

## Zmeny

Zmeny sú nevyhnutnou súčasťou našich životov a dotýkajú sa nás vo všetkých oblastiach, od osobného života cez pracovné prostredie až po vzdelávanie. V živote sú zmeny často katalyzátorom rastu, umožňujú nám adaptovať sa na nové okolnosti a rozvíjať nové schopnosti. V školskom prostredí sú zmeny rovnako dôležité, môžu viesť k inováciám v učebných postupoch a adaptácii na moderné vzdelávacie potreby. Prijatie zmien nás učí flexibilitu, ktorá je kľúčová pre fungovanie v neustále sa meniacom svete. V tomto čísle časopisu Manažment školy v praxi vám prinášame prehľad nových, aj legislatívnych zmien a praktické rady, ako sa na tieto zmeny čo najlepšie pripraviť aj ďalšie zaujímavé články.

Matej Drotár sa v článku *Príplatok za hodnotenie pedagogického zamestnanca a odborného zamestnanca* zaoberá novelizáciou zákona č. 553/2003 Z. z., ktorá zavádza nový príplatok za hodnotenie pedagogických a odborných zamestnancov. V článku opisuje pravidlá priznania príplatku, kritériá hodnotenia a podmienky, za ktorých sa príplatok priznáva alebo odoberá, vrátane prechodného a plného režimu jeho uplatňovania.

Martina Kosturková vo svojom článku píše o vplyve umelej inteligencie na vzdelávacie procesy, zasadzujúc túto technológiu do súvislosti s kritickým a morálnym myslením. Rozoberá, ako môže byť AI použitá na rozvoj týchto foriem myslenia a zároveň upozorňuje na riziká, ktoré môže nesprávne použitie tejto technológie predstavovať, ako sú oslabenie schopnosti samostatného usudzovania a autonómneho myslenia.

Ingrid Konečná Veverková v druhej časti článku *Dohody o prácach vykonávaných mimo pracovného pomeru* píše o praktických aspektoch uzatvárania pracovných dohôd v školách a školských zariadeniach, pričom sa zameriava na typy dohôd, podmienky ich uzatvárania a zodpovedá na reálne otázky z praxe.

Michal Pankevič rozoberá aktuálnu novelu školského zákona, ktorá posúva možnosť prijímania žiakov základných škôl na bilingválne štúdium z 8. na 9. ročník od školského roku 2027/2028. V článku poskytuje analýzu tejto zmeny, prínosy a dôsledky pre žiakov, rodičov a najmä, školy.

V článku *Rizikové správanie dospievajúcich a jeho prevencia* analyzuje Ingrid Hupková dospievanie v kontexte polykríz a vývinovo determinovaných špecifík, poukazuje na dospievanie ako významné a zároveň náročné obdobie vývinu, a opisuje rizikové správanie, emocionálne a behaviorálne problémy dospievajúcich.

Nad'a Bizová píše o podporných faktoroch ovplyvňujúcich sociálne interakcie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v inkluzívnom prostredí. Zameriava sa na činnosti učiteľov a ostatných pedagogických zamestnancov, ktoré sú kľúčové pre prijatie týchto žiakov intaktnými vrstovníkmi.

Dominika Doktorová sa zameriava na vzťah medzi perfekcionizmom a akademickou prokrastináciou u študentov učiteľských odborov. Výskum zistil slabý negatívny vzťah medzi týmito premennými, pričom vyššia miera perfekcionizmu bola spojená s nižšou tendenciou prokrastinovať.

Článok *Soni Kollárovej a Zuzany Majerčákovej* sa zaoberá analýzou zapájania sa žiakov druhého stupňa základných škôl do rizikových online výziev. Skúma tiež preventívne opatrenia v školskom prostredí a faktory, ktoré vedú žiakov k účasti na týchto výzvach.

Adam Bielešz píše o politických a spoločenských zmenách po podpise Mníchovskej dohody v roku 1938 a ich dôsledkoch na školu v Malackách.

Zmeny na niektorých nás pôsobia ako hnací motor, no pre niektorých môžu byť zdrojom strachu, ktorý ich najskôr vyláká a prinúti zastaviť sa. Tento počiatočný pocit neistoty môže viesť k prokrastinácii a odkladu činnosti. Každý posun a transformácia, hoci môže zdánlivo priniesť komