dyscalculia (interferes with the acquisition of mathematical concepts and operations), dyspraxia (affects the planning and execution of motor movements), dysmusia (impairment in musical perception and reproduction), and dyspinxia (impairment in the ability to draw) (Žovinec, 2019; Slowik, 2007; Zelinková, 2009).

Manifestations of SPU in college students differ from childhood symptoms due to the development of compensatory strategies, but the disorders continue to significantly affect academic performance. Common symptoms of dyslexia include low reading fluency and accuracy, poor spelling, difficulty with written expression, and difficulty with visual-verbal responses such as matching sounds to letters (Roitsch & Watson, 2019). These difficulties usually persist into adulthood, manifesting themselves mainly in the form of slow work with text, unsystematic processing of information, and difficulties in writing professional texts (Bartonova, 2012; Krejčová, 2019). Other serious primary consequences of these disorders in an academic setting include a reduced ability to process written text: which makes it difficult for them to study literature and prepare for lectures. This also includes difficulties with writing and spelling: which can lead to problems with note-taking, essays and other written work. Furthermore, problems with mathematical operations, and therefore problems with understanding quantitative concepts. But to a large extent, the manifestations of SPU are also responsible for reduced working memory and concentration. From these primary consequences arise secondary ones that can affect a student's emotional and social life. These include, for example, reduced self-esteem and self-worth, anxiety and stress, as well as procrastination and task avoidance, where fear of failure can cause procrastination and thus impaired academic performance (Bartonova, 2012; Žovinec, 2019; Lopúchová et al., 2016). Given these facts, the severity and complexity of the manifestations of

learning disabilities, the need to provide adequate support to these students in terms of current options, innovative features such as assistive technologies, extended time in exams, the possibility of oral examinations or the use of AI tools for word processing is alarmingly high

1.2 Students with learning disabilities

As mentioned above, we educate students with specific needs at all levels of education, which means that they are part of the group of students in the academic environment as well. This idea is shared by the authors Jucovičová and Žáčková (2008), who state that the presence of specific learning disabilities makes it difficult for individuals to acquire the required skills and knowledge in primary school at secondary school, but often also at university.

According to Section 100(2) of Act No. 131/2002 Coll. on higher education, a student with a disability or learning disability whose disability or condition makes it difficult for him or her to study under standard conditions is considered to have a disability or learning disability. This includes in particular persons with sensory, physical and multiple disabilities, chronic or psychological illnesses, health impairments, autism and pervasive developmental disorders or specific learning disabilities (e.g. dyslexia, dysgraphia), whereby universities have an obligation to assess the specific needs of the student and to provide them with appropriate adjustments and support in their studies in order to create an inclusive academic environment and to help the student in question to achieve adequate academic results.

The reality of education of individuals with specific needs is also implemented in the data on the number of students with specific needs at the Constantine the Philosopher University in Nitra, where in the current academic year 2024/2025 there are 97 students in higher education, of which 31 students have diagnosed learning disabilities. For a more detailed overview, we present the following graph, in which we can notice a relatively increasing number of students with specific needs who have attended or are attending the said university.

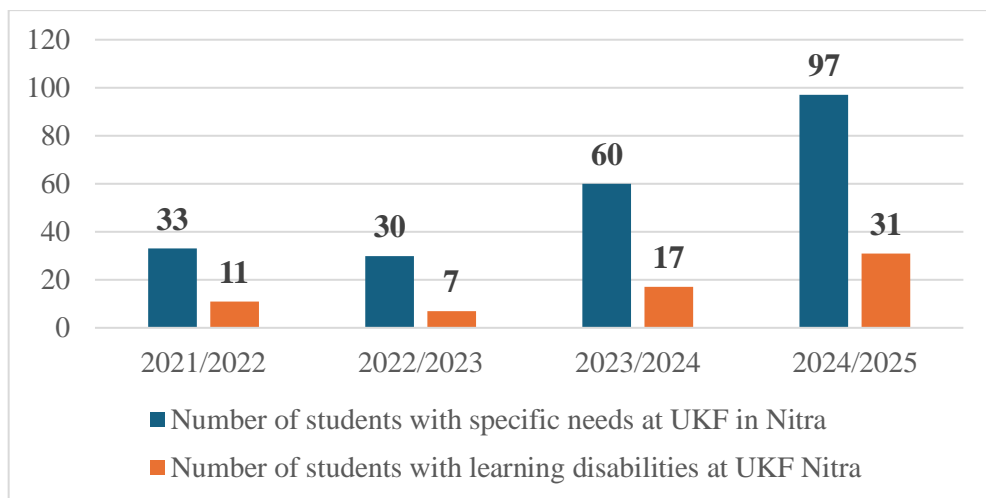


Chart 1: (Number of students with specific needs at the Constantine the Philosopher University in Nitra)

Source: Babulicová, Poláčková, 2023; Sender, Poláčková, 2022; own design

2. AI as a supportive intervention for individuals with learning disabilities in academic settings

Traditional teaching methods often fail to respond adequately to the individual requirements of university students with specific needs, but with the development of artificial intelligence (AI)-based technologies, new opportunities for personalized and adaptive support are opening up. The development, implementation and practical use of modern digital technologies, including assistive systems and the internet, are of major benefit to society, and enhancing students' digital competences can therefore significantly support the concept of open education, which is closely linked to the goals of an inclusive approach to education. Accessibility of educational resources increases the chances of equality in access to education and contributes to the development of an educational environment anchored in the values of the local community (Lopúchová et al., 2016). All this can be ensured through the use of AI as a supportive intervention for a given group of students. However, it should be noted that in pedagogical practice we should understand "supportive intervention" not as something that exempts a student from learning, but as a purposeful intervention to mitigate the impact of learning disabilities and any specific difficulties on the student helping

him/her to cope with learning in an appropriate way. From my own perception, in the context of the use of AI, this may reflect:

- Simplifying access to learning (pre-reading a text, editing a text...),
- helping to organise the learning (identification of procedures, AI planners...),
- cushioning cognitive load (text summarization, etc.),
- extended access to learning,
- intelligent tutoring systems,
- participation in group projects, facilitation of communication and development of soft skills,
- adaptive assessments,
- expansion of autonomy for students with specific learning needs, and others (Popenici and Kerr, 2017; Simhadri, 2023; Pakshiova et al., 2023; Zhao and Kuch, 2004).

However, the question is how we can set up this supportive intervention in practice. From our point of view, let us try to imagine this process as a pyramid, with Inclusion and Inclusive Education at the top of the pyramid. However, it is important to bear in mind that we must not only think of it as a physical approach, but especially a mental approach for all students to have equal opportunities. Within Inclusion, AI is a means to achieve equality for all - i.e. the university as an institution should make the application of AI tools accessible not only to students with specific needs, but also to those who are able-bodied, thus ensuring the normalisation of diversity and the elimination of stigma.

In the middle of the pyramid we can find Pedagogy as the setting of the educational process through didactics, different methods, forms of teaching, etc. The point is that AI is not very effective without well-set teaching. Here, then, it is important that the educator understands the principles of how the technologies work, knows how to tailor AI outputs to the individual needs of students, and knows how to combine them with traditional methods.

The bottom of the pyramid is the Technology itself, which in terms of supportive intervention means the use of specific AI tools that will form the support for a given target group. However, as we have already mentioned, we must not forget that the technology itself does not eliminate the problem, but adapts the academic environment to make the student's performance as authentic as possible.

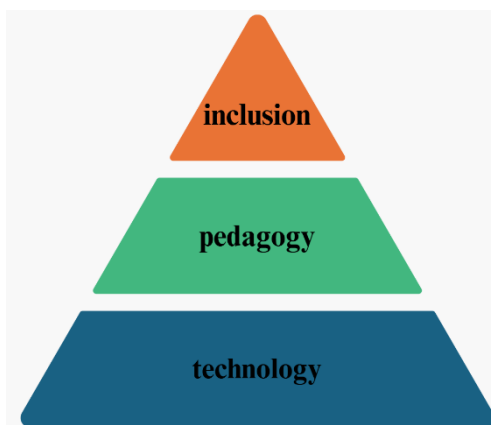


Fig. 1 [1]: Pyramid of supportive intervention through AI
Source: own design

And what are the appropriate AI tools that will allow us to implement a given intervention to students with learning disabilities? As we can see in the table below, there are several of them and each provides a different kind of individual support for the student in terms of his/her specific handicap. These include, for example:

Table [1]: Appropriate AI tools to implement support intervention for students with specific needs

AI tools	Type of support	Specific identification based on a particular learning disability
Natural Reased/Speechify	Reading text aloud	Dyslexia
Otter.ai/Grammarly Language Tool	Speech-to-text transcription and spelling correction	Dysgraphia and Dysortographia
Chat GPT/Wordtune Read/Mindgrasp	Text summarization and text generation	all learning disabilities
Khan Academy	Adaptive Learning	all learning disabilities
Todoist AI/Nation AI/Chat GPT	Task and time management, cognitive load reduction	all learning disabilities
Calm AI/Mindspa	relaxation, meditation	all learning disabilities

Source: Zhang, Carter, Liu, & Peng, 2024; Zhao, Cox, & Chen, 2025

2.1 Research background on the use of AI as a supportive intervention for students with specific needs - learning disabilities

That this type of support is not just an "achievement" of modern times is demonstrated by many empirical investigations. In our paper, we have taken the liberty to draw attention to the following three researches and studies.

The first is a study conducted in 2024, Exploring the Role of Generative AI in Higher Education, which aimed to investigate how students with special needs use generative AI in academic settings. The empirical research used semi-structured interviews with 22 university students with diagnoses such as dyslexia, ADHD, autism in relation to the use of AI such as ChatGPT (Pierrés, Darvishy, & Christen, 2024).

Subsequently, the research findings were conceptualized into the above figure where the results were summarized into the following figure where we can notice that ChatGPT impacted on promoting students' mental health, personalized learning, decision making, providing them with an academic advisor, while enabling them to - summarize challenging texts, help with project planning, creating essay and report templates as well as reducing anxiety when dealing with assignments and much more.

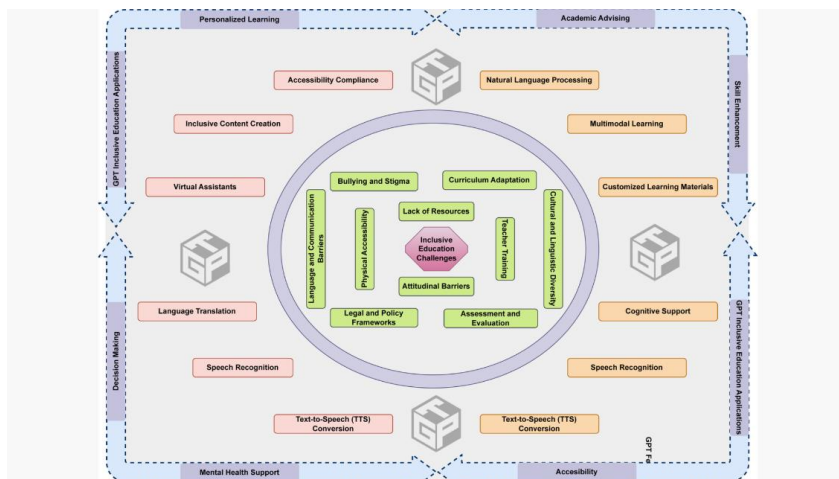


Fig. No. [2]: Results of the study Exploring the role of generative AI in higher education: Semi-structured interviews with students with disabilities
Source: Pierrés, Darvishy, Christen, 2024.

Another research is "Evaluating Speech-to-Text Tools for College Students with Dysgraphia" focusing on the evaluation of the

effectiveness of speech-to-text tools for college students with dysgraphia. This quantitative research was conducted in 2024 on a sample of 200 students with dysgraphia, where 100 were included in the experimental group and 100 in the control group. The experiment was conducted as a pre-test - 10 week intervention through the use of AI as a writing support for the experimental group, while the control group used traditional forms of writing during this time and the investigation was completed with a post-test. We have taken the liberty of presenting some of the final results in the table below, where we can see a comparison of the results between the group using AI and the control group using traditional forms of writing.

Table [2]: Results of Research Evaluating Speech-to-Text Tools for College Students with Dysgraphia

Areas of measurement	AI	Classical forms of writing
Writing speed (words/min)	45	25
Writing accuracy in %	92	65
Number of typos per 1000 words	2	10
Time spent writing (min)	30	50
Satisfaction with technology (max 5 points)	4,8	3,2

Source: Bäck, Mossige, Bundgaard Svendsen, et al., 2024

Based on the above table, we can see that the students who implemented the intervention through the use of the AI application Speech to text, compared to the control group, had an increase in writing speed, accuracy of writing, decrease in error rate and time spent in writing.

The latter is a study titled "The use of generative artificial intelligence by students with disabilities in higher education" published by Xin Zhao, Andrew Cox, and Xuanning Chen in 2025. The research was conducted at a UK university and represents empirical research focused exclusively on students with disabilities and their use of generative artificial intelligence (AI) in academic settings. The aim of the research

was to find out what AI tools disabled students use, for what purposes, what concerns they have and what support they expect from universities. The research sample consisted of 124 respondents (1.4% return rate), predominantly undergraduate students, with ADHD, dyslexia, autism and intellectual disabilities being the most commonly represented disability types. The research used an online questionnaire combining both quantitative and qualitative items, with open-ended responses analysed using inductive coding. The most commonly used tool was ChatGPT, which students used to simplify academic texts, summarize, structure writing tasks, and correct language errors. The main barriers to academic writing included problems with stylistics, text organization, concentration, and reading long materials. Research has shown that generative AI has significant potential as an assistive technology to help reduce stress, increase autonomy, and improve the quality of student outcomes. Respondents also expressed concerns about AI accuracy, academic integrity, and the accessibility of paid versions of the tools. Students expect more support from universities in the form of training on the ethical use of AI and involvement in the development of AI policies. The authors highlight the need for inclusive AI literacy and strongly recommend that universities respond to technological change in line with the needs of vulnerable groups (Zhaou, Cox, & Chen, 2025).

Based on the review of the given studies, we can conclude that the use of AI is a beneficial and highly adequate supportive intervention to help students with learning disabilities achieve academic success, contributing to the development of inclusion in the academic environment.

2.2 Risks and benefits of using AI in academic and inclusive settings

Although artificial intelligence (AI) in academic settings is a powerful tool to support students, including those with special educational needs, its integration into educational systems is not without risks. Like any technological innovation, AI brings with it ethical, pedagogical, social, and systemic challenges that require professional reflection and careful implementation.

For example, one risk is the cost burden on students, or digital inclusion or inequality. This is because advanced AI tools - such as generative language models or personalised learning platforms - are often part of paid services. When students of lower socio-economic status cannot afford to subscribe to these technologies, digital inequalities are exacerbated, putting already vulnerable groups of students at a

disadvantage. This situation undermines the principle of equality of access to education. Closely related to this challenge is algorithmic bias. If AI systems, are not tested on diverse populations and are trained on unbalanced data, they may misinterpret the specific needs of students. Therefore, it is critical to develop and test tools specifically for this group. Another risk that cannot be ignored is the emergence of technology dependence. The more educational institutions rely on AI for teaching, assessment or administration, the more vulnerable they become to technical failures, outages or cyber-attacks. In addition, students' cognitive and executive abilities also risk being weakened if they rely too heavily on AI for problem solving, text writing or planning. A related issue is the lack of human contact, which can lead to a dehumanised learning experience. While AI systems can provide feedback and content, they are no substitute for empathy, emotional support, and personal mentoring, which in many cases is essential, especially for students with special needs. The risk of academic fraud is also significant. Students may generate texts or answers through AI in a way that is difficult to distinguish from their own work, undermining the fairness of the assessment. AI tools can also be used to circumvent plagiarism systems or manipulate automated assessment systems (Holmes, 20219; European Commission, 2022; eschool News, 2024; Clugston, 2024).

Furthermore, the technical limitations of AI include its low adaptability to unusual learning situations, its lack of understanding of context, or its inability to think creatively and innovatively, which is particularly crucial in the arts and humanities. Equally problematic can be the uneven quality of outputs, as AI-generated content may not always meet academic standards, requiring rigorous scrutiny . The technical side of AI integration is also challenging in terms of infrastructure and support. Effective use of AI requires the availability of modern hardware, software, stable internet and skilled staff. Institutions that lack this capacity risk reducing the quality of education and implementing unreliable solutions (Clugston, 2024; Hanover research, 2023; Holmes, 2019).

Last but not least, the ethical risks associated with privacy and data protection need to be highlighted. AI applications often collect and process sensitive data about students, including academic performance, behaviors, and preferences. If this data is not adequately protected and if institutions do not adhere to standards such as GDPR, it can be misused or leaked (UNESCO, 2021).

Conclusion

The results of the analysis show that the use of AI technologies can make a significant contribution to supporting students with specific learning disabilities by improving their academic competence, autonomy and psychological well-being. Tools such as ChatGPT, Speechify or adaptive learning platforms are proving to be effective in addressing difficulties associated with dyslexia, dysgraphia or ADHD. At the same time, however, ethical, technical and social risks need to be reflected - from digital inequality to the risk of technological dependence. Hence the need for a thoughtful and pedagogically anchored integration of AI into the academic environment, with an emphasis on equity of access, data security and respect for the needs of vulnerable groups. Ultimately, AI should be seen not as a substitute for the teacher, but as a means to expand opportunities for inclusive and equitable education.

Literature:

ALMGREN BÄCK, G., MOSSIGE, M., BUNDEGAARD SVENDSEN, H., RØNNEBERG, V., SELENIUS, H., BERG GØTTSCHE, N., SVENSSON, I. 2024. Speech-to-text intervention to support text production among students with writing difficulties: a single-case study in nordic countries. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, vol. 19, no 8, ISSN 3110-3129. Available from: <https://doi.org/10.1080/17483107.2024.2351488> [accessed 2025-04-20].

BARTONOVA, M., 2012. *Specific learning disabilities in adulthood*. Brno: Masaryk University. ISBN 978-80-210-5845-6.

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M., PIPEKOVÁ, J. et al., 2013. *Special pedagogy*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-264-5.

CLUGSTON, Brendan. *Advantages and Disadvantages of AI in Education*. Vancouver: University Canada West, 2024. Available from: <https://www.ucanwest.ca/blog/education-careers-tips/advantages-and-disadvantages-of-ai-in-education> [accessed 2025-04-20].
eSchool News. *What are the Benefits and Risks of Artificial Intelligence in Education?* eSchool News: Education, Innovations, Insights & Resources, February 5, 2024. Available from: <https://www.eschoolnews.com/digital-learning/2024/02/05/what-are-the-benefits-and-risks-of-artificial-intelligence-in-education/> [viewed 2025-04-20].

EUROPEAN COMMISSION, 2022. *Digital Education Action Plan 2021-2027: Resetting education and training for the digital age*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2022. 36 p. ISBN 978-92-76-45607-3.
HANOVER RESEARCH. *Benefits, Challenges, and Sample Use Cases of Artificial Intelligence in Higher Education*. Washington D.C.: Inside Higher Education, 2023. Available from:

[https://www.insidehighered.com/sites/default/files/2023-10/Benefits%2C%20Challenges%2C%20and%20Sample%20Use%20Cases%20of%20AI%20in%20Higher%20Education.pdf%20\[cit.%2019.%206.%202025\]](https://www.insidehighered.com/sites/default/files/2023-10/Benefits%2C%20Challenges%2C%20and%20Sample%20Use%20Cases%20of%20AI%20in%20Higher%20Education.pdf%20[cit.%2019.%206.%202025]) [viewed 2025-04-20].

HOLMES, W., BIALIK, M., FANDOS, M. 2019. *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. Brussels: European Commission, 2019. 62 p. ISBN: 978-1794293700.

IDEA, 2018. *Individuals with Disabilities Education Act*. [online]. Washington, D.C.: U.S. Department of Education. Available from: <https://sites.ed.gov/idea/> [Accessed 2025-04-20].

JUCOVIČOVÁ, D. - ŽÁČKOVÁ, H. 2008. *Reeducation of specific learning disorders in children*. Prague : Portál, 2008. 175 p. ISBN 978-80-7367-474-8.

KREJČOVÁ, L., 2019. Prague: Charles University. ISBN 978-80-246-4321-1.

LOPÚCHOVÁ, J. et al., 2016. *Strategies for educating students with specific needs in higher education*. Bratislava: Comenius University in Bratislava, Faculty of Education. ISBN 978-80-223-4116-1.

PAKŠIOVÁ, Renáta, BRAUNER, Roman and SEMERÁD, Pavel. *AI and its place in education*. In: *Innovations in University Education: International Scientific Colloquium*, 18 October 2023. Bratislava: University of Economics , 2023, pp. 54-64. Available from: <https://www.maneko.sk/pdf/articles/WCAF3145.pdf> [cited 2025-04-25].

PIERRÈS, O., DARVISHY, A. and CHRISTEN, M., (2024). Exploring the role of generative AI in higher education: Semi-structured interviews with students with disabilities. *Education and Information Technologies*, [online] 29(1). Available from: <https://doi.org/10.1007/s10639-024-13134-8> [accessed 2025-04-20].

POLÁČKOVÁ, V. and BABULICOVÁ, Z., 2024. *TEM Journal*, 13(4), pp. 1234-1240. Available from: <https://doi.org/10.18421/tem134-71> [cited 2025-04-25].

POPENICI, Sandor and KERR, Stephen. *Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education*. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning* [online]. 2017, vol. 12, no. 1. Available from: <https://doi.org/10.1186/s41039-017-0062-8> [accessed 2025-04-20].

ROITSCH, J. and WATSON, S., 2019. *Understanding Dyslexia: A Practical Approach*. London: Routledge. ISBN 978-0-367-21260-3.

SENDER, S. and POLÁČKOVÁ, V., 2022. inclusion in higher education in the Slovak Republic. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae*, vol. 1,no.1, pp. 45-52. Available from: https://studiascientifica.ku.sk/wp-content/uploads/2023/05/06_sender_polackova_ssf_1_23.pdf [cited 2025-04-25].

SIMHADRI, N. *Awareness among teaching on AI and ML applications based on fuzzy in education sector at USA*. *Soft Computing* [online]. 2023. Available from: <https://doi.org/10.1007/s00500-023-08329-z> [accessed 2025-04-20].

SLOWIK, J. 2007. *Special pedagogy*. Prague: Grada Publishing, 2007. 160 p. ISBN 978- 80-247-1733-3.

STRNADOVÁ, I., 2007. *Persons with specific learning disabilities in adulthood*. Prague: Charles University. ISBN 978-80-246-1322-1.

UNESCO, 2021. *AI and education: guidance for policy-makers* [online]. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2021. 98 p. ISBN 978-92-3-100447-6.

ZELINKOVÁ, O. 2005. *Foreign languages and specific learning disabilities*. 1 ed. Havlíčkův Brod, 2005. ISBN 80-7311-022-9.

ZELINKOVÁ, O. 2009. *Learning disabilities*. Prague: Portal, 2009. 264 p. ISBN 978-80-7367-514- 1.

ZELINKOVÁ, O. 2015. *Learning disabilities: dyslexia, dysgraphia, dysortographia, dyscalculia, dyspraxia, ADHD*. 12th ed. Prague : Portál, 2015. 264 p. ISBN 978-80-262-0875-4.

ZHANG, L., CARTER, R. A., LIU, Y., & PENG, P. 2024. let's CHAT About Artificial Intelligence for Students With Disabilities: a Systematic Literature Review and Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, vol. 94, no. 2, pp. 123-156. Available from: <https://doi.org/10.3102/00346543241293424> [accessed 2025-04-20].

ZHAO, Chun-Mei and KUH, George D. *Adding value: learning communities and student engagement*. *Research in Higher Education* [online]. 2004, vol. 45, no. 2, pp. 115-138. Available from: <https://doi.org/10.1023/b:rihe.0000015692.88534.de> [viewed 2025-04-20].

ZHAO, X., COX, A. and CHEN, X.. *The use of generative artificial intelligence by students with disabilities in higher education*. In: *The Internet and Higher Education*, 2025, vol. 58, p. 101014. ISSN 1096-7516. DOI: [10.1016/j.iheduc.2025.101014](https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2025.101014).

ZOVINEC, E. et al. 2019. *special pedagogy II: a compendium of contemporary special pedagogy by narrower focus for special educators, therapeutic educators and speech therapists*. Nitra: University of Constantine the Philosopher, 2019. 232 p. ISBN 978-80-558- 1379-0.

Author:

Title, name and surname of the author: Mgr. Mária Hrenáková

Constantine the Philosopher University

Faculty of Education

Department of Pedagogy

Address of department: Dražovská 4, 949 01 Nitra

E-mail: maria.hrenakova26@gmail.com

Supervisor: doc. PhDr. Petra Jedličková, PhD.

Príspevok je čiastkovým výstupom vedecko-výskumného projektu UGA č. V/6/2025 s názvom Copingové stratégie u žiakov so špeciálnymi edukačnými potrebami.

PRVÁK AKO ČLEN RODINY ŠKOLY: SPOLUPRÁCA UČITEĽA A RODIČOV AKO ZÁKLAD INKLUZÍVNEHO ZAČLENENIA DIEŤAŤA DO ŠKOLSKÉHO PROSTREDIA

THE FIRST-GRADE STUDENT AS A MEMBER OF THE SCHOOL FAMILY: TEACHER-PARENTS COOPERATION AS THE FOUNDATION FOR INCLUSIVE INCLUSION OF THE CHILD INTO THE SCHOOL ENVIRONMENT

Katarína Muziková

Abstrakt:

Vstup dieťaťa do základnej školy predstavuje jeden z najvýznamnejších vývinových prechodov, ktorý so sebou prináša potrebu adaptácie na nové prostredie, pravidlá a sociálne vzťahy. Z hľadiska procesu adaptácie dieťaťa na školské prostredie je dôležité vytváranie bezpečného a akceptujúceho prostredia, v ktorom je každý začínajúci školák vnímaný ako jedinečný člen školskej komunity – rodiny školy. Príspevok približuje problematiku inkluzívneho začlenenia začínajúceho školáka do prostredia základnej školy, pričom sa osobitne venuje otázke podpory adaptačného procesu prostredníctvom spolupráce učiteľa

a rodičov. Príspevok zdôrazňuje potrebu systematickej podpory žiaka v úvodnom období školského života v rodinnom a školskom prostredí a potrebu aktívnej spolupráce medzi učiteľom a rodičmi v priebehu adaptačného procesu ako predpokladu úspešného začlenenia dieťaťa do základnej školy a jeho osobnostného rozvoja s ohľadom na jeho individuálne osobitosti a predispozície. Cieľom príspevku je analyzovať vybrané teoretické a empirické východiská zaoberajúce sa danou problematikou, interpretovať výskumné zistenia a formulovať odporúčania pre pedagogickú prax. Z výsledkov analyzovaných teoretických východísk a empirických zistení vyplýva, že aktívna spolupráca učiteľa a rodičov v adaptačnom období výrazne ovplyvňuje úspešné začlenenie sa dieťaťa do školského prostredia a jeho školskú adaptáciu.

Abstract:

A child's entry into primary school represents one of the most significant developmental transitions, requiring adaptation to a new environment, rules, and social relationships. From the perspective of a

child's adaptation process to the school environment, it is essential to establish a safe and accepting environment in which every beginning schoolchild is perceived as a unique member of the school community – the school family. This paper addresses the issue of inclusive inclusion of first-grade students into the primary school environment, with particular attention given to supporting the adaptation process through teacher-parent cooperation. The paper emphasizes the need for systematic support for the child during the initial stage of school life within both family and school settings, as well as the importance of active cooperation between teachers and parents throughout the adaptation period. Such cooperation is seen as a prerequisite for the successful inclusion of the child into primary school and for their personal development, taking into account their individual characteristics and predispositions. The aim of this paper is to analyse selected theoretical and empirical foundations dealing with the topic, interpret findings of the research, and formulate recommendations for pedagogical practice. The results of the analysed theoretical sources and empirical findings indicate that active teacher-parents cooperation during the adaptation period significantly influences the successful inclusion of the child into the school environment and their school adaptation.

Kľúčové slová:

začínajúci školák, individuálne predispozície začínajúceho školáka, adaptácia, základná škola, inkluzívne školské prostredie, spolupráca učiteľa a rodičov v období adaptácie

Key words:

beginning schoolchild, individual prerequisites of a beginning schoolchild, adaptation, primary school, inclusive school environment, teacher-parents cooperation during the adaptation period

Úvod

Začiatok školskej dochádzky predstavuje pre dieťa významný vývinový medzník, ktorý je spojený s rozsiahlymi zmenami v oblasti denného režimu, sociálnych rolí a očakávaní zo strany školy i rodiny. Toto obdobie je sprevádzané procesom adaptácie, v rámci ktorého si dieťa osvojuje nové pravidlá, nadväzuje prvé školské vzťahy a začleňuje sa do štruktúrovaného školského prostredia. Úspešnosť tohto prechodu má zásadný vplyv na formovanie jeho ďalšieho vzťahu ku škole, učeniu i vlastnému sebahodnoteniu.

Z pohľadu súčasných pedagogických i psychologických prístupov, ale aj inkluzívne orientovanej vízie školstva, je nevyhnutné, aby adaptačný proces prebiehal v bezpečnom, podporujúcom a akceptujúcom prostredí, ktoré rešpektuje individuálne predpoklady a potreby každého dieťaťa. Inkluzívne prostredie základnej školy by preto malo vnímať začínajúceho školáka ako plnohodnotného člena školskej komunity – „rodiny školy“, a to bez ohľadu na jeho individuálne predpoklady, životné podmienky či zázemie, z ktorého pochádza.

Medzi jeden z kľúčových aspektov úspešnej adaptácie a začlenenia dieťaťa do školy patrí efektívna spolupráca medzi učiteľom a rodičmi. Ich vzájomná komunikácia, dôvera a koordinácia výchovno-vzdelávacích postupov môžu významne ovplyvniť, ako dieťa zvládne nové výzvy, ako sa bude cítiť v školskom prostredí a aký postoj si vytvorí k učeniu a škole.

Cieľom predkladaného príspevku je analyzovať teoretické a empirické východiská týkajúce sa začlenenia dieťaťa do školského prostredia s ohľadom na inkluzívny aspekt – rešpektovanie jeho individuality, osobnostných charakteristík a rozdielnej úrovne jeho školskej pripravenosti. Zároveň sa príspevok zameriava na interpretáciu výskumných zistení z danej oblasti s dôrazom na úlohu učiteľa a rodičov v období adaptácie. Súčasťou príspevku sú tiež odporúčania, ktoré môžu v pedagogickej praxi prispieť k plynulému a efektívnemu začleneniu dieťaťa do školského prostredia, k posilneniu adaptačného procesu a k podpore spolupráce učiteľa a rodičov začínajúcich školákov v období adaptácie.

1. Inkluzívne školské prostredie ako predpoklad úspešnej adaptácie dieťaťa do základnej školy

Pojem inklúzia v akademickom prostredí v súčasnosti naberá iný rozmer, pričom neznamená nevyhnutne prijatie, podporu a začlenenie detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami alebo inými znevýhodneniami do prostredia školy. Vytváranie inkluzívneho školského prostredia sa nevyhnutne dotýka všetkých žiakov, pričom je potrebné v praxi vytvárať podmienky rešpektujúce široký komplex ich potrieb s ohľadom na ich individuálne osobitosti, predispozície či úroveň ich školskej pripravenosti. Podľa Harčarikovej a kol. (2023) súčasná doba kladie čoraz väčší dôraz na individuálnu podporu a rozvoj detí, vrátane tých bez špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb, s cieľom čo najviac rozvinúť ich potenciál. Pre potreby implementácie inkluzívne orientovaného prístupu vo vzdelávaní je však nevyhnutné zmeniť víziu

škôl. Janoško a kol. (2020) inkluzívne orientovanú školu (tzv. „škola pre všetkých“) opisuje ako prostredie s inkluzívnou víziou, pre ktorú je charakteristické bezpečie, poskytovanie podpory a je v ňom kladený dôraz na spoluprácu medzi učiteľmi, rodičmi a odborníkmi. Takáto škola vyzdvihuje aktívne učenie, uplatňuje diferencované úlohy prispôbené individuálnym potrebám žiakov a ich zapojenie do tvorby obsahu a foriem výučby. Zároveň sa v ňom vyzdvihuje model učiaceho sa spoločenstva, prepája sa s komunitou pri riešení problémov a vytvárajú sa v ňom vzťahy založené na vzájomnej pomoci, podpore, úcte a akceptácii. Úlohou inkluzívnej školy je predovšetkým podpora dieťaťa, aby sa bez obmedzenia stalo členom svojej triedy a školy – rodiny školy. Takto orientovaná škola vymedzuje konkrétne požiadavky – poskytovať dieťaťu v prípade potreby individuálnu podporu a pomoc zameranú na dosiahnutie vývinových cieľov, nediferencovať deti, orientovať sa na osobné kompetencie dieťaťa prínosné pre jeho život, posilňovať solidaritu, sociálne vzťahy, vnímanie sociálnych súvislostí a využívať spoločné aktivity, ktorých cieľom je spájať a nie niekoho vyčleňovať. Výhodiskom pre podporu dieťaťa v takto orientovanej škole sú silné stránky dieťaťa a jeho individuálny potenciál.

Z pohľadu začínajúceho školáka je potrebné si uvedomiť, že do škôl neprichádzajú vždy plnohodnotne školsky spôsobilé a zdravé deti. Janoško a kol. (2020) poukazujú tiež na skutočnosť, že niektoré deti majú v rodine neisté alebo narušené vzťahy, prežili si ťažké zážitky alebo vyrastajú v rodinách s rôznym sociálnym a kultúrnym kapitálom. V dôsledku toho nepoznajú pravidlá, majú strach, zaostávajú alebo sú naopak vyspelšie. V triedach tiež často neexistuje rovnaká úroveň pripravenosti detí na spoluprácu v skupine. Častokrát sa objavujú názory, že dnešné deti je čoraz ťažšie zaujať, učivo ich nebaví a dokonca aj nadané deti bývajú v praxi vnímané ako problémové. Zároveň sa prehlbuje spoločenská nerovnosť – pribúdajú deti zo sociálne znevýhodneného prostredia, pričom potreba podpory narastá, no dostupné zdroje sú nedostatočné, čo má na rozvíjajúcu spoločnosť detí čoraz závažnejšie dôsledky. Negatívnou skutočnosťou je tiež vzrastajúci počet detí, ktoré v období adaptácie vykazujú adaptačné ťažkosti, pričom je pre nich tento proces problematický. Toto tvrdenie reflektuje hneď niekoľko výskumov (Mejia – Høglund, 2016; Donaldson – Moore – Hawkins, 2023; Teleková – Marcinekova – Tirpáková – Gonda, 2023; Garon-Carrier – Mavungu-Blouin – Letarte – Gobeil-Bourdeau – Fitzpatrick, 2024; Jun – Meissel – Cooper, 2025 a ďalšie). Z pedagogického hľadiska sa začínajúci školáci stretávajú s množstvom nových situácií a podnetov. Vzdelávanie v základnej škole kladie dôraz na využívanie ich individuálnych schopností a zručností, ktoré im umožňujú reagovať na rýchlo sa meniace podmienky. Sociálne prostredie, interakcie s rovesníkmi či zameranie školských aktivít sa od predchádzajúcich skúseností

v materskej škole líšia. Tieto zmeny môžu žiakom spôsobovať ťažkosti pri prijatí, prispôbovaní sa a začleňovaní do nového školského prostredia, čo následne môže viesť práve k vzniku adaptačných ťažkostí (Teleková, 2021).

Možno konštatovať, že napriek rovnakým kritériám základných škôl pre všetkých začínajúcich školákov nie každý z nich v pedagogickej praxi dosahuje požadovanú úroveň školskej pripravenosti, výkonnosti a úspešnosti. Aj z tohto dôvodu je dôležité zdôrazniť vplyv rodinného a školského prostredia, ktoré zohrávajú dôležitú úlohu pri vytváraní podmienok podporujúcich úspešné zaškolenie dieťaťa, jeho adaptáciu na prostredie základnej školy a školský život (Bednářová – Šmardová, 2012; Homoľová, 2016; Cökük, – Kozikoğlu, 2020). Úspech inkluzívne orientovaného prístupu závisí aj od spolupráce učiteľa a rodičov. Prístup založený na vzájomnom partnerstve a aktívnej spolupráci týchto aktérov výchovy a vzdelávania predstavuje z hľadiska implementácie vhodných výchovno-vzdelávacích postupov, intervencie a dosiahnutia optimálnych výsledkov žiakov podstatný determinant. Práve inkluzívne orientovaný prístup dokáže zabezpečiť rovnaké príležitosti pre všetkých žiakov bez rozdielu, zvýšiť efektivitu a účinnosť vzdelávania a výchovy, včas identifikovať individuálne potreby žiakov, poskytnúť im potrebnú pomoc a podporu pri dosahovaní ich osobnostných či vzdelávacích cieľov a umožňuje dosiahnuť svoj plný potenciál (Harčariková a kol., 2023).

Inkluzívne vzdelávanie nemôže byť úspešné, ak prebieha izolovane a ak školské prostredie či jeho širší kontext nie sú nastavené v súlade s jeho princípmi. Aj z toho dôvodu je pri začínajúcich školákov nevyhnutné implementovať do pedagogickej praxe preventívne opatrenia s cieľom eliminovať výskyt adaptačných ťažkostí v období adaptácie a začlenenia do školského prostredia, zavádzať inkluzívne prvky vzdelávania, ktoré tolerujú individuálne osobitosti a rozdielne školské predispozície žiakov, pričom by mali byť zároveň orientované na dosiahnutie ich maximálneho rozvoja a podporu ich osobného potenciálu.

2. Spolupráca učiteľa a rodičov ako základ podpory dieťaťa v období adaptácie

Vzhľadom na to, že dieťa vo veku šiestich až siedmych rokov z pedagogického a psychologického hľadiska nie je schopné samostatne regulovať adaptačný proces, má práve spolupráca učiteľa a rodičov, predovšetkým v 1. ročníku základnej školy, významný vplyv na začlenenie dieťaťa do školského prostredia, jeho identifikáciu s novou sociálnou rolou (rola žiaka, spolužiaka), efektivnosť vzdelávania a výchovy v rodinnom a školskom

prostredí i dosahovanie školských úspechov (Galindo – Sheldon, 2012; Borbélyová, 2016; Cook – Coley, 2017; O’Toole – Kiely – McGillacuddy – O’Brien – O’Keeffe, 2019). Zapájanie rodičov do spolupráce s učiteľom, bez ohľadu na zvolenú stratégiu či formu spolupráce, má vždy pozitívny prínos. Podporuje vytváranie a upevňovanie ich vzájomného partnerstva, vďaka ktorému rodičia vnímajú školu ako spoľahlivé miesto pre vzdelávanie a výchovu ich dieťaťa. Podmienky zabezpečujúce všestranný rozvoj detí s dôrazom na aktívnu spoluprácu a vzťahy medzi učiteľom a rodičmi sa však v praxi darí naplňovať postupne a pomaly (Janoško a kol., 2020). Podľa Daniel (2015) a Kmet’ovej (2019) zainteresovanosť rodičov na vzájomnej spolupráci s učiteľom je najdôležitejšia predovšetkým v prvých rokoch školskej dochádzky, a to z dôvodu, že práve v tomto období pozitívne prispieva k vytváraniu takzvanej „rodinnej školy“ i vzťahu založenom na vzájomnom rešpekte, dôvere a poskytnutíu podpory, čo významne ovplyvňuje schopnosť dieťaťa začleniť sa do nového prostredia, dosahovať v škole úspech a progres.

Mnohokrát sa však v pedagogickej praxi stretávame so skutočnosťou, že rodičia začínajúcich školákov nie sú dostatočne informovaní o tom, čo všetko zahŕňa tento proces, ako možno svojmu dieťaťu pomôcť úspešne zvládnuť sa začleniť do nového školského prostredia a čeliť nárokom zo strany školy ľahšie. Aby boli rodičia schopní v počiatočnom vzdelávaní ich dieťaťa aplikovať vhodné výchovné postupy a stratégie, aby boli kompetentní plniť úlohy vo vzťahu ku škole a vzdelávaniu ich dieťaťa a zároveň mu vedeli poskytovať podporu a pomoc v období adaptácie, je nevyhnutné, aby aktívne spolupracovali s učiteľom. Práve učiteľ by mal byť pre rodičov začínajúcich školákov hlavný zdroj informácií, pričom by im mal byť schopný pravidelne poskytovať individuálne usmernenia a pokyny s ohľadom na individualitu každého dieťaťa. Janoško a kol. (2020) zastávajú presvedčenie, že poslanie učiteľa v tomto období je nezastupiteľné. Jeho úlohou je zistiť problém, poskytnúť dieťaťu a jeho rodine podporu, iniciovať adekvátnu odbornú pomoc a poskytovať im priebežne vhodné metodické usmernenia. Najdôležitejšie je to najmä ak je odborná starostlivosť ťažšie dostupná, rodičia nevidia problém dieťaťa, prípadne ho nemajú snahu a záujem vyriešiť. Pomoc je najviac účinná práve v prostredí, v ktorom dieťa žije a vyrastá – v rodine. Podľa OECD (2017) aktívna participácia rodiny na výchovno-vzdelávacom procese pomáha učiteľovi aj škole prijať všetky deti bez ohľadu na ich rozdiely vo vývinových pokrokoch.

Začiatok školskej dochádzky a začlenenie dieťaťa do prostredia školy je náročným obdobím, ktoré je ovplyvňované viacerými aspektmi. Ak si dieťa vie nájsť kamarátov, nezažíva opakované neúspechy a učenie ho baví, je toto obdobie pre neho krásne a zábavné. Pokiaľ sa však v tomto období dieťa

necíti byť v triede a škole prijaté, narastá v ňom strach, neistota a hromadia sa problémy, ktoré proces adaptácie výrazne zhoršujú (Horňáková, 2020). Počas prvých mesiacov školskej dochádzky nemožno v praxi vždy očakávať jednoduché prispôsobenie dieťaťa a jeho rodiny tejto záťažovej situácii. Medzi rovesníkmi sa prirodzene nájdu žiaci, ktorí sa novej sociálnej role a prostrediu základnej školy zvládnu prispôbiť bez viditeľných ťažkostí, avšak v pedagogickej praxi sa čoraz častejšie nájdu žiaci, ktorým toto prispôsobenie sa spôsobuje ťažkosti. Z hľadiska prevencie a eliminácie ťažkostí, ktoré sa môžu vyskytnúť v priebehu adaptačného procesu, je nevyhnutné implementovať do pedagogickej praxe preventívne a podporné opatrenia. Vplyvom zvyšujúceho sa počtu žiakov, ktorí vykazujú viditeľné ťažkosti v procese adaptácie a začlenenia do školského prostredia, by učiteľ začínajúcich školákov mal pristupovať ku každému žiakovi a jeho rodine individuálne, citlivo a ohľaduplne. Zároveň je nevyhnutné, aby im poskytoval potrebné metodické usmernenia, ktorými možno prípadné ťažkosti eliminovať. Školy a inovačné vzdelávacie programy zároveň predstavujú v tomto období dôležitý determinant aj z pohľadu kreovania a rozvoja spolupráce učiteľa s rodičmi s cieľom dosiahnutia čo najľahšieho začlenenia dieťaťa do prostredia školy (Lipková, 2014; Borbélyová, 2016; Kokkalia – Drigas – Economou – Roussos, 2019). Učiteľ, ktorý aktívne spolupracuje s rodičmi žiakov a lepšie pozná podmienky, ktoré sú dieťaťu vytvorené v rodinnom prostredí, dokáže na základe správneho diagnostikovania prihliadať na individuálne osobitosti a potreby každého dieťaťa dôkladnejšie a realizovať tak kvalitnejšie vzdelávanie. Učiteľ žiakov 1. ročníkov základných škôl by preto mal vnímať každého žiaka ako individuálnu osobnosť, ktorej dĺžka adaptovania sa a začlenenia do prostredia školy i nového kolektívu môže mať rozdielny časový interval. Uplatňovanie individuálneho prístupu učiteľa, predovšetkým k začínajúcim školákom, pre ktorých predstavuje škola nepoznané prostredie, je preto priam nevyhnutné.

Úspešnosť a úroveň adaptačného procesu ovplyvňuje niekoľko aspektov – školská pripravenosť dieťaťa, jeho individuálne osobitosti a predispozície, podnetnosť rodinného prostredia, prístup rodičov a učiteľa, ich vzájomná spolupráca a iné. Všetky aspekty je nevyhnutné vnímať ucelene, pretože oslabenie, zanedbanie alebo absencia niektorého z nich, môže mať za následok neúspešné zvládnutie procesu začlenenia dieťaťa do prostredia školy a jeho adaptácie. Z hľadiska spolupráce učiteľa a rodičov pri poskytovaní podpory dieťaťa v období adaptácie je dôležité, aby učiteľ rodičom sprostredkúval metodické usmernenia a aby ich podnecoval k vzájomnej spolupráci formou rôznych stratégií, ktoré tento náročný proces podporujú. Ak sa žiak nachádza v navzájom podporujúcich a doplňujúcich sa prostrediach, tieto podmienky mu zabezpečujú adekvátnu podporu pri

dosahovaní čo najľahšieho začlenenia sa do prostredia školy a úspešného zvládnutia adaptačného procesu. Otvorená komunikácia medzi učiteľom a rodičmi začínajúcich školákov zároveň vytvára podmienky pre dôkladnejšiu diagnostiku dieťaťa a jeho rodinného prostredia, vďaka čomu následne učiteľ vie v praxi aplikovať individuálne prístupy, ktoré vedú k ľahšiemu zvládnutiu a vyriešeniu prípadných ťažkostí dieťaťa vyplývajúcich z procesu adaptácie a začleňovania sa do nového školského prostredia.

3. Výskumné zistenia a východiská vyplývajúce z praxe

V súvislosti s problematikou úspešného začleňovania dieťaťa do prostredia základnej školy a spolupráce učiteľa s rodičmi v tomto období bolo preskúmaných niekoľko výskumných štúdií. Jedným z výskumov, ktorý bol realizovaný vo vybraných základných školách na Slovensku, ukázal, že úspešná adaptácia dieťaťa pri nástupe do školy a jeho plynulé začlenenie do nového prostredia závisí od viacerých vnútorných a vonkajších aspektov. Učitelia medzi vnútorné príčiny vzniku adaptačných ťažkostí začínajúcich školákov uviedli napríklad sociálno-emocionálnu nezrelosť dieťaťa, slabšiu komunikáciu či nedostatok pripravenosti v intelektuálnej alebo psychomotorickej oblasti. Medzi externé príčiny uviedli formálnejšie školské prostredie, nové pravidlá, organizačné nároky a prechod z dostupnejšej predškolskej etapy do náročnejšej školskej etapy života. Autori zdôrazňujú, že kvalita rodinného prostredia, pripravenosť rodičov a flexibilita školy pri prijímaní dieťaťa zohrávajú významnú úlohu. Výsledky implikujú, že podporujúce opatrenia by mali cieľiť nielen na dieťa, ale aj na zmenu prostredia – teda školy, triedy a učiteľov, s cieľom uľahčiť prechodové procesy (Teleková – Marcinekova – Tirpáková – Gonda, 2023). Podľa výskumných zistení autorov Zhang, Shen, Deng a LYu (2023) úspešnosť procesu začlenenia dieťaťa do školského prostredia determinuje aj efektívnosť komunikácie rodičov s dieťaťom. Komunikácia o škole a vzdelávaní pomáha začínajúcim školákom zvládať prípadné ťažkosti v počiatočnom vzdelávaní, pričom prispieva k pozitívnym reakciám dieťaťa a lepšej adaptácii na školské prostredie. Vo výskume bola preukázaná súvislosť medzi adaptáciou žiakov na prostredie školy a komunikáciou medzi rodičmi a ich deťmi. Výsledky jasne ukázali, že úroveň prispôsobenia sa detí škole úzko súvisela s kvalitou komunikácie v rodine. Čím bola komunikácia medzi rodičmi a deťmi efektívnejšia, tým lepšie sa deti adaptovali na školské prostredie. Na základe týchto zistení autori preto zdôrazňujú, že práve kvalitná a funkčná komunikácia v rodine môže významne prispieť k úspešnému začleneniu dieťaťa do nového prostredia, školského života a zefektívneniu procesu adaptácie. Iný pohľad

na vplyv prístupu rodičov k dieťaťu v tomto období interpretujú autorky Valcan, Davis a Pino-Pasternak (2018). Výskum autoriek reflektuje, že k úspešnej adaptácii dieťaťa prispieva tiež sociálno-emocionálna podpora zo strany rodičov. Za dôležité determinanty považujú vyhýbanie sa stresujúcej kontrole a kritike, citlivý prístup a podporu kognitívneho rozvoja dieťaťa prostredníctvom zámernej stimulácie. Výsledky výskumu preukazujú, že citlivé rodičovstvo napomáha k pozitívnemu postojovi dieťaťa k učeniu, pretože podporuje rozvoj sociálno-behaviorálnych zručností a posilňuje u dieťaťa pocit bezpečia a istoty, ktorý uľahčuje reguláciu vnútorných procesov a primeranú reakciu na stresové situácie.

Ďalší výskum realizovaný v Grécku odhalil, že veľká väčšina učiteľov materských a základných škôl (79%) považuje spoluprácu s rodičmi pri prechode dieťaťa do 1. ročníka za nevyhnutný kľúčový prvok. Hlavné faktory úspešného prechodu podľa nich zahŕňajú rodičovskú dôveru v učiteľa, pozitívny postoj rodičov k škole a učeniu, ako aj podporu dieťaťa v novej situácii. Učitelia uviedli, že deti, ktorých rodičia aktívne komunikujú s učiteľom, navštevujú školu spolu s dieťaťom a zúčastňujú sa spoločných stretnutí, sa adaptujú ľahšie – prejavujú menej úzkosti, lepšie sa orientujú v triede a rýchlejšie nadväzujú sociálne vzťahy. Výsledky tiež ukázali, že rodičovská dôvera v učiteľa, konzistentné domáce študijné a sociálne rutiny a včasné informovanie rodičov o školských pravidlách výrazne prispievajú k plynulému nástupu dieťaťa do školy. Učitelia tiež zdôraznili potrebu predchádzajúcej koordinácie medzi materskou školou a základnou školou, aby sa dieťa necítilo byť vystresované a preťažené novým prostredím. Tieto empirické zistenia potvrdzujú, že systematická spolupráca učiteľa a rodičov výrazne prispieva k plynulému začleneniu dieťaťa do školského prostredia, nového kolektívu a zefektívňuje proces adaptácie (Besí – Sakellariou, 2019). Iným príkladom praxe je systematický prehľad viac než 50 štúdií, ktorý ukázal, že rodičia detí prechádzajúcich do školy vysoko hodnotili, keď škola poskytla jasné informácie o očakávaniach, umožnila im stretnutia s učiteľom pred nástupom dieťaťa do školy a podporila domáce aktivity zamerané na rozvoj školskej pripravenosti. U rodičov, ktorí pravidelne komunikovali s učiteľom a cítili sa byť súčasťou školského procesu, sa deti adaptovali s menším stresom, boli v triede angažovanejšie a dosahovali v sociálno-emocionálnej oblasti lepšie výsledky. Naopak, tam kde rodičia necítili dostatočnú podporu alebo im neboli sprostredkované informácie, deti vykazovali vyššiu mieru úzkosti, zanedbanosť pri nadväzovaní väzieb s učiteľmi a horšiu pripravenosť na podmienky školy. Autori zdôrazňujú, že efektívne partnerstvo školy a rodiny je jedným z najvplyvnejších aspektov ovplyvňujúcim úspešný vstup dieťaťa do školy a že je potrebné jeho systematické implementovanie do pedagogickej praxe a školskej politiky (Morawska a kol., 2024).

Negatívnym stúpajúcim trendom v pedagogickej praxi je, že rodičia začínajúcich školákov sa mnohokrát nezapájajú do rozhodovacieho procesu v škole aktívne. Komunikácia medzi učiteľom a rodičmi býva neraz sporadická a zameraná najmä na individuálne problémy alebo potreby dieťaťa, pričom iniciatíva na rozhovor zvyčajne prichádza od učiteľa, nie od rodiča. Omerdić a [Ridić](#) (2017) vo svojej štúdií preto poukazujú na potrebu vzájomnej motivácie medzi učiteľom a rodičmi k efektívnej spolupráci na vzdelávaní žiakov. Učiteľ by mal k rodičom pristupovať individuálne, vnímať a rešpektovať ich názory na výchovu a vzdelávanie, a zároveň ich povzbudzovať k aktívnemu zapájaniu sa do rozhodovania o vzdelávacej dráhe ich detí. Zároveň by mal iniciovať a spoluorganizovať s rodičmi podporné stratégie, ktoré podporia ich záujem a angažovanosť v procese začlenenia do školského prostredia, adaptácie a vzdelávania ich dieťaťa.

Na základe uvedených výskumných štúdií a teoretických východísk možno konštatovať, že úspešná adaptácia dieťaťa pri nástupe do školy a proces jeho začlenenia nie sú len otázkou jeho individuálnych schopností, ale komplexného prepojenia vnútorných a vonkajších aspektov. Aj preto je potrebné, aby sa školské prostredie flexibilne prispôbovalo potrebám dieťaťa a súčasne systematicky zapájalo rodičov do prechodového obdobia. Efektívna komunikácia medzi rodičmi a učiteľmi, citlivý a podporujúci prístup k dieťaťu, ako aj jasné informovanie o očakávaniach školy i rodiny navzájom môžu výrazne znížiť stres a podporiť pozitívny vzťah dieťaťa k škole a učeniu. Je potrebné, aby boli rodičia vnímaní ako partneri školy, nielen pasívni prijímatelia informácií, pretože ich angažovanosť priamo ovplyvňuje emocionálnu pohodu a sociálne zručnosti dieťaťa. Predchádzajúce koordinovanie medzi materskou a základnou školou je tiež praktickým opatrením, ktoré môže eliminovať prechodové ťažkosti a podporiť úspešné začlenenie dieťaťa do nového prostredia a kolektívu. Potrebu komplexného prístupu, ktorý spája dieťa, rodinu a školu do jedného funkčného systému podpory, možno považovať za nevyhnutnú. Takýto prístup je kľúčový z hľadiska zabezpečenia úspešného začlenenia dieťaťa do školy, efektívnej spolupráce všetkých zúčastnených, úspešného adaptačného procesu a vytvorenia prostredia podporujúceho maximálny rozvoj dieťaťa a jeho potenciálu.

4. Odporúčania pre pedagogickú prax – možnosti implementácie inkluzívnych prístupov podporujúcich úspešné začlenenie dieťaťa do školského prostredia

- *Aplikovanie intervenčných prístupov a zavádzanie rodičovských programov* – je dôležité, aby rodičia začínajúcich školákov v rodinnom prostredí počas prechodového obdobia a začiatku školského vzdelávania uplatňovali intervenčné prístupy zamerané na rozvoj schopností posilňujúcich odolnosť dieťaťa voči záťažovým situáciám. Tieto prístupy majú potenciál znížiť rozdiely medzi deťmi v úrovni ich školskej pripravenosti. Zároveň je prínosné zavádzanie rodičovských programov zameraných na rozvoj sociálno-emocionálnych zručností a sebaregulácie. Cieľom týchto programov je zmierniť sociálne nerovnosti, podporiť školský úspech dieťaťa, prispieť k jeho spokojnosti a dosiahnutiu školských úspechov (Bierman – Stormshak – Mannweiler – Hails, 2023).
- *Implementovanie intervenčných opatrení podnecujúcich zapojenie rodičov do prechodového obdobia* – na základe výskumných zistení sa ako prínosné ukazuje implementácia intervenčných opatrení, ktoré podporujú aktívnu účasť rodičov počas prechodového obdobia dieťaťa pri vstupe do školy a jeho začlenenia do školského prostredia. Vhodná je tiež spolupráca so psychológmi, ktorí pomáhajú rodičom začínajúcich školákov posilniť vedomie spoločných hodnôt, rozdeliť zodpovednosť za vzdelávanie dieťaťa a motivovať ich k aktívnej spoluúčasti na vzdelávacom procese. Zároveň im môžu pomôcť vytvoriť stabilný a systematický denný režim. Efektívna intervencia, ktorá vedie k väčšej angažovanosti rodičov, predstavuje významný aspekt pri dosahovaní školských úspechov dieťaťa (Flack – Garbacz – Stormshak – McIntyre, 2023).
- *Uplatňovanie preventívnych programov podporujúcich proces adaptácie* – v záujme eliminovania adaptačných ťažkostí začínajúcich školákov a zabezpečenia ich úspešného začlenenia do prostredia školy je vhodné v praxi aplikovať súbor premyslených strategických postupov, ktoré podporujú psychické, telesné a sociálne zdravie detí. Tieto postupy môžu predísť vzniku adaptačných ťažkostí, pozitívne vplývať na osobnosť začínajúceho školáka a podporiť jeho sociálnu akceptáciu (Borbélyová, 2023). Pri implementácii takýchto postupov a programov, orientovaných na podporu a zlepšenie adaptačného procesu, by škola mala vopred na miestnej úrovni zistiť a zhodnotiť, či spĺňa potreby danej komunity, rodičov a predovšetkým detí (Fabry, Barlett, Knaus, 2022).
- *Zavádzanie prechodových programov podporujúcich utváranie a rozvíjanie vzťahu medzi učiteľom a rodičmi* – pre budovanie vzájomnej dôvery učiteľa a rodičov je kľúčové, aby boli obidve strany aktívne podnecované k spolupráci, a to ideálne ešte pred nástupom dieťaťa do základnej školy. Jedným z účinných nástrojov na rozvíjanie týchto

vzťahov je implementácia prechodových programov, ktorých hlavným cieľom je posilniť väzby medzi učiteľom a rodičmi budúcich školákov. Zmyslom týchto inovatívnych prístupov je podpora utvárania a rozvíjania spolupráce učiteľa a rodičov založenej na partnerstve, čo podľa Ahtola a kol. (2015) pozitívne ovplyvňuje adaptačný proces a začlenenie dieťaťa do prostredia školy. Programy tohto charakteru však môžu byť v praxi efektívne iba za predpokladu, ak ich pilierom je práve vzájomná spolupráca učiteľa a rodičov orientovaná na nadväzovanie sociálnych väzieb.

Záver

Na základe analýzy teoretických a empirických východísk možno konštatovať, že úspešná adaptácia začínajúceho školáka je podmienená vzájomným pôsobením viacerých aspektov, medzi ktorými dominuje kvalita vzťahov a komunikácie medzi učiteľom, rodičmi a dieťaťom. Inkluzívne orientované školské prostredie, ktoré akceptuje individualitu každého dieťaťa a vytvára podmienky pre jeho bezpečie, dôveru a prijatie, významne prispieva k efektívnemu priebehu adaptačného procesu a plynulému začleneniu sa do školského prostredia.

Výskumné a teoretické východiská potvrdzujú, že aktívna spolupráca učiteľa a rodičov v 1. ročníku základnej školy má významný vplyv na emocionálnu pohodu dieťaťa, jeho školskú motiváciu a postupné budovanie pozitívneho vzťahu k škole, učeniu a vzdelávaniu. Dôvera, otvorená komunikácia a spoločné postupy výchovy a vzdelávania umožňujú predchádzať adaptačným ťažkostiam a podporujú harmonický rozvoj osobnosti dieťaťa.

Z hľadiska praxe je potrebné zdôrazniť význam systematického nadväzovania a rozvoja spolupráce medzi školou a rodinou, ako aj potrebu kontinuálnej podpory počas prvých mesiacov školskej dochádzky. Učiteľ by mal byť sprievodcom a facilitátorom adaptačného procesu, ktorý prostredníctvom empatie, porozumenia a spolupráce s rodičmi buduje stabilný základ pre úspešné začlenenie dieťaťa do školského prostredia, života a „rodiny školy“.

Podpora prechodového obdobia dieťaťa pri vstupe do základnej školy v inkluzívnom kontexte si vyžaduje komplexný a citlivý prístup, ktorý je založený na vzájomnom rešpekte a spolupráci všetkých zúčastnených strán. Takto koncipovaný systém predstavuje nielen predpoklad úspešného vstupu dieťaťa do základnej školy, ale aj pevný základ pre jeho dlhodobý osobnostný a školský rozvoj.

Príspevok je čiastkovým výstupom vedecko-výskumného projektu UGA č. V/12/2025 s názvom Špecifická kreovania kooperácie učiteľa s rodičmi začínajúcich školákov.

Literatúra

AHTOLA, A. et al. 2015. The Concordance between Teachers' and Parents' Perceptions of School Transition Practices: A Solid Base for the Future. In *Scandinavian Journal of Educational Research* [online]. 2015, vol. 60, no. 2, pp. 168-181 [viewed 2025-06-06]. Available from: <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.996598>. ISSN 1470-1170.

BEDNÁŘOVÁ, J. – ŠMARDOVÁ, V. 2012. *Školská zrelosť: Čo by malo dieťa vedieť pred vstupom do školy*. Brno: Edika, 99 s. ISBN 978-80-266-0049-7.

BESI, M. – SAKELLARIOU, M. 2019. Teachers' Views on the Participation of Parents in the Transition of their Children from Kindergarten to Primary School. In *Behavioral Sciences* [online]. 2019, vol. 9, no. 12, pp. 1-12 [viewed 2025-07-14]. Available from: <https://doi.org/10.3390/bs9120124>. ISSN 2076-328X.

BIERMAN, K. L. – STORMSHAK, E. A. – MANNWEILER, M. D. – HAILS, K. A. 2023. Preschool Programs that Help Families Promote Child Social-Emotional School Readness: Promising New Strategies. In *Clinical Child and Family Psychology Review* [online]. 2023, vol. 26, no. 4, pp. 865-879 [viewed 2025-06-20]. Available from: <https://doi.org/10.1007/s10567-023-00444-5>. ISSN 1573-2827.

BORBÉLYOVÁ, D. 2016. Adaptation to the School Environment in Early Elementary Education. In *Paidagogos* [online]. 2016, roč. 2016, č. 2, s. 206-228 [viewed 2025-05-18]. Dostupné z: <https://www.paidagogos.net/issues/2016/2/article.php?id=13>. ISSN 1213-3809.

BORBÉLYOVÁ, D. 2023. *Prechod dieťaťa z materskej školy do základnej školy* [online]. Gödöllő: MATE Press, 143 s. ISBN 978-963-623-081-4. Dostupné z: <https://lnk.sk/cbfn> [cit. 2025-05-18].

ČÖKÜK, K. – KOZIKOĞLU, I. 2020. School Adaptation Problems of Primary School Students in Mixed-Age Classrooms. In *Research in Pedagogy* [online]. 2020, vol. 10, no. 1, pp. 13-31 [viewed 2025-06-26]. Available from: <https://lnk.sk/dkwl>. eISSN 2406-2006.

COOK, K. D. – COLEY, R. L. 2017. School Transition Practices and Children's Social and Academic Adjustment in Kindergarten. In *Journal of Educational Psychology* [online]. 2017, vol. 109, no. 2, pp. 166-177 [viewed 2025-07-27]. Available from: <https://doi.org/10.1037/edu0000139>. e-ISSN 1939-2176.

DANIEL, G. 2015. Patterns of Parent Involvement: A Longitudinal Analysis of Family School Partnerships in the Early Years of School in Australia. In *Australasian Journal of Early Childhood* [online]. vol. 40, no. 1, pp. 119-128 [viewed 2025-07-09]. Available from: <https://doi.org/10.1177/183693911504000115>. e-ISSN 1839-5961.

DONALDSON, C. – MOORE, G. – HAWKINS, J. 2023. A Systematic Review of School Transition Interventions to Improve Mental Health and Wellbeing Outcomes in Children and Young People. In *School Mental Health* [online]. 2023, vol. 15, no. 1, pp. 19–35 [viewed 2025-08-08]. Available from: <https://doi.org/10.1007/s12310-022-09539-w>. e-ISSN 1866-2633.

FABRY, A. – BARBLETT, L. – KNAUS, M. 2022. The role of early childhood pedagogical leaders in schools: Leading change for ongoing improvement. In *Australian Journal of Early Childhood* [online]. 2022, vol. 47, no. 4, pp. 275-288 [viewed 2025-07-19]. Available from: <https://doi.org/10.1177/18369391221130788>. e-ISSN 1839-5961.

FLACK, C. E. – GARBACZ, S. A. – STORMASHAK, E. A. – MCINTYRE, L. L. 2023. A Longitudinal Study of Home-Based Involvement and Dyadic Adjustment During the Transition to Early Elementary School. In *School Psychology* [online], 2023, vol. 38, no. 5, pp. 287-293 [viewed 2025-05-05]. Available from: <https://doi.org/10.1037/spq0000543>. ISSN 2578-4218.

GALINDO, C. – SHELDON, S. 2012. School and Home Connections and Children's Kindergarten Achievement Gains: The Mediating Role of Family Involvement. In *Early Childhood Research Quarterly* [online]. 2012, vol. 27, no. 1, pp. 90-103 [viewed 2025-05-10]. Available from: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.ecresq.2011.05.004>. e-ISSN 1873-7706.

GARON-CARRIER, G. – MAVUNGU-BLOUIN, C. – LETARTE, M-J. – GOBEIL-BOURDEAU, J. – FITZPATRICK, C. 2024. School Readiness Among Vulnerable Children: A Systematic Review of Studies Using a Person-centered Approach. In *Psicologia: Reflexão e Crítica* [online]. 2024, vol. 37, no. 1, pp. 1-10 [viewed 2025-08-16]. Available from: <https://doi.org/10.1186/s41155-024-00298-y>. e-ISSN 1678-7153.

- HARČARÍKOVÁ, T. a kol. 2023. *Intervencie – sprievodný materiál k podpornému opatreniu* [online]. Bratislava: Národný inštitút vzdelávania a mládeže, 133 s. Dostupné z: <https://lnk.sk/zr149> [cit. 2025-07-07].
- HOMOĽOVÁ, T. 2016. Adaptácia detí na školské prostredie. In *Juvenilia paedagogica: Aktuálne teoretické a výskumné otázky pedagogiky v konceptoch dizertačných prác doktorandov* [online]. Trnava: Trnavská univerzita, Pdf, 2016, s. 47-54. ISBN 978-80-8082-965-0. Dostupné z: <https://lnk.sk/n236> [cit. 2025-05-25].
- HORŇÁKOVÁ, M. 2020. *Inkluzívny potenciál hry*. In JANOŠKO, P. a kol. *Učiace sa spoločenstvo – výzva pre inkluzívne vzdelávanie* [online]. Bratislava: Univerzita Komenského, s. 53-72. ISBN 978-80-223-5053-2. Dostupné z: <https://lnk.sk/mvhuw> [cit. 2025-07-12].
- JANOŠKO, P. 2020. *Inkluzívne školské prostredie*. In JANOŠKO, P. a kol. *Učiace sa spoločenstvo – výzva pre inkluzívne vzdelávanie* [online]. Bratislava: Univerzita Komenského, s. 38-52. ISBN 978-80-223-5053-2. Dostupné z: <https://lnk.sk/mvhuw> [cit. 2025-07-07].
- JANOŠKO, P. a kol. 2020. *Učiace sa spoločenstvo – výzva pre inkluzívne vzdelávanie* [online]. Bratislava: Univerzita Komenského, 196 s. ISBN 978-80-223-5053-2. Dostupné z: <https://lnk.sk/mvhuw> [cit. 2025-07-07].
- JUN, J. – MEISSEL, K. – COOPER, M. 2025. Clusters of Difficulties Experienced by Children During Their Transition to Primary School. In *Children and Youth Services Review* [online]. 2025, vol. 178, no. C, pp. 1-13 [viewed 2025-08-15]. Available from: <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2025.108559>. ISSN 1873-7765.
- KMEŤOVÁ, J. 2019. *Diagnostika pripravenosti dieťaťa na školské prostredie: Z materskej školy do základnej školy*. Bratislava: Wolters Kluwer SR, 88 s. ISBN 978-80 571-0051-5.
- KOKKALIA, G. – DRIGAS, A. – ECONOMOU, A. – ROUSSOS, P. 2019. School Readiness from Kindergarten to Primary School. In *International Journal of Emerging Technologies in Learning* [online]. 2019, vol. 14, no. 11, pp. 4-18 [viewed 2025-04-14]. Available from: <https://lnk.sk/mvwp>. eISSN 1863-0383.
- LIPKOVÁ, M. 2014. *Daltonský plán ako prostriedok adaptácie detí na školské prostredie* [online]. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 47 s. Dostupné z: <https://lnk.sk/efct> [cit. 2025-04-14].

MEJIA, T. S. – HOGLUND, W. L. G. 2016. Do Children's Adjustment Problems Contribute to Teacher–child Relationship Quality? Support for a Child-driven Model. In *Early Childhood Research Quarterly* [online]. 2016, vol. 34, no. 1, pp. 13-26 [viewed 2025-08-20]. Available from: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.08.003>. eISSN 1873-7706.

MORAWSKA, A. et al. 2024. A Systematic Review of Parents' Experiences during their Child's Transition to School. In *Early Childhood Education* [online]. 2024, vol. 52, no.7, pp. 1105-1120 [viewed 2025-08-17]. Available from: <https://doi.org/10.1007/s10643-024-01780-z>. ISSN 1573-1707.

O'TOOLE, L. – KIELY J. – MCGILLACUDDY, D. – O'BRIEN, E. Z. – O'KEEFEE, C. 2019. *Parental Involvement, Engagement and Partnership in Their Children's Education during the Primary School Years* [online]. Dublin: National Parents Council Primary, 82 pp. Available from: <https://lnk.sk/kb06> [viewed 2025-06-26].

OECD. 2017. Starting strong V: Transitions from early childhood education and care to primary education [online]. OECD website [viewed 2025-07-21]. Available from: <https://doi.org/10.1787/9789264276253-en>.

OMERDIĆ, N. – RIĐIĆ, M. 2017. Level of Cooperation development between Family and School in Elementary Schools. In *Metodički obzori* [online]. 2017, vol. 12, no. 24, pp. 54-64 [viewed 2025-05-25]. Available from: <https://lnk.sk/bqo1>. ISSN 1848-8455.

TELEKOVÁ, R. – MARCINEKOVÁ, T. – TIRPÁKOVÁ, A. – GONDA, D. 2023. Adaptation Difficulties of Children at the Beginning of School Attendance Based on the Optics of Primary School Teachers. In *Children* [online]. 2023, vol. 10, no.2, pp. 1-13 [viewed 2025-07-19]. Available from: <https://doi.org/10.3390/children10020410>. eISSN 2227-9067.

TELEKOVÁ, R. 2021. Adaptačné ťažkosti začínajúcich školákov v centre diagnostickej činnosti učiteľa. In *Edukácia* [online]. 2021, roč. 4, č. 2., s. 123-128 [cit 2025-04-06]. Dostupné z: <https://www.upjs.sk/app/uploads/sites/7/2022/09/Telekova.pdf>. ISSN 1339-8725.

VALCAN, D. S. – DAVIS, H. – PINO-PASTERNAK, D. 2018. Parental behaviours predicting early childhood executive functions: A meta-analysis. In *Educational Psychology Review* [online]. 2018, vol. 30, no. 3, pp. 607-649 [viewed 2025-06-26]. Available from: <https://lnk.sk/gdp4>. e-ISSN 1573-336X.

ZHANG, H. – SHEN, B. – DENG, CH. – LYU, X. 2023. The Relationship between Parent-Offspring Communication and the School Adaptation of

Leftover Children in Overseas Countries: The Mediating Role of Companionship and the Moderating Role of Sense of Safety. In Behavioral Sciences [online]. 2023, vol. 13, no. 7, pp. 1-11 [viewed 2025-07-17]. Available from: <https://doi.org/10.3390/bs13070557>. ISSN **2076-328X**.

Autor:

Titul, meno a priezvisko autora: Mgr. Katarína Muziková

Univerzita: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Fakulta: Pedagogická fakulta

Katedra: Katedra pedagogiky

Adresa pracoviska: Dražovská 4, 949 01 Nitra

e-mail: katarina.muzikova@ukf.sk

Školiteľ: doc. PaedDr. Tatiana Marcineková, PhD.

SEKCIA

ŠVOČ

Študentská vedecká a odborná činnosť

EXEKUTÍVNE FUNKCIE U ŽIAKOV S VÝVINOVÝMI PORUCHAMI UČENIA

EXECUTIVE FUNCTIONS IN PUPILS WITH LEARNING DISABILITIES

Ema Prostináková

Abstrakt:

Témou predkladanej práce je vymedzenie exekutívnych funkcií v kontexte žiaka s diagnostikovanými vývinovými poruchami učenia. Cieľom je čitateľom sprostredkovať teoretické poznatky o exekutívnych funkciách a ich prepojení s vývinovými poruchami učenia. Prvá kapitola popisuje pojem exekutívne funkcie z pohľadu neurobiológie, pričom poukazuje na rôzne prístupy k ich terminologickému vymedzeniu. Identifikované rozdiely v definíciách a vymedzeniach jednotlivých exekutívnych funkcií sú prehľadne znázornené v tabuľke. Druhá kapitola predstavuje charakteristiku vývinových porúch učenia podľa aktuálnej Medzinárodnej klasifikácie chorôb a približuje možné prejavy oslabených exekutívnych funkcií u žiakov s vývinovými poruchami učenia. Práca poskytuje teoretický rámec, ktorý môže byť dôležitým východiskom pre následnú intervenciu v školskom prostredí.

Abstract:

The topic of this thesis is the definition of executive functions in the context of students diagnosed with developmental learning disorders. The aim is to provide readers with theoretical knowledge about executive functions and their connection to developmental learning disorders. The first chapter describes the concept of executive functions from a neurobiological perspective, pointing out different approaches to their terminological definition. The identified differences in the definitions and delimitations of individual executive functions are clearly presented in a table. The second chapter presents the characteristics of developmental learning disorders according to the current International Classification of Diseases and describes the possible manifestations of weakened executive functions in students with developmental learning disorders. The thesis provides a theoretical framework that can be an important starting point for subsequent intervention in the school environment.

Kľúčové slová:

exekutívne funkcie, neurobiológia, vývinové poruchy učenia, prejavy exekutívnych funkcií

Key words:

executive functions, neurobiology, developmental learning disorders, manifestations of executive functions

Úvod

V súčasnosti prichádzame čoraz častejšie do kontaktu so situáciami, kedy sa od nás očakáva schopnosť efektívne plánovať, organizovať, využívať pracovnú pamäť, flexibilne reagovať na zmeny a regulovať vlastné správanie. Tieto schopnosti sú nevyhnutné nielen v pracovnom prostredí dospelého človeka, ale aj v prípade žiakov vstupujúcich do brán školy. Práve škola je miestom, kde sa vyššie uvedené schopnosti vo vyučovacom procese od žiakov očakávajú a rovnako aj rozvíjajú. Môže však dôjsť k situáciám, kedy žiak zažíva opakované neúspechy, stráca motiváciu, pôsobí dezorganizovane, impulzívne, má ťažkosti porozumieť zadaniam, efektívne si organizovať školské povinnosti, čo sa následne odráža v jeho školskom výkone. Človek si tak prirodzene kladie otázku: „Čo je možnou príčinou a ako je to možné zmeniť?“ Hoci komplexná analýza všetkých možných príčin presahuje rámec tejto práce, zameriame sa na jednu z kľúčových oblastí, ktorá môže významne ovplyvniť školský výkon žiakov a nimi sú exekutívne funkcie. Jedná sa o súbor kognitívnych procesov, ktoré predstavujú osobitnú súčasť štruktúry mozgu a zohrávajú zásadnú úlohu nielen vo výchovno-vzdelávacom procese, ale aj v každodennom fungovaní jedinca. Napriek stále prebiehajúcim výskumom a procesom bádania nemusí byť oblasť exekutívnych funkcií pre širokú verejnosť až tak známa. V tejto súvislosti považujeme za dôležité previesť čitateľa primárnou cestou (s) poznania exekutívnych funkcií v spojení situácie žiaka s diagnostikovanými vývinovými poruchami učenia. Cieľom práce je identifikovať pojmy exekutívnych funkcií a vývinových porúch učenia s poukázaním na ich vzájomné prepojenie. Na základe údajov z Centra vedecko technických informácií Slovenskej republiky bolo k 15. septembru 2024 evidovaných 17 524 žiakov s vývinovými poruchami učenia navštevujúcich bežné základne školy. Školský výkon týchto žiakov môže byť výrazne ovplyvnený práve ťažkosťami v oblasti exekutívnych funkcií. Porozumenie uvádzanej problematiky predstavuje kľúčový predpoklad pre výber vhodných a adekvátnych prístupov v procese výchovy a vzdelávania a zároveň je dôležitým podnetom a východiskom pre efektívny výber podpory a rozvoja žiakov.

1. Diskurz nad termínom exekutívne funkcie

V súčasnej dobe sa môžeme čoraz častejšie stretnúť s termínom „exekutívne funkcie“ (ďalej len „EF“), ktorý je prehľadom publikácií výrazne prítomný v rôznych kontextoch a oblastiach fungovania človeka. Uvedeným termínom sa autori zaoberajú už viac ako tridsať rokov, čo sa odráža v existencii viacerých definícií a prístupov k jeho vymedzeniu (Gatíal, Juhásová, Sütto, 2023). V rámci tejto práce čitateľovi ponúkame úzky vstup do tematiky EF z perspektívy neurobiológie so zdôraznením kľúčovej úlohy frontálneho laloku mozgu. Táto skutočnosť je zaznamenaná už v prípade muža menom Phines Gagea z polovice 19. storočia, ktorý utrpel zranenie a následne poškodenie frontálnych lalokov mozgu. Robotníčkovi železná tyč prerazila spodinu lebečnú, prešla frontálnou časťou mozgu a vyšla von temennou časťou hlavy, bez straty pacientovho vedomia (Juhásová, Gatíal, 2019). Uvedená situácia poukazuje na skutočnosť, pri ktorej väčšina kognitívnych schopností zostala zachovaná, avšak výrazne sa zmenilo mužovo správanie. Tento jav potvrdzujú mnohé prípady, kedy chirurgické odstránenie predného mozgu, tzv. „*frontálna lobotómia*“ (Kovalčíková, 2016, s. 21) nemala za následok zníženie rozumových schopností meraných za pomoci psychologických testov (Kulišťák, 2003). Damasio (2000) uvádza, že takýto človek na prvý pohľad nemá výrazné funkčné deficity, ale prichádzajú problémy v oblasti socializácie, je prítomná dezorganizovanosť, lenivosť alebo neschopnosť plánovať. Slavkovská (2014, s. 18) opisuje situácie, v ktorých neurológovia pozorovali u dospelých pacientov aj napriek dobrej úrovni ich poznávacích procesov výrazne zmeny, pri ktorých pacienti často reagovali „*impulzívne, bez schopnosti sebakontroly, plánovania, rozhodovania, reagovali stereotypne, nevedeli udržať tajomstvo, mali problémy s realizáciou činnosti*“. Podľa Vágnerovej (2020, s. 98) je práve prefrontálna kôra považovaná za „*centrum všetkých EF*“, vďaka ktorej môžeme monitorovať a regulovať vlastné pocity, úvahy a správanie. Jedná sa najmä o činnosť predných lalokov, ktoré sú poslednou a najdlhšie dozrievajúcou oblasťou mozgu. Efektívne exekutívne fungovanie si tak vyžaduje koordinovanú činnosť celého mozgu. Vo výsledku tento vývin možno považovať za viacstupňový a zdĺhavý proces, pričom jednotlivé funkcie dozrievajú rôznymi spôsobmi a v rôznom čase od detstva až do dospelosti, s najväčším rozvojom v období 9–13 rokov (Passler et al., 1985).

1.1. Terminologické vymedzenie a prehľad jednotlivých exekutívnych funkcií

Stručný náhľad do tematiky EF a ich skúmanie z perspektívy vedných disciplín poukazuje na existenciu pestrej škály prítomných definícií v tejto oblasti. Na základnej úrovni je pojem „exekutívny“ synonymicky blízky termínom výkonný, riadiaci, kontrolný či dominantný. V psychologickom kontexte EF figurujú ako činiteľ kontroly, riadenia, vplyvu alebo výkonu moci vo vzťahu k iným riadeným kognitívnym procesom (Kovalčíková, 2016). V slovenskom jazyku sa popri výraze „exekutívne funkcie“ stretávame aj s pojmom „exekutívne fungovanie“, ktoré je často považované za jeho synonymum. Podľa odborníkov venujúcich sa terminologickej analýze je exekutívna funkcia/ funkcie definovaná ako „*činnosť mentálnych funkcií riadiacich kognitívne funkcie*“ (Kovalčíková, 2016, s. 20), zatiaľ čo exekutívne fungovanie predstavuje odraz kvality exekutívnych funkcií, ktoré sa môžu prejavovať ako funkčné alebo deficitné (Kovalčíková, 2016). Dôležité je taktiež poukázať na tendenciu niektorých výskumníkov redukovať EF na jeden existujúci konštrukt vyjadrený jedným číselným ukazovateľom. Takýto prístup sa v minulosti uplatňoval pri výskume inteligencie, keď bol komplexný systém javov zjednodušený do podoby jedného „*kváziexistujúceho konštrukt, resp. operacionalizovaného v podobe jedného čísla (IQ)*“ (Kovalčíková, 2016, s. 24). Toto je jeden z dôvodov prečo sa v literatúre stretávame s plurálovou formou „exekutívne funkcie“. Podobný pohľad nám potvrdzuje aj Vágnerová (2020, s. 94), ktorá opisuje EF ako súbor rôznych „*dielčích komponentov*“, ktoré slúžia k riadeniu, regulácii a koordinácii psychických procesov a zároveň predstavujú súbor vzájomne súvisiacich procesov zodpovedných za účelné a cielené správanie (Gioia, Isquith, Guy, 2001 In Anderson, 2002). Tieto dielčie komponenty môžeme chápať ako multioperačný, riadiaci systém, ktorý prioritu určitým procesom priraduje, kým činnosť druhých utlmuje (Juhásová, Gatíal, 2017). Exekutívne funkcie tak nepredstavujú izolovaný výkon, ktorý funguje samostatne, ale naopak komplex čiastkových funkcií realizovaných konkrétnymi kognitívnymi procesmi a ktorých úroveň sa môže v priebehu vývinu meniť. Takto chápaný viacrozmerný konštrukt tvorí zároveň východisko pre podrobnejšiu identifikáciu jednotlivých EF, ktorý približujeme v tabuľke nižšie. Autori pri ich komplexnom vymenovaní používali súhrnný pojem „*zložky exekutívnych funkcií*“ (Gatíal, Sütto, 2023, s. 14), „*komponenty exekutívneho fungovania*“ (Kovalčíková, 2016) alebo priamo pomenovali konkrétne EF. V tejto súvislosti v nižšie uvedenej tabuľke prostredníctvom analýzy dostupnej literatúry, ktorá sa venuje tematike EF uvádzame definície od rôznych autorov naprieč časovými obdobiami, ktorá zároveň vymedzuje

a najmä zviditeľňuje rozdiely v obsahu, jazykovej formulácii a počte jednotlivých EF.

Tab. č. 1: Jednotlivé exekutívne funkcie

Autor	Exekutívne funkcie definujú ako:
Roberts a Pennington	schopnosti: „ <i>plánovanie, udržanie cieľového zamerania, kontrola impulzov, pracovná pamäť, kontrola pozornosti</i> “ (1996, s. 105)
Burgess	činnosti: „ <i>riešenie problémov, plánovanie, iniciácia činnosti, kognitívny odhad, prospektívna pamäť</i> “ (1997 In Goldstein et al., 2014, s. 4)
Stuss a Benson	schopnosti: „ <i>účelové, cieľavedomé správanie, regulácia správania, pracovná pamäť, plánovacie a organizačné zručnosti a sebamonitorovanie</i> “ (1986 In Goldstein et al., 2014, s. 6)
Preiss	zložky: „ <i>vôľa, plánovanie, účelné konanie, úspešný výkon</i> “ (Preiss, 1998 In Gatial, Juhásová, Sütto 2023, s. 13)
Gioia, Isquith, Guy, Kenworthy	procesy zodpovedné za: „ <i>usmerňovanie, riadenie a kontrolu kognitívnych, emocionálnych a behaviorálnych funkcií</i> “ (Gioia, Isquith, Guy a Kenworthy, 2000 In Goldstein et al., 2014, s. 5)
Anderson	procesy: „ <i>predvídanie, výber cieľa, plánovanie, iniciácia aktivity, sebaregulácia, mentálna flexibilita, rozmiestnenie pozornosti a využívanie spätnej väzby</i> “ (2002, s. 71)
Elliot	procesy: „ <i>riešenie nových problémov, prispôsobovanie správania na základe nových informácií, vytváranie stratégií alebo usporadúvanie zložitých činností do sledu krokov</i> “ (2003, s. 50)
Hoamack, Donghyung, Riccio	funkcie: „ <i>flexibilita myslenia, inhibícia, riešenie problémov, plánovanie, kontrola impulzov, tvorba pojmov, abstraktné myslenie a kreativita</i> “ (2005, s. 599)
Anderson	kognitívne domény: „ <i>selektívna pozornosť, trvalá pozornosť, inhibičná kontrola, pracovná pamäť, mentálna flexibilita, plánovanie</i> “ (2008, s. 229)
Ardila	funkcie: „ <i>riešenie problémov, plánovanie, tvorba koncepcií, tvorba a implementácia stratégií, kontrola pozornosti, pracovná pamäť, koordinácia poznávania a emócií/motivácie</i> “ (2008, s. 92)
Meltzer	procesy: „ <i>stanovovanie cieľov, plánovanie, určovanie priorít, organizovanie, flexibilné presúvanie sa medzi úlohami, uchovávanie/manipulácia s informáciami v pracovnej pamäti a sebamonitorovanie</i> “ (2010, s. 6)

Dawson, Guare	exekutívne funkcie: „ <i>inhibícia odpovede, emočná kontrola, pracovná pamäť, koncentrácia pozornosti, iniciácia práce na úlohe, plánovanie/ určovanie priorít, organizácia, riadenie času, vytrvalosť pri plnení cieľa, flexibilita, metakognícia</i> “ (2012, s. 8-9)
---------------	---

Zdroj: vlastné spracovanie

2. Exekutívne funkcie u žiakov s vývinovými poruchami učenia

V kontinuu života vývin EF prebieha u každého jedinca odlišným tempom, dochádza k ich postupnému dozrievaniu a zároveň i kvalitatívnym zmenám. Ku koncu predškolského veku je možné u dieťaťa rozoznať tri základné EF ako sú inhibícia, t.j. regulácia impulzivity, pracovná pamäť a flexibilita (Vágnerová, 2020). Nástup povinnej školskej dochádzky následne podporuje ďalšiu diferenciaciu týchto funkcií a ako sme uviedli vyššie, približne vo veku 9–13 rokov dochádza k najväčšiemu rozvoju v oblasti EF. Tento vývin však môže byť ovplyvnený rôznymi vonkajšími faktormi, akými sú výchovné prístupy rodičov, požiadavky školského prostredia, ale aj prítomnosť symptómov rôznych porúch, ktoré sa prejavujú nízkou úrovňou exekutívneho fungovania (Vágnerová, 2020). V tejto kapitole sa preto bližšie zameriame na oblasť EF v kontexte žiakov s „vývinovými poruchami učenia“ (ďalej len „VPU“).

2.1 Charakteristika vývinových porúch učenia

Vývinové poruchy učenia predstavujú heterogénnu skupinu neurovývinových porúch, ktoré sa prejavujú pretrvávajúcimi ťažkosťami pri osvojovaní si základných školských zručností, ako je čítanie, písanie, matematické usudzovanie, či počítanie. Tieto ťažkosti pretrvávajú aj napriek tomu, že žiak má primerané intelektové schopnosti a je vystavené štandardnému výchovno-vzdelávaciemu vedeniu (Žovinec a kol., 2019). V záujme zrozumiteľného prehľadu využívame v našej práci kategorizáciu VPU podľa „Medzinárodnej klasifikácie chorôb“ (ďalej len „MKCH“), ktorá je podľa svetovej zdravotníckej organizácie „*medzinárodným štandardom pre systematické zaznamenávanie, podávanie správ, analýzu, interpretáciu a porovnávanie údajov o úmrtnosti a chorobnosti*“ (WHO, 2019, s. 1). Na našom území je platná 10. revízia klasifikácie MKCH, kde sú VPU zaradené v piatej kapitole s názvom „Duševné poruchy a poruchy správania“, v kategórii „Poruchy psychického vývinu“ pod konkrétnym

názvom „Špecifické poruchy vývinu školských zručností“ s označením F81. Ich členenie v klasifikácii je nasledovné:

- **F 81.0** – špecifická porucha čítania (dyslexia),
- **F 81.1** – špecifická porucha písania a hláskovania (dysortografia),
- **F 81.2** – špecifická porucha aritmetických schopností (dyskalkúlia),
- **F 81.3** – zmiešaná porucha školských schopností,
- **F 81.8** – iné vývinové poruchy školských schopností (dysgrafia – vývinová expresívna porucha písania),
- **F 81.9** – nešpecifikované vývinové poruchy školských zručností.

V súvislosti s aktívnou činnosťou a participáciou Slovenskej republiky považujeme za dôležité uviesť implementáciu už 11. revízie MKCH na našom území. V rokoch 2021-2022 Národné centrum zdravotníckych informácií v spolupráci s Ústavom lekárskej terminológie a cudzích jazykov Lekárskej fakulty Univerzity Komenského preložilo MKCH-11 do slovenského jazyka. V tejto najnovšej verzii sú VPU zaradené v šiestej kapitole pod názvom „Psychické, behaviorálne alebo neurovývinové poruchy“, v časti „Neurovývinové poruchy“ pod kódom 6A03 s konkrétnym názvom „Vývinová porucha učenia“, ktoré sú členené nasledovne:

- **6A03.0** Vývinová porucha učenia – Vývinová porucha čitateľských schopností,
- **6A03.1** Vývinová porucha učenia – Vývinová porucha písomného vyjadrovania,
- **6A03.2** Vývinová porucha učenia s poruchou v oblasti matematiky – Vývinová porucha matematických schopností,
- **6A03.3** Vývinová porucha učenia s inými špecifikovanými ťažkosťami v učení.

2.2 Prejavy exekutívnych funkcií u žiakov s vývinovými poruchami učenia

Začiatok školskej dochádzky predstavuje pre dieťa nové vývinové obdobie, ktoré je úzko späté so zámerným učením. Žiaci sa dostávajú do kontaktu so situáciami a úlohami, ktoré sú pre nich nové, príliš komplexné a pri ich vypracovaní je postupne potrebná integrácia informácií z viacerých zdrojov. Takáto činnosť môže byť pre žiaka záťažou a istým náporom a to najmä

v prípadoch, keď má žiak ťažkosti so sústredením a udržaním pozornosti, inhibíciou, spracovaním a udržiavaním informácií v pamäti, plánovaním, organizáciou, disciplínou v myslení, generovaním a implementovaním nových stratégií alebo s učením sa z vlastných chýb (Stuss, 1992). Nedostatočný, prípadne oneskorený vývin EF môže viesť k rôznym odchýlkam v správaní a výsledkoch práce žiaka, čo sa následne prejavuje slabším školským výkonom a nenaplnením požadovaných výchovno-vzdelávacích cieľov (Slavkovská, 2014). Popísané prejavy svojím obsahom poukazujú na výrazný deficit v exekutívnom fungovaní, tzv. „*dysexekutívny syndróm*“, ktorého výskyt je častý u žiakov s diagnostikovanými poruchami učenia (McCloskey, Lennon, 2010 In Kovalčíková, 2016). Na tento stav poukazujú aj zistenia amerických odborníkov, ktorí identifikovali výrazné deficity v oblasti EF u žiakov s poruchami učenia. Slabý školský výkon u žiakov s exekutívnymi dysfunkciami sa najčastejšie prejavil v oblasti písania, porozumenia textu, matematiky a pri samostatnej práci. V procese výchovy a vzdelávania dominujú najmä problémy s pracovnou pamäťou, flexibilitou myslenia, sebareguláciou a nedostatkom účinných stratégií. Výrazné ťažkosti sa vyskytujú aj v oblasti metakognície – teda v schopnosti uvedomovať si svoje myslenie a vedome ho usmerňovať. Následkom toho sa žiaci ťažko prispôbujú zmenám, majú problémy s plánovaním a organizáciou úloh, ako aj s kontrolou vlastného správania, čo môže viesť k impulzívnym reakciám, zlyhávaniu v škole a sociálnym problémom (Gable, Morin, Watson, 2016). Tieto súvislosti potvrdzuje aj výskum španielskych autorov, ktorý preukázal, že žiaci so špeciálne výchovno-vzdelávacími potrebami, ktorí dosahovali nízke výsledky v oblasti čítania a matematiky vykazovali zároveň výrazne zníženú úroveň EF, v porovnaní s rovesníkmi bez špeciálne výchovno-vzdelávacích potrieb (Marín et al., 2024). Podobne aj autori v štúdií realizovanej na ázijskej populácii potvrdili, že žiaci s oslabeným výkonom v matematike a čítaní mali zároveň zhoršené schopnosti v oblasti kognitívnej flexibility, pracovnej pamäti, plánovaní, monitorovaní úloh a organizácii školských pomôcok (Ji L. et al., 2021). Na úrovni stredoškolského prostredia poskytli výskumníci dôkaz o tom, že EF predstavujú významný a stabilný prediktor školského výkonu u adolescentov (Blackman et al., 2016). Prehľadom uvedených výskumov a z nich vyplývajúcich diskusií vyvstáva autormi požiadavka k systematickej intervencii, ktorá môže prispieť k celkovému školskému úspechu žiakov. Úspešná podpora EF si vyžaduje štruktúrované a predvídateľné prostredie s jasne nastavenými pravidlami, minimalizovaním rušivých podnetov a využívaním stratégií ako základnej súčasti vyučovania v triede. Dôležitú úlohu v tomto procese zohrávajú samotní pedagogickí a odborní zamestnanci. Práve oni, svojím prístupom, zručnosťami a činnosťou tvoria prostriedok systematickej podpory a pomoci k porozumeniu,

modelovaniu a nácviiku situácií potrebných k tomu, ako zvládať bežné zlyhania týchto funkcií. Taktiež je nevyhnutná a dôležitá súčinnosť rodinných príslušníkov, ktorí svojim aktívnym zapojením dokážu byť výrazným elementom na ceste pomoci a zmeny k úspechu.

Záver

Poznanie tematiky exekutívnych funkcií a vývinových porúch učenia je kľúčové, keďže oslabenie týchto funkcií môže u žiakov s vývinovými poruchami učenia spôsobovať rôzne ťažkosti nielen v školskom prostredí, ale i v každodennom fungovaní. Z tohto dôvodu je nevyhnutné mať prehľad v teoretickom vymedzení oboch oblastí a rovnako porozumieť možným prejavom, ktoré predstavuje základ pre efektívnu intervenciu a ich následný rozvoj. Cieľom práce bolo vymedziť termín exekutívnych funkcií a vývinových porúch učenia v ich vzájomnom prepojení. Tento zámer sme z aspektu teórie naplnili v prvých dvoch kapitolách so zameraním na diskurz nad termínom exekutívne funkcie a vývinové poruchy učenia. Na začiatku práce sme identifikovali termín exekutívnych funkcií z pohľadu neurobiológie, pričom sme poukázali na rôzne prístupy k ich terminologickému vymedzeniu. Zároveň sme identifikované rozdiely v definíciách s dôrazom na jednotlivé exekutívne funkcie od vybraných autorov prehľadne znázornili v tabuľke. Následne sme sa zamerali na charakteristiku vývinových porúch učenia na základe Medzinárodnej klasifikácie chorôb v prepojení na možné prejavy v ťažkostiach exekutívnych funkcií u žiakov s vývinovými poruchami učenia. Veríme, že naša práca prinášajúca teoretický prehľad tematikou exekutívnych funkcií v perspektíve žiaka s vývinovými poruchami učenia bude pre čitateľa prínosom nových informácií, zistení a podnetom k lepšiemu porozumeniu uvádzanej tematiky. Je dôležité, aby uvedené teoretické poznatky nezostali len slovami na obrazovke, ale stali sa prostriedkom k hlbšiemu porozumeniu prejavov samotných žiakov, inšpiráciou pre rozvoj exekutívnych funkcií ako aj podnetom na poskytovanie účinnej podpory pri budovaní ich samostatnosti a zodpovednej budúcnosti.

Literatúra

ALKHAWALDEH, M. and KHASAWNEH, A., (2023). Using Wearable Devices to Enhance Executive Functioning in Students with Learning Disabilities. Online. *Migration letters*, vol. 20, no. 3, pp. 1076-1089. Available from: https://www.researchgate.net/publication/377724545_Migration_Letters_Using_Wearable_Devices_to_Enhance_Executive_Functioning_in_Students_with_Learning_Disabilities [viewed 2025-03-10].

ANDERSON, P., (2002). Assessment and Development of Executive Function (EF) During Childhood. Online. *Child Neuropsychology*, vol. 8, no. 2, pp. 71-82. Available from: doi.org/10.1076/chin.8.2.71.8724 [viewed 2025-04-12].

ANDERSON, V.; JACOBS, R.; ANDERSON, P., J., (2008). Executive functions and the frontal lobes. New York: Psychology Press, 541 s. ISBN 978-1-84169-490-0

ARDILA, A., (2008). On the evolutionary origins of executive functions. Online. *Brain and Cognition*, vol. 68, no. 1, pp. 92-99. Available from: doi.org/10.1016/j.bandc.2008.03.003 [viewed 2025-04-12].

BLACKMAN, N., SAMUELS, W.E., TOURNAKI, N. and ZILINSKI, C. (2016). Executive functioning predicts academic achievement in middle school: A four-year longitudinal study. *The Journal of Educational Research*, vol. 109, no. 5, pp. 478-490. Available from: <https://doi.org/10.1080/00220671.2014.979913> [viewed 2025-03-10].

CABALOVÁ, J. 2025-04-14. Re: Údaje o integrovaných žiakoch ZŠ-poruchy učenia za roky 2019-2024 škola + súhrn. Email [osobná komunikácia].

DAMASIO, A., (2000). *Descartesův omyl: Emoce, rozum a lidský mozek*. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 2000. 259 s. ISBN 80-204-0844-4.

DAWSON, P. and GUARE, R., (2012). *Coaching students with executive skills deficits*. New York: The Guilford Press, 240 p. ISBN 978-1-4625-0375-9. [viewed 2025-03-10].

ELLIOTT, R., (2003). Executive functions and their disorders. Online. *British Medical Bulletin*, vol. 65, pp. 49-59. Available from: doi.org/10.1093/bmb/65.1.49 [viewed 2025-04-12].

FOLLMER, D., J.; and SPERLING R., A., (2016). The mediating role of metacognition in the relationship between executive function and self-regulated learning. Online. *British Journal of Educational Psychology*, vol. 86, no. 4, pp. 559-575. Available from: doi.org/10.1111/bjep.12123 [viewed 2025-04-12].

GABLE, R., MORIN, L. and WATSON S., (2016). The Role of Executive Functions in Classroom Instruction of Students with Learning Disabilities. Online. *International Journal of School and Cognitive Psychology*, vol. 3, no. 167, pp. 1-5. [Accessed 2016-03-10]. Available from: <https://www.researchgate.net/publication/301270648> The Role of Executive Functions in Classroom Instruction of Students with Learning Disabilities [viewed 2025-03-10].

GATIAL, V.; JUHÁSOVÁ A. a SÜTTÖ, L., (2023). *Exekutívne funkcie, vedecké myslenie a kognitívna reflexia ako determinanty profesijných kompetencií učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, 169 s. ISBN 978-80-558-2051-4.

GOLDSTEIN, S.; NAGLIERI, J., A.; PRINCIOTTA, D and OTERO, T., M., (2014). Introduction: A History of Executive Functioning as a Theoretical and Clinical Construct. Online. *Handbook of Executive Functioning*, pp. 3-12. Available from: <https://www.researchgate.net/publication/304055682> Introduction A History of Executive Functioning as a Theoretical and Clinical Construct [viewed 2025-04-12].

HOMACK S.; DONGHYUNG, L. and RICCIO, C., A., (2005). Test Review: Delis-Kaplan Executive Function System. Online. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, vol. 27, no., pp. 599-609. Available from: doi.org/10.1080/13803390490918444 [viewed 2025-04-12].

JACOBS, J.E.; PARIS, S.G., (1987). Children's Metacognition About Reading: issues in Definition, Measurement, and Instruction. Online. *Educational Psychologist*, vol. 22, no. 3-4, s. 255-278. Available from: doi.org/10.1080/00461520.1987.9653052 [viewed 2025-04-12].

JI L., ZHAO Q., GU H., CHEN Y., ZHAO J. and others., (2021). Effect of Executive Function on Event-Based Prospective Memory for Different Forms of Learning Disabilities. Online. *Frontiers in Psychology*, vol. 12, pp. 1-12. [Accessed 2021-01-13]. Available from: [//doi.org/10.3389/fpsyg.2021.528883](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.528883) [viewed 2025-03-10].

JUHÁSOVÁ, a GATIAL, V., (2019). *Exekutívne funkcie a rizikové správanie dospievajúcich*. 1. vyd. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, 127 s. ISBN 978-80-558-1461-2.

KOVALČÍKOVÁ, I.; ROPOVÍK, I.; FERJENČÍK, J.; LIPTÁKOVÁ, Ľ.; KLIMOVIČ, M. a ďalší, (2016). Diagnostika a stimulácia kognitívnych a exekutívnych funkcií žiaka v mladšom školskom veku. Online. 2. vyd. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 264 s. ISBN 978-80-555-1719-3. Dostupné z: <https://www.unipo.sk/public/media/40475/Diagnostika-a-stimulacia-kognitivnych-a-exekutivnych-funkcii-ziaka-v-mladsom-skolskom-veku.pdf> [citované 2025-04-12].

KOVALČÍKOVÁ, I., (2017). *Kognitívna pedagogika 1: Kognitívne determinanty edukačného procesu, Hypotetické, deduktívne a inferenčné myslenie*. Online. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 104 s. ISBN 978-80-555 1814-5. Dostupné z: <https://www.unipo.sk/public/media/40475/Kognitivna-pedagogika-1.pdf> [citované 2025-04-12].

KULIŠŤÁK, P., (2003). *Neuropsychologie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. 327 s. ISBN 80-7178-554-7.

MARÍN, M., NÚÑEZ, J. and SOTO-RUBIO, A., (2024). Executive Functions and Special Educational Needs and Their Relationship with School-Age Learning Difficulties. Online. *Children*, vol. 11, no.1398, pp. 1-13. [Accessed 2025-03-11]. Available from: <https://doi.org/10.3390/children11111398> [viewed 2025-03-21].

MELTZER, L., (2010). *Promoting executive function in the classroom*. New York: The Guilford Press, 252 p. ISBN 978-1-60623-616-1. [viewed 2025-03-10].

MKCH. (2008). *V. kapitola: Duševné poruchy a poruchy správania*. Online. 48 s. Dostupné z: In: NCZI. [cit: 2022-05-07]. Dostupné z:

<https://data.nczisk.sk/old/infozz/mkch/mkch-10/cast0500.pdf> [citované 2025-03-27].

MKCH-11. (2025). *ICD-11 pre štatistiku úmrtnosti a chorobnosti*. Online. Dostupné z: <https://icd.who.int/browse/2025-01/mms/en> [citované 2025-03-27].

NÁRODNÉ CENTRUM ZDRAVOTNÍCKÝCH INFORMÁCIÍ., (2025). *Gestorom latinskej verzie novej Medzinárodnej klasifikácie chorôb v rámci WHO je Slovensko*. Online. Dátum publikovania 2025-02-28. Bratislava: NCZI, 1s. Dostupné z: https://www.nczisk.sk/Documents/aktuality/tlacove_spravy/2025/TS_MKC_H_03032025.pdf [citované 2025-04-12].

PASSLER, M.; ISAAC, W.; HYND, G., (1985). Neuropsychological development of behavior attributed to frontal lobe functioning in children. Online. *Developmental Neuropsychology*, vol. 1, no. 4, pp.349-370. Available from: doi.org/10.1080/87565648509540320 [viewed 2025-04-12].

ROBERTS, R.,J. and PENNINGTON, B.,F., (1996). An interactive framework for examining prefrontal cognitive processes. Online. *Developmental Neuropsychology*, vol. 12, no. 1, pp. 105-126. Available from: doi.org/10.1080/87565649609540642 [viewed 2025-04-12].

ROEBERS, M.,C., (2017). Executive function and metacognition: Towards a unifying framework of cognitive self-regulation. Online. *Developmental Review*, vol. 45, pp. 31- 51. Available from: <https://doi.org/10.1016/j.dr.2017.04.001> [viewed 2025-04-12].

SLAVKOVSKÁ, M. (2014). Exekutívne funkcie - iný spôsob pohľadu na naše deti. *Rodina a škola*, roč. 62, č. 3, s. 18–19. ISSN 0231-6463

STUSS, D., T., (1992). Biological and Psychological Development of Executive Functions. Online. *Brain and Cognition*, vol. 20, no. 1, pp. 8-23. Available from: [doi.org/10.1016/0278-2626\(92\)90059-U](https://doi.org/10.1016/0278-2626(92)90059-U) [viewed 2025-03-21].

VÁGNEROVÁ, M., (2020). *Vývoj pozornosti a exekutívnych funkcií*. 1. vyd. Praha: RAABE, 260 s. ISBN 978-80-7496-441-1.

WHO (2019). *ICD-11 Implementation or Transition Guide*. Online. Geneva: World Health Organization, pp. 29. Available from: https://icd.who.int/en/docs/ICD-11%20Implementation%20or%20Transition%20Guide_v105.pdf [viewed 2025-03-15].

ŽOVINEC, E.; DUCHOVIČOVÁ, J.; JEDLIČKOVÁ, P.; BELÍKOVÁ, V.; DEBNÁROVÁ-GRZNÁROVÁ, M. a ďalší (2019). *Špeciálna pedagogika II: kompendium súčasnej špeciálnej pedagogiky podľa užšieho zamerania pre špeciálnych pedagógov, liečebných pedagógov a logopédov*. 1. vyd. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, 232 s. ISBN 978-80-558-1379-0.

Autor:

Titul, meno a priezvisko autora: Bc. Ema Prostináková
Univerzita: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Fakulta: Pedagogická fakulta
Katedra: Katedra pedagogiky
Adresa pracoviska: Dražovská cesta 4, 949 74 Nitra
e-mail: ema.prostinakova@student.ukf.sk

GENERATÍVNA UMELÁ INTELIGENCIA A DOSPIEVAJÚCI: RIZIKÁ, ZNEUŽITIE A MOŽNOSTI PREVENČIE

GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND ADOLESCENTS: RISKS, ABUSE AND PREVENTION OPTIONS

Martina Kittlerová

Abstrakt:

Práca sa zameriava na aktuálnu a málo preskúmanú tému – vplyv generatívnej umelej inteligencie na dospievajúcich, s dôrazom na riziká, zneužitie a možnosti prevencie. Cieľom bolo analyzovať rizikové aspekty využívania generatívnej umelej inteligencie u dospievajúcich, s dôrazom na identifikáciu najčastejších foriem zneužitia AI v online prostredí, hlavne na rizikové aplikácie a ich dopad na psychické zdravie a správanie mládeže. Práca poukazuje na rastúce riziko využívania AI v dezinformáciách, deepfake obsahu, ale aj v aplikáciách podporujúcich závislosti, sebapoškodzovanie či kyberšikanovanie.

Abstract:

The work focuses on a current and little-researched topic – the impact of generative artificial intelligence on adolescents, with an emphasis on risks, misuse, and prevention options. The aim was to analyze the risk aspects of using generative artificial intelligence in adolescents, with an emphasis on identifying the most common forms of AI abuse in the online environment, especially risky applications and their impact on the mental health and behavior of young people. The thesis points to the growing risk of AI use in disinformation, deepfake content, but also in applications that promote addiction, self-harm, or cyberbullying.

Kľúčové slová:

Generatívna umelá inteligencia, dospievajúci, kyberšikanovanie, sexting, deep-nude, etika, ochrana, zneužitie, prevencia, právny rámec

Key words:

Generative artificial intelligence, adolescents, cyberbullying, sexting, deepfakes, ethics, protection, abuse, prevention, legal framework

ÚVOD

Každý z nás sa už v živote stretol s umelou inteligenciou, či si to uvedomil alebo nie. Najmä mladí ľudia žijú v dobe, v ktorej sa od mladého veku zoznamujú s umelou inteligenciou (AI) úplne prirodzene, vôbec im to nepríde ako niečo nové a zvláštne. Berú to ako samozrejmosť života. AI sa stala transformačnou technológiou, ktorá mení nielen spoločnosť, ale výrazne ovplyvňuje aj naše životy, myslenie, učenie, prácu... Vytvára sa už niekoľko desiatok rokov a stále vytvára nové a nové domény v rôznych oblastiach. V našej práci sa budeme venovať generatívnej AI, ktorá patrí pod špecifické domény štúdia a vznikla za potreby vytvárať technológie, ktoré dokážu autonómne generovať nový obsah ako sú texty, obrázky, videá či hudbu.

Generatívna AI má pozitívny vplyv aj v procese vyučovania. Pre všetkých pedagógov- sociálnych či špeciálnych, ale aj pre učiteľov či vychovávateľov predstavuje generatívna umelá inteligencia významný prínos. Pedagógom je nápomocná pri zvyšovaní produktivity práce, pri naplánovaní vyučovacej hodiny, vytváraní učebných materiálov v podobe prezentácií, multimediálnych plagátov, interaktívnych pracovných listov, vytváraní online kvízov na vysvetlenie a overenie učiva pútavým spôsobom. Naopak musíme brať do úvahy aj negatíva, ktoré hrozia pri umelej inteligencii. Je potrebné si dávať pozor pri obsahu, ktorý dostaneme od AI, pretože môže byť nepresný či nevhodný. Pri deťoch s poruchami učenia, môže zlá informácia viesť k dezinformáciám, zníženiu dôvery či nesprávnej edukácii. Okrem iných negatív musia byť učitelia pripravení rozoznávať potenciálne zneužitie AI zo strany žiakov, pri ospravedlňovaniach, falšovaní dokumentov, úloh a pod. Pri správnom a etickom použití môže pomôcť zvyšovať efektivitu práce, posilňovať inklúziu a poskytovať kvalitnejšiu podporu deťom a mladým ľuďom so špecifickými potrebami. Dôležitá je aj priebežná edukácia pedagógov, rozvoj kritického myslenia pri práci s technológiami a tvorba jasných pravidiel pre ich využitie v školskom prostredí.

Škola nie je len o učiteľoch, ale aj o žiakoch. Veľmi dôležité je žiakov, mladých ľudí aj dospelávajúcu mládež vzdelávať v mediálnej gramotnosti a etického používania umelej inteligencie. Práca poukazuje na kybernetickú bezpečnosť a jej vplyv na dospelávajúcu mládež. Generatívna AI z pohľadu kybernetickej bezpečnosti môže mať na dospelávajúcu mládež pozitívny, ale aj negatívny vplyv. Cieľom práce je teoreticky uchopiť a analyzovať rizikové aspekty využívania generatívnej umelej inteligencie u dospelávajúcich, s dôrazom na identifikáciu najčastejších foriem zneužitia AI v online prostredí, hlavne na rizikové aplikácie a ich dopad na psychické zdravie a správanie mládeže. Pri analyzovaní nášho cieľa nám budú prínosom poznatky z dostupných zdrojov k danej problematike.

1. GENERATÍVNA UMELÁ INTELIGENCIA A JEJ RIZIKOVÉ ASPEKTY U DOSPIEVAJÚCICH

Umelá inteligencia nevznikla ako dôsledok evolúcie, ale bola vytvorená človekom. Môžeme teda povedať, že to čo považujeme za umelé, nie je vytvorené vesmírom ani evolúciou. Podľa Zdenka Pospíšila (2024) je nesporné, že umelá inteligencia prekonáva racionalitu človeka. Stále zostáva nezodpovedaná otázka, či umelá inteligencia môže disponovať emóciami a hodnotami. Ak by sme na ňu odpovedali kladne, vystáva ďalšia – budú tieto emócie a hodnoty porovnateľné s tými ľudskými? Inak povedané, bude v nich prítomný humanizmus, empatia a solidarita? Alternatívnym pohľadom je predstava, že človek bude vnímaný ako predátor schopný zničiť biosystém, a tým ohroziť samotný život na Zemi. (Pospíšil, 2024)

Generatívna umelá inteligencia predstavuje špecifickú formu umelej inteligencie, ktorá patrí do kategórie úzkej (špecializovanej) umelej inteligencie. Na rozdiel od všeobecnej umelej inteligencie, ktorá by mala byť schopná vykonávať akúkoľvek intelektuálnu úlohu, generatívna AI sa sústreďuje na konkrétnu oblasť – tvorbu nového obsahu, sú schopné autonómne generovať texty, obrázky, zvuky, hudbu, videá či iné formy multimediálnych výstupov, ktoré nerozoznáme od vytvorených človekom. Učia sa z veľkých množín tréningových dát a následne generujú nové dáta s podobnými charakteristikami. (Martineau, 2023)

Jedným z najznámejších príkladov generatívnej AI sú jazykové modely ako GPT (Generative Pre-trained Transformer), ktoré dokážu vytvárať súvislé a gramaticky správne texty na základe zadaných vstupov. V oblasti vizuálnych médií sú to systémy ako DALL·E, Midjourney či Stable Diffusion, tie generujú realistické alebo umelecké obrázky na základe textového opisu. V oblasti zvuku sú zas modely schopné napodobniť hlas konkrétnej osoby alebo generovať hudbu v štýle známych skladateľov. (Martineau, 2023)

Na tento fenomén začali reagovať viaceré inštitúcie – vládne a verejné orgány, neziskové organizácie, až po medzinárodné organizácie ako Európska únia alebo OSN. Vznikli špecializované tímy a projekty zamerané na odhaľovanie a vyvracanie falošných správ, ako aj na zvyšovanie mediálnej gramotnosti verejnosti. Cieľom je posilniť schopnosť občanov rozlišovať medzi overenými informáciami a manipulatívnym obsahom a tým prispieť k ochrane demokratických hodnôt a spoločenskej stability. (Kopecký, Voráč, 2023)

Niektorá mládež nemá dostatočne vyvinuté kritické myslenie, nerozoznajú nepravdu len preto, že to povedala, alebo zdieľala známa osobnosť. Opakované stretávanie sa s falošnými informáciami, správami či videami

môže v niektorých vyvolať nedôveru v médiá a môže to viesť k pocitu neveriť nikomu a ničomu.

Mladí ľudia, ktorí sa denne stretávajú s novými aplikáciami, mobilnými zariadeniami a technologickými inováciami, môžu pozorovať, aký významný vplyv má umelá inteligencia na ich každodenný život. V súčasnosti sú bežne dostupné softvérové nástroje využívajúce umelú inteligenciu, ako napríklad FaceApp alebo FakeApp. Tieto aplikácie umožňujú používateľom meniť vizuálne vlastnosti svojej tváre či postavy na fotografiách a videách. Zmena farby vlasov, účesu, veku, pohľavia či celkového vzhľadu sa dá realizovať rýchlo a jednoducho, bez potreby pokročilých technických znalostí. Hoci tieto technológie môžu slúžiť na zábavné a umelecké účely, otvárajú zároveň aj priestor pre ich zneužitie. (Rana a kol., 2022)

S rastúcou kvalitou výstupov a ich čoraz realistickejším spracovaním sa zvyšuje riziko manipulácie s digitálnym obsahom. Jedným z najznámejších príkladov je takzvaná deepfake pornografia, ktorá predstavuje vážne narušenie súkromie dotknutých osôb a je vo väčšine krajín považovaná za nezákonnú. (Rana a kol., 2022)

Analýzou sme zistili, že AI bola vytvorená na pomoc ľuďom, ale niektoré aplikácie sú veľmi rizikové a dokážu pri nesprávnom používaní ublížiť. Dospievajúca mládež sa čoraz častejšie chce podobat' na známe osobnosti, alebo chce mať dokonalú postavu a zrazu je tu aplikácia, ktorá im v tom pomôže. Ale je to len ilúzia, ktorá môže ublížiť. Keď sa pozrie dospievajúce dievča na upravenú fotku a na seba môže prísť sklamanie, zníži sa sebavedomie, niekedy sa objavia psychické choroby ako úzkosť, depresia, v horšom prípade bulímia a to len preto, že chce vyzerat' dokonalo. Čím viac sa zvyšuje kvalita výstupov, tým viac vzniká aj riziko manipulácie s digitálnym obsahom. Napríklad pornografia, falošné videá, či obrázky predstavujú narušenie súkromia a ovplyvnenie verejnej mienky.

1.1 Sociálne a etické dôsledky

Etický rozvoj AI je v rukách vývojárov, ktorí zahrnú etické vlastnosti do cyklu systémov umelej inteligencie. Hlavné princípy vývoja umelej inteligencie tvoria zásady spravodlivosť, transparentnosť a zodpovednosť. (Balatsko, 2024)

Expertná skupina pre umelú inteligenciu vytvorila etické usmernenie pre dôveryhodnú umelú inteligenciu. V usmerneniach vytvorila 7 kľúčových

požiadaviek, ktoré by mala AI splňať, aby sme ju mohli považovať za dôveryhodnú:

1. ľudské riadenie a dohľad – systémy AI by mali postavenie ľudí posilniť, podporovať ich základné práva a prijímať informované rozhodnutia. Treba zabezpečiť dohľad, ktorý dosiahneme pomocou prístupov a vo vedení bude človek,
2. technická odolnosť - systémy AI musia byť odolné a bezpečné, pri problémoch zabezpečiť záložný plán,
3. zodpovednosť - treba zaviesť opatrenia, ktoré zabezpečia zodpovednosť za AI systémy, ich výstupy, kontrolu a možnosť nápravy,
4. ochrana súkromia a riadenie údajov - okrem ochrany súkromia a údajov je dôležité mať aj vhodné spôsoby, ako údaje spravovať aby boli správne, spoľahlivé a prístupné len tým, ktorí na to majú právo podľa platnej legislatívy,
5. rozmanitosť, spravodlivosť a nediskriminácia – umelá inteligencia by mala byť spravodlivá a prístupná pre všetkých. Nesmie diskriminovať a vylučovať nikoho, ani podporovať predsudky,
6. transparentnosť – Modely údajov a systémov AI a spôsob akým fungujú by mali byť otvorené a zrozumiteľné. Keď komunikujeme s umelou inteligenciou, musíme si tým byť vedomí a musíme vedieť o jej schopnostiach a obmedzeniach,
7. dobré spoločenské a environmentálne podmienky na život - AI by mala prinášať úžitok všetkým ľuďom, vrátane budúcich generácií. Z toho dôvodu je dôležité aby boli udržateľné, šetrné k životnému prostrediu a brali ohľad aj na iné živé bytosti. Nevyhnutné je starostlivo posúdiť ich sociálne a spoločenské dopady.

(n.d. online <https://digital-strategy.ec.europa.eu/sk/library/ethics-guidelines-trustworthy-ai>)

Podľa výskumníčky na umelú inteligenciu Márie Bielikovej, je umelá inteligencia prítomná v mnohých oblastiach nášho života, v zdravotníctve zohráva kľúčovú úlohu pri vývoji vakcín a liekov. Využíva sa vo výrobe, ale aj v zábavnom priemysle, moderné počítačové hry fungujú aj vďaka pokročilým AI systémom. Aj kvalita fotografií z mobilného telefónu je do veľkej miery ovplyvnená umelou inteligenciou. Treba si však uvedomiť, že AI nerozumie tomu čo robí, čo je dobre a čo zlé. Skutočné riziko vzniká, keď AI zneužijú ľudia, na manipuláciu iných ľudí. Umelá inteligencia nám výrazne uľahčuje život, vďaka nej už nemusíme robiť niektoré veci sami. Tým, že sa vzdávame týchto činností, menej zapájame vlastný mozog, ak si nebudeme udržiavať mentálnu kondíciu, môže sa stať, že raz stratíme orientáciu a schopnosť riešiť bežné situácie. Preto si musíme trénovať pamäť

aj myseľ a nesmieme sa spoliehať výlučne na externé technológie. To by nemuselo dobre dopadnúť. Čo sa týka ohrozenia pracovných miest tam môžu byť ohrození ľudia, ktorí vykonávajú rutinnú prácu, lebo túto prácu vie vykonať AI rýchlejšie a efektívnejšie. Táto skupina ľudí sa bude musieť posunúť k profesiám zameraným viac na ľudí, ako sú služby, starostlivosť o ľudí, budú sa učiť nové veci, alebo sa rekvafikujú, aby si našli novú prácu. (Sedláková, 2025)

Umelá inteligencia výrazne ovplyvňuje náš život, prináša pokrok, ale aj výzvy. Je nevyhnutné, aby jej vývoj rešpektoval etické zásady a zostal pod ľudskou kontrolou. AI môže nahradiť rutinnú prácu, no ľudské schopnosti ako empatia či kritické myslenie ostávajú nenahraditeľné. Preto musíme rozvíjať nielen technológie, ale vzdelávať aj samých seba.

1.2 Rizikové aplikácie vo vzťahu ku kyberšikanovaniu a sextortion

Internet a internetové služby (sociálne siete, aplikácie) sa stali neoddeliteľnou súčasťou každodennej komunikácie detí ale aj dospelých používateľov. Online komunikácia prebieha vo virtuálnom priestore, kde nie je možné realizovať všetky prirodzené zložky komunikácie medziľudskej komunikácie. Chýba reč tela, očný kontakt, intonácia hlasu alebo mimika, ktoré zohrávajú kľúčovú rolu. Tieto nedostatky môžu viesť k nedorozumeniu, zlému pochopeniu správy, zníženiu empatie. (Kopecký, 2015)

Ľudia na internete sa schovávajú pri písaní niektorých postov, správ, pridávaní fotografií a podobné.

Disinhibičný efekt vyplýva zo šiestich hlavných faktorov:

1. neviditeľnosť – komunikujúci sa pri online interakciách navzájom nevidia, preto tam chýba vizuálna spätná väzba, ako sú mimika, gestikulácia, a pod. Výrazy sú nahradené emotikonmi, skratkami, ale nedokážu neverbálnu stránku komunikácie sprostredkovať,
2. dizociatívna predstavivosť – niektorí si vytvárajú samostatnú postavu, ktorá nemá nič spoločné s reálnym životom. Myslia si že za online identitu nenesú zodpovednosť. Častokrát zmenia správanie voči osobám, píšú zlé správy alebo uverejňujú hanlivé fotografie či videá. Pretože si myslia že online priestor je ako hra a dá sa len tak vypnúť,
3. asynchronicita – prijímateľ správy má čas si premyslieť svoju odpoveď, svoje pravé emócie z danej správy môže utajiť, preformulovať a podobne,

4. solipsistická introjekcia – je to pojem, ktorý označuje presvedčenie, že vonkajší svet existuje iba v našej myslí. Na základe písaného textu si podvedome vytvárame vlastnú predstavu o tom, ako druhý človek vyzerá, ako sa správa. Predstavy vznikajú na základe našich túžob či očakávaní. Realita sa tak môže premieňať na fantáziu,
5. minimalizácia autority – na internete všetci vystupujú ako rovnocenní partneri, nezáleží na tom, aké má jednotlivec postavenie, vek či profesiu. Táto rovnocennosť môže viesť ku zmene v správaní sa
6. anonymita – mnoho jedincov svoju identitu skrývajú pod prezývkami, pod ktorými píšu rôzne príspevky, slobodne vyjadrujú svoje názory, uspokojujú sociálne potreby bez obavy z následkov či postihu. Anonymita podporuje slobodu a beztrnosť. (Černá, Dědková, a kol., 2013)

Disinhíbia predstavuje jeden z najvýraznejších znakov elektronickej komunikácie, nie len u dospievajúcich ale aj u dospelých používateľov. Disinhíbičný efekt je sprievodným javom mnohých rizikových správání na internete, ako kyberšikana, kyberstalking, sexting, detská prostitúcia, sextortion a podobné. (Černá, Dědková, a kol., 2013)

Kyberšikanovanie

Katarína Hollá kyberšikanovanie opísala ako „*agresívne správanie, ktoré zahŕňa sužovanie, ohrozovanie, prenasledovanie, ponižovanie a iné negatívne správanie dieťaťa alebo dospievajúceho voči obeti alebo obeťiam, a to prostredníctvom opakovaných útokov cez počítač, mobil a iné elektronicke zariadenia, ktorých obsah spôsobuje emocionálnu ujmu.*“ (Hollá, s. 14, 2017)

Kyberšikanovanie možno charakterizovať tromi základnými znakmi: nepretržitou dostupnosťou v online prostredí (24 hodín denne), anonymitou páchatel'a a zameraním na zastrašovanie jednotlivca alebo skupiny osôb. (Hollá, 2017)

Pri online forme ubližovania, kde ide útočníkovi len o jedno ako zosmiešniť, napádať, ohovárať vďaka digitálnym technológiám, taktiež vstupuje umelá inteligencia. Ide o vytváranie deepfake videí- upravené videá, či obrázky, ktoré útočníci používajú na verejné zosmiešnenie obete. Na základe jazykových modelov je možné vygenerovať vtipné, provokatívne a výsmešné správy, ktoré sa ľahko rozšíria vďaka modernej dobe.

Kybergrooming

Kybergrooming môžeme označiť ako správanie užívateľov internetu, ktorý majú v obeti vyvolať falošnú dôveru a presvedčiť ju na osobné stretnutie. Výsledkom tejto schôdzky je sexuálne zneužitie, fyzickým násilím, zneužitím obete pre detskú prostitúciu či detskej pornografie. Autor Kamil Kopecký uvádza vo svojej knihe aj vysvetlenie kybergroomingu ako druh psychickej manipulácie, ktorá je realizovaná cez internet, mobilné telefóny alebo iné súvisiace technológie. (Kopecký, 2015)

V posledných rokoch sa k forme online zneužívania pripojila aj umelá inteligencia, na oboch stranách, na strane útočníka ale aj prostriedok ochrany. Jednotlivci využívajú AI na základe vytvorenia si realistických falošných identít. Identitu si menia na základe vygenerovaných fotografií, čím zvyšujú dôveryhodnosť osoby.

Sexting

Pri sextingu ide o zaslanie vzájomných fotografií a videí s určitým stupňom sexuálnosti. Je nevyhnutné, aby si žiaci uvedomili, že pár klikmi to vedú odoslať niekoľkým tisícom ľudí. Sexting má dlhodobý charakter a vie sa dotknúť budúcnosti. (Antona a kol., 2010)

Ďalším vážnym rizikom sextingu je strata dobrej povesti. Obet' môže čeliť problémom so zamestnaním či osobnými vzťahmi. Sexting sa tak môže postupne zmeniť na kyberšikanu, ktorá nabera na intenzite. (Kopecký, 2015)

S rozvojom digitálnych technológií a umelej inteligencie sa mení aj spôsob, akým ľudia nadväzujú a rozvíjajú intímne vzťahy. Jednou z oblastí, kde sa to prejavuje je sexting, sú to sexuálne ladené správy, obrázky či videá. A ide o to, že ľudia pod iným menom, sexuálne lákajú osobu na umelo vytvorené fotky, ktoré nie sú reálne.

Deep-nude

Mnoho mladých ľudí sa dnes orientuje na internete veľmi dobre, často dokonca lepšie ako staršie generácie. Sú zvyknutí používať rôzne aplikácie, sledovať videá, upravovať fotografie a pohybovať sa v digitálnom prostredí s veľkou istotou. Táto digitálna zručnosť im však zároveň otvára dvere aj k menej bezpečným alebo potenciálne škodlivým technológiám, medzi ktoré patrí aj deepfake. Deepfake aplikácie, ktoré využívajú umelú inteligenciu na vytváranie falošného videa a obrazového obsahu, sa stávajú čoraz dostupnejšími a používateľsky jednoduchšími. Práve preto sa s nimi stretávajú aj mladí ľudia – a to nie vždy len zo zvedavosti či zábavy. Bohužiaľ, čoraz častejšie sú deepfake nástroje zneužívané najmä tými, ktorí

chcú iným ublížiť, poškodiť ich povesť alebo ich verejne zosmiešniť. (Nguyen, 2019)

Vymeniť niekomu tvár vo videu alebo na fotografii je dnes otázkou niekoľkých kliknutí, a následné šírenie takéhoto obsahu po sociálnych sieťach môže mať veľmi vážne následky. Mnoho mladých ľudí si nemusí uvedomovať, že tým môžu spôsobiť psychickú ujmu, narušiť súkromie druhých alebo sa dokonca dopustiť trestného činu. Okrem toho sa deepfake môže využiť aj na šírenie dezinformácií, manipuláciu verejnej mienky alebo kyberšikanu. (Nguyen, 2019)

Online prostredie je rizikovým priestorom pre kyberšikanovanie, sextortion či tlak z okolia vyplývajúci z falošného obrazu krásy. Dospievajúci ľudia v prípade, že sa stanú obeťou kyberšikanovania, alebo inej formy násillia potrebujú oporu v rodine, škole, pričom je potrebné vytvoriť im bezpečné prostredie, aby sa nebáli prehovoriť a zveriť sa so svojím problémom. V prípade potreby im poskytnúť psychologickú pomoc, zabezpečiť školského psychológa. Ak sa nechcú zdôveriť rodičom či školskému pracovníkovi, tak môže zavolať na linku dôvery, alebo požiadať o pomoc políciu, nakoľko sa jedná o trestný čin. Nebuďme ľahostajní k obetiam kyberšikanovania či iným formám násillia, podporme ich a podajme pomocnú ruku, aby so svojím problémom nezostali sami.

2. PRÁVNÝ RÁMEC A OCHRANA DOSPIEVAJÚCICH PRED ZNEUŽITÍM GENERATÍVNOU AI

Pre ochranu detí, ktoré sú šikanované cez internet, obťažované je potrebné im ponúknuť pomocnú ruku, ľudí na ktorých by sa mohli obrátiť bez stresu, strachu a obáv. Existuje dokument Národná koncepcia ochrany detí v digitálnom priestore, ktorú by sme mali dať do povedomia, kde spomenuli, že jedným z hlavných problémov je to, že slovenské právo nedáva jasné smernice, ako zaobchádzať so zneužívaním detí v online prostredí a ako takéto prípady stíhať. Prokuratúra sa v oblasti počítačovej kriminality zameriava najmä na prípady detskej pornografie, nebezpečného prenasledovania, sexuálneho zneužívania a podobných trestných činov. Avšak, vzhľadom na to, že domáca legislatíva nereaguje na ďalšie formy online zneužívania a vykorisťovania detí, ako sú sexting, trolling, nenávistné prejavy, kyberšikana a ďalšie, tieto problémy zostávajú mimo právneho rámca. (Bacigál, 2020)

Koncepcia ochrany detí v digitálnom prostredí vychádza z viacerých dokumentov, legislatív, smerníc a zákonov.

2.1 Medzinárodný kontext ochrany detí v digitálnom priestore

Medzinárodné a európske právne nástroje a normy predstavujú záväzné alebo referenčné rámce, ktoré členským štátom určujú povinnosti v oblasti ochrany ľudských práv a základných slobôd detí aj v kontexte digitálneho prostredia. Aktuálnosť a význam tejto problematiky potvrdzuje aj zvýšený záujem zo strany inštitúcií ako Európska komisia, Rada Európy, UNESCO, UNICEF či OECD, ktoré v uplynulých rokoch prijali množstvo odporúčaní, smerníc a legislatívnych dokumentov zameraných na ochranu detí v online svete. (Bacigál, 2020)

Kľúčové dokumenty, ktoré zohrávajú významnú úlohu v oblasti právnej ochrany detí v digitálnom svete spracoval vo svojej knihe Bacigál (2020).

Poukázat' by sme chceli štáty Estónsko, Dánsko, Fínsko. Estónsko je považované za jednu z digitálne najvyspelejších krajín sveta, rozvíjajú kybernetickú národnú bezpečnosť, vzdelávanie občanov v digitálnej gramotnosti je kľúčovým prvkom tejto krajiny, od roku 2010 vyučujú v školách mediálnu gramotnosť. (Jakábová, 2022)

Dánsko má verejné knižnice, usporadúvajú rôzne besedy a kurzy na témy ako digitálne hry, online bezpečnosť či digitálne rozprávanie, podporujú mediálnu výchovu detí, mládeže aj dospelých. Mediálna výchova je zaradená do procesu vyučovania. Jej cieľom je rozvoj kľúčových kompetencií ktoré zahŕňajú schopnosť vyhľadávať a získavať informácie, vytvárať vlastné mediálne výstupy, kriticky ich hodnotiť, analyzovať, ako aj efektívne využívať. Ďalej je tu vzdelávanie učiteľov, absolvujú kurzy, školenia. K dispozícii majú dostupné rôzne materiály a príručky nielen pre učiteľov ale aj pre deti všetkých vekových kategórií (n.d., 2016 https://medialnavychova.sk/dansko/?utm_source=cchatgpt.commedialnavychova.k)

Fínsko upravilo svoj vzdelávací systém s dôrazom na kritické myslenie a spustilo iniciatívu proti falošným správam pre študentov, politikov a novinárov. Mediálna gramotnosť je už desaťročie povinnou súčasťou učebných osnov a učitelia ju prepájajú so všetkými predmetmi. Vzdelávanie začína od materskej školy až po posledný ročník strednej školy. Študenti využívajú moderné technológie na analýzu nepravdivých článkov. Prostredníctvom reálnych príkladov si osvojujú poznatky o rôznych formách dezinformácií. Mediálna gramotnosť sa netýka len učiteľov a študentov, ale celej verejnosti prostredníctvom vládnych a mimovládnych organizácií (Lajoš, 2023)

Tieto príklady zdôrazňujú potrebu integrovať digitálnu a mediálnu výchovu do školských programov a poukazujú na dôležitú úlohu verejných inštitúcií pri zabezpečovaní ochrany detí pred rizikami, ktoré prináša umelá inteligencia.

Úlohou sociálneho pedagóga pri riešení rizík AI je výchovno-preventívna činnosť zameraná na vzdelávanie vo forme besied, workshopov a vytvárať edukačné materiály zamerané na bezpečnosť používania AI s dôrazom na riziká. Spolupracovať s rodičmi, psychológmi pri riešení prípadov dospievajúcich zneužitých AI a samozrejme poskytnúť podporu obetiam. Pomoc dospievajúcim obetiam pri prípadnom zneužití umelej inteligencie napríklad deepfake, kyberšikanovanie, manipulácia, zverejnenie intímnych obrázkov generovaných AI si vyžaduje rýchly, citlivý a informovaný prístup. Treba vytvoriť priestor, kde sa dospievajúci bude cítiť bezpečne a bude citlivo vypočutý. Zabezpečiť dôkazy, spraviť aspoň snímky konverzácie a citlivých obrázkov, nahlásiť škodlivý obsah a požiadať o pomoc políciu, poprípade právnu a psychologickú pomoc, ak má dospievajúci depresie, úzkosť alebo pocit hanby. Samozrejme kontaktovať zákonných zástupcov.

Postupnou analýzou sme zistili, že legislatíva Slovenska má určité nedostatky v rámci ochrany detí a dospievajúcich pred zneužívaním AI. Ochrana maloletých je v zákone všeobecná, chýba špecifická úprava zákona, nakoľko zákon nie je prispôbený hrozbám AI, slabá ochrana sociálnych sietí, nedostatočná kontrola využívania AI v online priestore, v školách nie sú deti dostatočne informované o rizikách používania AI.

Riešenie by sme videli úpravou zákona, pridaním nových foriem zneužitia umelej inteligencie a pridať aj ochranu detí zneužívaných prostredníctvom AI. Pridať do škôl vzdelávanie mediálnej gramotnosti, poukazovať na riziká a rizikové aplikácie, ktoré ohrozujú osobné súkromie a pri nesprávnom používaní môžu poškodiť nielen dobrú povesť, ale aj zdravie. Vzdelávať a viesť k poznávaniu AI nielen mladých ľudí a učiteľov, ale aj celú verejnosť napríklad robiť osvetu, rôzne letáky, besedy a robiť kurzy pre starších, aby si osvojili problematiku a vedeli rozpoznať falošné správy a riziká spojené s používaním umelej inteligencie.

Bezpečné prostredie by malo byť vytvorené nielen v škole, ale aj v domácom prostredí. Rodič by nemal zaostávať ale naopak, mal by tiež sledovať trendy ohľadom AI, aby bol dieťaťu nápomocný a mohol s ním viesť dialóg na úrovni. Tvoriť hranice a spoločne si nastaviť pravidlá a nesmieme sa hanbiť priznať, že niečo nevie. Môžu sa spoločne vzdelávať a utužovať vzájomné vzťahy.

ZÁVER

Cieľom práce bolo teoreticky uchopiť a analyzovať rizikové aspekty využívania generatívnej umelej inteligencie u dospievajúcich, s dôrazom na identifikáciu najčastejších foriem zneužitia AI v online prostredí, hlavne na rizikové aplikácie a ich dopad na psychické zdravie a správanie mládeže.

Umelá inteligencia tu bola, je a bude. Neustále sa zdokonaľuje a čoraz častejšie nás sprevádza životom. Dospievajúca mládež s ňou žije už od narodenia a berie ju ako samozrejmosť. Stretávame sa s ňou v školstve, zdravotníctve, strojárstve, automobilovom priemysle, ale aj v bežnom živote.

Medzi najzraniteľnejšiu skupinu používateľov digitálnych technológií patrí dospievajúca mládež. Podstatou je upozorniť dospievajúcich, že AI môže byť pomocníkom pri učení, rozvíjaní tvorivosti, či zvládání stresu, ale pri nesprávnom a neetickom používaní môže viesť k závislosti, šíreniu dezinformácií, oslabeniu kritického myslenia, kyberšikanovaniu a iným formám násilia, napríklad sextortion, či deepfake pornografia a mnoho ďalších. Rovnako je dôležité vytváranie a uplatňovanie právnych rámcov na ochranu detí a dospievajúcich ľudí pred zneužitím AI. Preto je nevyhnutné sústrediť pozornosť na vzdelávanie ako používať umelú inteligenciu, zvyšovať mediálnu a etickú gramotnosť, aby sme zvýšili jej kybernetickú bezpečnosť. Cieľom je, aby sa vedeli bezpečne pohybovať na internete, rozpoznali riziká a chránili si svoju identitu a súkromie.

Analýzou a bližším pohľadom na generatívnu umelú inteligenciu, jej rizikové aspekty na dospievajúcu mládež a najčastejšie formy zneužitia AI v online prostredí sme dospeli k názoru, že generatívna umelá inteligencia má obrovský potenciál zmeniť spôsob, akým mladí ľudia vnímajú svet a komunikujú. Dospievajúci potrebujú oporu a bezpečné prostredie, aby sa nestratili v svete plnom zmien, ale naopak stali sa zodpovednými a uvedomelými tvorcami. Veríme, že sú natoľko inteligentní, aby vedeli rozlíšiť dobro a zlo. Ak sa naučia správne používať umelú inteligenciu, tak z nej môžu využiť jej potenciál v prospech samých seba a aj v prospech ľudstva. Technológie majú slúžiť ľuďom, nie naopak!

ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY

1. ČERNÁ, A. DĚDKOVÁ, L. a spol. 2013. *KYBERŠIKANA – Průvodce novým fenoménem*. České Budějovice : Protisk, 2013. 152 s. ISBN 978-80-210-6374-7.
2. HOLLÁ, K. 2017. *Detekcia kyberagresie – kyberšikanovania a sextingu*. Nitra : Pedagogická fakulta UKF, 2017. 113 s. ISBN 978-80-558-1205-2.

3. KOPECKÝ, K. 2015. *Rizikové formy chování českých a slovenských dětí v prostředí internetu*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2015. 173 s., ISBN 978-80-244-4868-8.
4. KOPECKÝ, K., VORÁČ. D. 2023. *Nová media ve výuce mediální výchovy*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2023. 66 s. ISBN 978-80-244-6300-1.
5. POSPÍŠIL, Z. 2024. *Človek a umělá intelligence*. Praha : Nakladatelství Epoque. 74 s. ISBN 978-80-278-1506-7.
6. ANTONA, R. a kol. 2010. Online. In: *Journal of Social Sciences*, [online]. č. 6, 4, 2010. ISSN 1549-3652. [cit. 9.4.2025] Dostupné na: Sexting, Texting, Cyberbullying and Keeping Youth Safe.
7. BACIGÁL, I. a kol. 2020. *Národná koncepcia ochrany detí v digitálnom priestore*. [online]. 2020. [cit. 11.4.2025] Dostupné na: [narodna-koncepcia-ochrany-deti-v-digitalnom-priestore-1.pdf](#)
8. BALATSKO, D. 2024. *Etické a regulačné prostredie AI*. In *Global Logic*. [online]. 2024. [cit. 10.4.2025] Dostupné na: https://www.globallogic.com/sk/insights/blogs/eticke-a-regulacne-prostredie-ai/?utm_source=chatgpt.com
9. JAKÁBOVÁ, M. 2022. *Ako sa Estónsko stalo digitálnym lídrom aj vďaka vzdelávaniu občanov*. In: INFOSECURITY. [online]. 2022. [cit. 15.4.2025] Dostupné na: https://infosecurity.sk/dezinfo/ako-sa-estonsko-stalo-digitalnym-lidrom-aj-vdaka-vzdelavaniu-obcanov/?utm_source=chatgpt.com
10. LAJOŠ, J. 2023. *Fínsko naďalej posilňuje mediálnu gramotnosť svojej populácie*. In: INFOSECURITY. [online]. 2022. [cit. 15.4.2025] Dostupné na: <https://infosecurity.sk/zahranicne/finsko-nadalej-posilnuje-medialnu-gramotnost-svojej-populacie/>
11. MARTINEAU, K. 2023. *Čo je generatívna AI?* In: IBM. [online]. 2023. [cit. 10.4.2025] Dostupné na: <https://research.ibm.com/blog/what-is-generative-AI?>
12. NGUYEN, T. 2019. *Deep Learning for Deepfakes Creation and Detection: A Survey*. In: *Computer Vision and Image Understanding*. [online]. 2019. [cit. 10.4.2025] Dostupné na: <file:///Users/martinakittlerova/Downloads/Deepfake Elsevier CVIU.pdf>
13. RANA, M. a kol. 2022. *Deepfake Detection: Systematic Literature Review*. In: IEEE. [online]. 2022. [cit. 10.4.2025] Dostupné na: <https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/9721302/authors>
14. SEDLÁKOVÁ, K. 2025. *Výskumníčka umelej inteligencie Mária Bielíková: AI našu hlavu nenahradí. Prečo sú sociálne siete nebezpečné?* In: Pravda. [online]. 2025. [cit. 10.4.2025] Dostupné na: <https://kultura.pravda.sk/na-citanie/clanok/736509-vyskumnicka-umelej->

inteligencie-maria-bielikova-ai-nasu-hlavu-nenahradi-preco-su-socialne-siete-nebezpecne/?utm_source=chatgpt.com

15. NO DATES. 2016. *Dánsko*. In: Mediálna výchova. [online] [cit. 15.4.2025] Dostupné na: https://medialnavychova.sk/dansko/?utm_source=chatgpt.com
16. NO DATES. *Dall-e*. In: Guide. [online]. [cit. 10.4.2025] Dostupné na: <https://visibility.sk/blog/slovník/dall-e/>
17. NO DATES. 2019. *Etické usmernenia pre dôveryhodnú umelú inteligenciu*. In: REPORT/STUDY. [online]. 2019. [cit. 11.4.2025] Dostupné na: <https://digital-strategy.ec.europa.eu/sk/library/ethics-guidelines-trustworthy-ai>

Autor:

Titul, meno a priezvisko autora: Bc. Martina Kittlerová

Univerzita: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Fakulta: Pedagogická fakulta

Katedra: Katedra pedagogiky

Adresa pracoviska: Dražovská 4, 94901 Nitra

e-mail: martina.kittlerova@student.ukf.sk

Školiteľ: doc. PaedDr. Katarína Hollá, PhD.

EMOCIONÁLNE A BEHAVIORÁLNE PROBLÉMY U DETÍ PREDŠKOLSKÉHO A MLADŠIEHO ŠKOLSKÉHO VEKU (PRÍČINY, PREJAVY, PREVENCIA, RIEŠENIA)

EMOTIONAL AND BEHAVIORAL PROBLEMS IN PRESCHOOL AND YOUNGER SCHOOL AGE CHILDREN (CAUSES, SYMPTOMS, PREVENTION, SOLUTIONS)

Timotej Lenhart

Abstrakt:

Predložená práca sa zaoberá a analyzuje emocionálne a behaviorálne problémy u detí v predškolskom a mladšom školskom veku. Cieľom tejto práce bolo objasniť rôzne príčiny vzniku problémov u detí, konkrétne prejavy, rôzne rady a tipy pre prevenciu vzniku tohto problémového správania a následne konkrétne odporúčania, ako takéto správanie u detí riešiť a ako následne odborne a adekvátne postupovať pri takýchto deťoch. Integrácia environmentálnych, osobnostných, sociálnych, didaktických a psychologických faktorov umožňuje maximalizovať pozitívne výsledky a minimalizovať negatívne vplyvy, čím sa dosahuje udržateľný rozvoj jednotlivca a efektívny pedagogický proces.

Abstract:

The presented work deals with and analyzes emotional and behavioral problems in children of preschool and younger school age. The aim of this work is to clarify the various causes of problems in children, specific manifestations, various advice and tips for preventing the occurrence of this problematic behavior and subsequently specific recommendations on how to address such behavior in children and how to subsequently professionally and adequately proceed with such children. The integration of environmental, personality, social, didactic and psychological factors allows for maximizing positive outcomes and minimizing negative impacts, thereby achieving sustainable individual development and an effective pedagogical process.

Kľúčové slová:

emocionálne problémy, behaviorálne problémy, príčiny, prejavy, prevencia, metódy, riešenia

Key words:

emotional problems, behavioral problems, causes, manifestations, prevention, methods, solutions

Úvod

Detské emocionálne a behaviorálne problémy sú významnou témou v oblasti vývinovej psychológie, pedagogiky a špeciálnej pedagogiky. V období predškolského a mladšieho školského veku dochádza k intenzívnemu rozvoju osobnosti dieťaťa, jeho emocionálnej regulácie, sociálnych schopností a k formovaniu základných vzorcov správania. V tomto období sú deti vystavené rôznym vplyvom, ktoré môžu podporovať ich zdravý vývin, ale aj viesť k vzniku problémov v oblasti emócií a správania.

Emocionálne a behaviorálne problémy môžu mať rôznu intenzitu a formu – od bežných výkyvov v správaní až po závažné poruchy, ktoré si vyžadujú odbornú intervenciu. Medzi najčastejšie prejavy patria úzkostné poruchy, agresívne správanie, impulzivita, poruchy pozornosti či sociálne stiahnutie. Tieto problémy môžu ovplyvniť nielen psychický stav dieťaťa, ale aj jeho školskú úspešnosť, vzťahy s rovesníkmi a celkové sociálne fungovanie.

Dôležitú úlohu v prevencii a riešení týchto problémov zohráva rodinné prostredie, výchovné štýly rodičov, školské prostredie a širšie sociálne faktory. Včasná identifikácia rizikových faktorov a vhodné intervenčné stratégie môžu pomôcť zmierniť negatívne dôsledky týchto problémov a podporiť zdravý emocionálny a sociálny vývin detí.

Cieľom tejto práce je analyzovať hlavné príčiny, prejavy, možnosti prevencie a riešenia emocionálnych a behaviorálnych problémov u detí predškolského a mladšieho školského veku. Práca sa zameriava na teoretické východiská, ale aj na praktické prístupy, ktoré môžu byť užitočné pre rodičov, pedagógov a odborníkov pracujúcich s malými deťmi.

1. Príčiny emocionálnych a behaviorálnych problémov**1.1 Biologické faktory**

Emocionálne a behaviorálne problémy môžu mať aj biologický základ. Deti, ktoré majú v rodine niekoho s duševnými problémami, môžu mať vyššiu pravdepodobnosť, že sa tieto problémy objavia aj u nich. Napríklad deti, ktoré sú hyperaktívne, môžu mať problémy so sústredením a regulovaním

svojich emócií. Niektoré poruchy, ako ADHD alebo autizmus, sa môžu objaviť už v rannom veku a ovplyvniť správanie dieťaťa.

1.2 Rodinné faktory

Rodinné prostredie hrá obrovskú rolu v tom, ako dieťa zvláda svoje emócie a správanie. Ak rodičia prechádzajú ťažkými obdobiami, ako je rozvod, časté hádky alebo násilie v rodine, môže to mať na dieťa negatívny vplyv. Deti, ktoré vyrastajú v prostredí, kde nie sú stabilné vzťahy, majú väčší problém naučiť sa, ako vyjadrovať svoje pocity alebo ako riešiť konflikty.

1.3 Sociálne faktory

Rovnaký vplyv má aj okolie, v ktorom dieťa vyrastá – škola, kamaráti, a všeobecne jeho sociálny kruh. Ak má dieťa problém zapadnúť medzi rovesníkov alebo je dokonca šikanované, môže sa u neho vyvinúť nízke sebavedomie, úzkosť, alebo agresívne správanie. Sťažujúce sa školské prostredie môže tiež prispieť k negatívnemu správaniu (Jarošová, 2011).

Vnútorne príčiny problémového správania detí

Ide predovšetkým o tieto príčiny:

- patogénne psychické činitele, ktoré sú geneticky podmienené, napr. psychózy, psychopatie, poruchy autistického spektra, porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou,
- odchýlky stavby a funkcie nervovej sústavy – drobné poškodenia mozgu,
- nezrelosť alebo choroby centrálnej nervovej sústavy, aktuálny zdravotný stav.

Vonkajšie príčiny problémového správania detí

Sú prevažne situované v rodinnom zázemí dieťaťa, na ktoré učiteľ nemá priamy vplyv a ani nepatria do okruhu jeho pedagogických právomocí, ale môže ich v zmysle právnych krokov riešiť, ak si rodičia neplnia povinnosti a tým porušujú práva dieťaťa. Do tohto okruhu príčin problémového správania dieťaťa patria hlavne tieto:

- výchovný štýl rodičov, ktorý dieťa dlhodobo stresuje, alebo mu poskytujú neadekvátne vzory správania a postojev k životným hodnotám,
- prílišné preceňovanie alebo podceňovanie podnetov dôležitých pre rozvoj osobnosti dieťaťa, ktoré spôsobujú buď preťažovanie dieťaťa alebo naopak jeho zanedbávanie,

- citové „vydieranie“ dieťaťa neposkytovaním lásky, nenávisťným správaním k dieťaťu alebo poskytovaním účelovej lásky, napr. v sporoch rodičov o dieťa,
- neuspokojovanie fyziologických potrieb, potreby bezpečia a istoty, lásky a spolupatričnosti, ocenenia a sebaaktualizácie,
- konflikty v rodine, medzi rodičmi, nejednotné výchovné pôsobenie v rodine, ň
- osobnostné problémy a psychické choroby rodičov. (Lipnická, 2014)

2. Prejav emocionálnych a behaviorálnych problémov

2.1 Emocionálne prejavy

Deti s emocionálnymi problémami často zažívajú intenzívne pocity, ktoré nedokážu správne vyjadriť. Môže to byť strach, úzkosť, smútok alebo frustrácia. Tieto emócie môžu viesť k tomu, že dieťa sa stiahne do seba, plače bez zjavného dôvodu, alebo sa stáva náladové a podráždené. Niekedy sa môže prejavovať aj strach z neznámych situácií, ako je škola alebo spoločenské podujatia. Ak tieto pocity nie sú správne riešené, môžu viesť k dlhodobým problémom s duševným zdravím.

2.2 Behaviorálne prejavy

Behaviorálne prejavy sú správanie, ktoré je viditeľné a ľahko rozpoznateľné. Môže ísť o záchvaty hnevu, agresiu, neústupnosť, alebo impulzivnosť. Deti s problémami v tejto oblasti môžu mať problém prispôsobiť sa pravidlám, nereagovať na pokyny dospelých, alebo mať sklony k vzdoru. Taktiež môže byť ťažšie udržať ich pozornosť na školských úlohách alebo iných aktivitách. Niektoré deti môžu prejavovať aj deštruktívne správanie, ako je ničenie vecí alebo zraňovanie iných.

2.3 Poruchy správania

Existujú rôzne poruchy správania, ktoré sa môžu vyskytovať u detí v tomto veku. Napríklad ADHD (porucha pozornosti s hyperaktivitou), autizmus, poruchy správania alebo anxiózne poruchy. Deti s ADHD môžu byť nepozorné, veľmi aktívne a impulzívne. Deti s autizmom môžu mať problémy s komunikáciou a vyjadrovaním svojich emócií, čo môže viesť k ťažkostiam v interakciách s rovesníkmi (Campbell, Susan, B, 2006, s. 66).

3. Prevencia emocionálnych a behaviorálnych problémov

3.1 Výchovné stratégie

Výchova hrá veľkú úlohu v prevencii emocionálnych a behaviorálnych problémov. Rodičia, ktorí poskytujú stabilitu a lásku, sú k deťom trpezliví a rozumne nastavujú pravidlá, môžu výrazne znížiť pravdepodobnosť problémov. Je dôležité, aby rodičia vedeli rozpoznať signály, že ich dieťa zažíva ťažkosti, a aby sa s ním otvorene o tom porozprávali. Rodičia by mali tiež podporovať rozvoj sebavedomia dieťaťa, aby sa dokázalo vyrovnávať so stresom a negatívnymi emóciami.

3.2 Podpora v ranom veku

Programy zamerané na predškolskú výchovu môžu pomôcť deťom, ktoré sa stretávajú s emocionálnymi alebo behaviorálnymi problémami. Napríklad špeciálne vyvinuté programy, ktoré zahŕňajú zábavné a vzdelávacie aktivity, môžu pomôcť deťom naučiť sa regulovať svoje emócie a zlepšiť ich sociálne zručnosti. Čím skôr sa začne s podporou dieťaťa, tým väčšiu šancu má na úspešné zvládnutie problémov v budúcnosti.

3.3 Vytváranie stabilného prostredia

Rodičia aj školy by mali vytvárať stabilné a podporné prostredie, kde sa deti cítia bezpečne a milované. Dôvera medzi dieťaťom a dospelým je kľúčová. Stabilné prostredie im umožňuje lepšie vyjadrovať svoje pocity, zlepšiť schopnosť spolupracovať s ostatnými a prispôbiť sa novým situáciám. Školy by tiež mali ponúkať podporu, či už vo forme školských psychologov, alebo programov, ktoré pomáhajú deťom zvládať stres a problémové správanie.

4. Riešenia a terapeutické prístupy

Základom prevencie emocionálnych a behaviorálnych problémov u detí je výchova založená na láske, porozumení a rešpekte. Rodiny a školy, ktoré vytvárajú stabilné prostredie a poskytujú detskú podporu, majú obrovský potenciál predchádzať mnohým problémom v budúcnosti. Dôležitá je aj komunikácia medzi všetkými zainteresovanými stranami, aby sa včas rozpoznali problémy a našli efektívne riešenia.

4.1 Psychologická podpora

Ak dieťa zažíva vážnejšie problémy, je dôležité vyhľadať odbornú pomoc. Psychológ alebo terapeut môže pomôcť dieťaťu vysporiadať sa s problémami v oblasti emocionálneho a behaviorálneho vývoja. Existujú rôzne terapeutické prístupy, ktoré sa líšia v závislosti od potrieb dieťaťa.

Mnohé deti majú úžitok z kognitívno-behaviorálnej terapie (CBT), ktorá sa zameriava na to, ako zmeniť negatívne myšlienky a správanie. Iné deti môžu mať prospech z arteterapie alebo terapie hrou, ktoré im umožňujú vyjadriť svoje pocity prostredníctvom umenia alebo hry.

4.2 Terapie pre deti

Terapia pre deti je často prispôbená ich veku a schopnostiam. Hra je veľmi dôležitým nástrojom v terapii, pretože umožňuje deťom vyjadriť sa v prostredí, ktoré im je prirodzené. V terapii môžu deti pracovať na zlepšení sociálnych zručností, riešení problémov a zlepšení emocionálnej regulácie. Tieto terapie môžu byť veľmi účinné v prevencii dlhodobých problémov.

4.3 Spolupráca s rodičmi a školami

Rodičia a školy by mali spolupracovať pri riešení problémov, ktoré dieťa zažíva. Dôležité je, aby sa komunikácia medzi týmito dvoma prostrediami nezastavila. Často je to práve v škole, kde si učitelia všimnú správanie, ktoré môže naznačovať hlbšie problémy. Ak sú rodičia informovaní o týchto ťažkostiach, môžu doma poskytnúť dodatočnú podporu, alebo v prípade potreby vyhľadať odborníka.

Pedagogické riešenie problémového správania detí

1. krok: Identifikácia problémov v správaní dieťaťa. Dieťa systematicky a dlhodobo diagnostikovať aj so zameraním sa na prejavy a príčiny problémového správania.

2. krok: Diferenciácia problémov v správaní. Vo výsledkoch diagnostikovania vymedziť, o ktoré konkrétne prejavy a príčiny problémového správania ide.

3. krok: Rozhodovanie a výber stratégií riešenia problémového správania. Dohodnúť efektívne stratégie riešenia problémového správania dieťaťa v spolupráci s kolegami v triede, rodičmi, so zákonnými zástupcami aj s odbornými zamestnancami materskej školy alebo zariadenia výchovného poradenstva a prevencie.

4. krok: Uplatnenie stratégií riešenia problémového správania. Uplatňovať dohodnuté stratégie riešenia problémového správania dieťaťa v spolupráci s rodičmi a odbornými zamestnancami a vzájomne sa informovať o ich účinkoch.

5. krok: Prehodnocovanie vhodnosti a účinnosti stratégií riešenia problémového správania. Vzájomne sa informovať o účinkoch dohodnutých

stratégií v zmenách správania dieťaťa, prehodnocovať ich a aktualizovať v spolupráci s rodičmi a odbornými zamestnancami.

V konečnom dôsledku platí, že čím skôr sa tieto problémy rozpoznajú a začnú sa riešiť, tým väčšiu šancu majú deti na zdravý vývoj a úspešný život. Emocionálne a behaviorálne problémy nie sú niečím, čo by sa malo ignorovať – čím skôr sa budú riešiť, tým lepší bude ich dopad na budúcnosť detí (Jarošová, 2021).

Spôsoby riešenia problémového správania dieťaťa

1. Metóda napodobňovania

Dieťa sa prostredníctvom nej učí správať podľa kladných hrdinov a úctyhodných príkladov zo života, vzorov slušného správania, s ktorými učiteľ zabezpečuje dieťaťu časté kontakty alebo sa o nich dozvedá napr. z literatúry, filmu a pod. (Bendl, 2005, s. 184).

2. Metóda hrania rolí

Učiteľ hrami dieťaťu ukazuje také spôsoby správania, ktoré sú slušné a patričné v určitých situáciách. Zapája dieťa do pripravených hier, v ktorých sa sociálne učí a môže vyjadriť svoje myšlienky a pocity bez obáv aj osobným spôsobom. Dieťa vedie k tomu, aby premýšľalo o svojom správaní aj voči ostatným.

3. Inscenačná metóda

Dieťaťu prináša možnosť hrať a prežívať rôzne sociálne situácie, udalosti, vcítiť sa do roly, ktorá reprezentuje svet vnútorného prežívania dieťaťa vo významoch životnej reality alebo sveta fantázie. Príkladom je hranie podľa známej rozprávky, hranie podľa slovného opisu situácie, dokončenie začatého príbehu vymýšľaním a hraním jeho ďalšieho deja a pod.

4. Metódy empatie

Empatia znamená osobné vcítenie sa do situácie iného človeka. Deti by sa mali naučiť vyjadrovať svoje pocity a rozvíjať vlastné spôsobilosti pre cítenie a prežívanie. Učiteľ ich to môže učiť prostredníctvom rôznych čiastkových metód a stratégií (Zelina, 1996).

5. Rozhovory o prežívaní

Učiteľ ich s dieťaťom alebo so skupinou detí realizuje v slobodnom prostredí, otvorenom na vyjadrovanie sa. Témy môžu byť rôzne, napr.: Z čoho mám strach? Kedy sa teším, mám radosť? Po čom túžim? a pod., také,

ktoré sa dotýkajú identifikovania citov detí, v ktorých sa potrebujú zorientovať.

6. Metóda rozhovoru

Učiteľ sa s deťmi rozpráva o zážitkoch a skúsenostiach v medziľudskom správaní. V rozhovore učiteľ deťom pomáha formulovať pravidlá prosociálneho správania, môže ich zapisovať na veľký papier a ponechať na viditeľnom mieste v triede.

7. Vzor, príklad

Emocionálne a sociálne správanie učiteľa alebo iných osôb má na dieťa veľký vplyv, pretože sa sociálne učí prevažne napodobňovaním. U niektorých ľudí sa spájajú pozitívne sociálne postoje a schopnosti viac než u iných. Tieto vzory môže učiteľ deťom primerane sprostredkovať v priamom kontakte s nimi alebo prostredníctvom médií. Za metódu vzoru môžeme považovať aj sprostredkovanie kladných hrdinov z rozprávok, príbehov, ktorí sa prosociálne správajú.

8. Nedokončené príbehy

Učiteľ vedie deti k navrhovaniu nového prístupu k riešeniu sociálnych nedorozumení a konfliktov. Prečíta časť príbehu s negatívnym javom správania, ktorý pozoruje v triede. Riešenie sociálnej dilemy potom vo viacerých alternatívach ponúkajú deti na základe vlastných skúseností a postojov (Jarošová, 2021).

Rozhovor

Rozhovor som realizoval s pani učiteľkou Katarínou Višváderovou, ktorá učí v Materskej škole v obci Kanianka.

1. Otázka: Aké najčastejšie emocionálne a behaviorálne problémy sa podľa Vás vyskytujú u detí vo veku 3 – 6 rokov ?

Podľa pani učiteľky K. Višváderovej sú najčastejšie problémy u detí detská neuróza (emocionálna porucha). Ďalej sa stretáva s zmenami správania, ako napríklad podráždenosť alebo agresivita. Zaznamenala taktiež izoláciu od kamarátov, nadmerné obavy alebo strach, že ich rodičia nechajú v škôlke a už si po nich neprídu. Taktiež sa stretáva u detí s pretrvávajúcim smútkom, plačlivosťou alebo pocitom beznádeje.

2. Otázka: Ako sa prejavuje toto problémové správanie u detí vo vašej triede ?

Osobne v mojej triede mám chlapca (5 rokov nerozpráva, povie pár viet ‚zlá výslovnosť‘), ktorý ma väčšinu týchto problémov. Agresivita nastáva

väčšinou, keď sa mu ostatné deti dotknú hračiek, jeho osobných vecí alebo sa chcú s ním hrať. Svoju úzkosť prejavuje vydávaním zvukov, pišťaním, rozhadzovaním rúk, plačom. Keď mu nie je po vôli začne sa biť, má amoky, udiera svojich kamarátov. Osobne si myslím, že má ľahký autizmus- no podľa rodičov je v poriadku.

3. Otázka: Ako reagujete na problémové správania dieťaťa ?

Z osobnej skúsenosti veľa krát záleží od situácie. V prvom rade sa snažím zachovať profesionálny prístup. Prídem za dieťaťom a komunikujem s ním, čo ho trápi, prečo to spravil, ublížil. Aké má pocity. Prečo sa hnevá na kamarátov. Prečo chce byť v pozícii len JA. Konkrétne na môjho žiaka zaberá objatie – cítiť bezpečie alebo keď ho nechám vyplakať a upokojiť sa. Má potrebu komunikovať so mnou, cítiť moju pozornosť. Veľa krát sa mi stalo že, problémové dieťa, nebolo problémové, len zaškatulkovane od detí alebo od pani učiteliek.

4. Otázka: Aké odporúčania (rady a tipy do praxe) by ste dali budúcim učiteľkám, ktoré sa stretnú s takýmto správaním detí ?

Určite by som odporučila trpezlivosť, zvolila profesionálny a osobitný prístup ku deťom, spoznať žiaka bližšie cez formu hry, viacej sa mu priblížiť, aby sa cítil v bezpečí a hlavne zoznámiť sa s jeho domácim prostredím a situáciou, v ktorej sa nachádza.

Záver

Emocionálne a behaviorálne problémy u detí sú stále aktuálnejšou témou, ktorá si zaslúži našu pozornosť. Dôležité je pochopiť, že tieto problémy nie sú len individuálne záležitosti detí, ale často sú výsledkom kombinácie biologických, rodinných a sociálnych faktorov. Preto je kľúčové venovať sa im čo najskôr, aby sa predišlo závažnejším následkom v neskoršom veku. Včasná prevencia a správne zásahy, ako je podpora rodičov, vzdelávanie detí o spracovaní emócií a podpora v školskom prostredí, môžu pomôcť deťom naučiť sa zdravým spôsobom zvládať svoje pocity a správanie. Terapeutické prístupy, ako je kognitívno-behaviorálna terapia alebo art terapia, môžu byť účinné pri liečbe už existujúcich problémov.

Ak sa problémy zanedbajú, môžu viesť k trvalým ťažkostiam, ktoré ovplyvnia budúci život detí. Preto je dôležité, aby rodiny, školy a odborníci na duševné zdravie pracovali spoločne na identifikovaní a riešení týchto problémov už v ranom veku. Vytváranie stabilného a podporného prostredia je nevyhnutné, aby deti vyrastali v zdravom prostredí, ktoré im umožní rozvíjať sa naplno a bez zbytočných ťažkostí.

Literatúra

CAMPBELL, Susan, B., (2006). *Behavior Problems in Preschool Children: Clinical and Developmental Issues*. 2nd edition. Online. New York: The Guilford Press, 334 p. ISBN 978-1-59385-377-8. Available from: <https://lnk.sk/gvbj9> [viewed 2025-03-28].

HOLLAND, Melissa, L.; MALMBERG, Jessica and PEACOCK, Gretchen, Gimpel, (2017). *Emotional and Behavioral Problems of Young Children: Effective Interventions in the Preschool and Kindergarten Years*. 2nd edition. Online. New York: The Guilford Press, 256 p. ISBN 978-1-46252-934-6. Available from: <https://lnk.sk/cgrpx> [viewed 2025-03-29].

JAROŠOVÁ, Pavlína, (2021). *Prejavy a poruchy správania u detí predškolského veku*. Dostupné z: <https://lnk.sk/mxel3> [citované 2025-04-04].

JASEŇOVSKÁ, Jana, (2018). *Prejavy a poruchy správania u detí predškolského veku*. Diplomová práca. Online. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, 115 s. Dostupné z: <https://lnk.sk/dlpw8> [citované 2025-03-27].

KONÍČKOVÁ, Jaroslava. *Poruchy správania: Čo spôsobuje problémové správanie detí v materskej škole?* Online. Blogový príspevok. Dostupné z: <https://lnk.sk/ginv3> [citované 2025-04-04].

LIPNICKÁ, Milena, (2014). *Dieťa s problémovým správaním v materskej škole*. Online. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 49 s. ISBN 978-80-8052-677-1. Dostupné z:

https://mpc-edu.sk/sites/default/files/publikacie/lipnicka_-_dieta_s_problemovym_spravanimv_ms-na_webe.pdf [citované 2025-03-27].

STUHLÍKOVÁ, I. a ďalší, (2005). *Zvládání emočních problémů školáků*. 1. vydanie. Praha: Portál, 176 s. ISBN 9788071785347.

Autor:

Titul, meno a priezvisko autora: Bc. Timotej Lenhart
 Univerzita: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
 Fakulta: Pedagogická fakulta
 Katedra: Katedra pedagogiky
 Adresa pracoviska: Dražovská 4, 949 74 Nitra
 e-mail: timotej.lenhart44@gmail.com

Názov: *Zborník z XX. medzinárodnej vedeckej konferencie doktorandov a mladých vedeckých pracovníkov*

EDUCA XX

Akademická inklúzia a digitálny vek

Editori: PaedDr. Natália Hrkotáčová
Mgr. et Mgr. Justin Turzík, PhD., MBA

Recenzenti: prof. PhDr. Erich Petlák, CSc.
prof. PhDr. Peter Seidler, CSc.

Grafická úprava: Mgr. et Mgr. Justin Turzík, PhD., MBA

Vydavateľ: PF UKF v Nitre

Vydanie: prvé

Rok: 2026

Rozsah: 229 s.

Všetky práva vyhradené. Toto dielo ani žiadnu jeho časť nemožno reprodukovať bez súhlasu majiteľov práv.

ISBN 978-80-558-2381-2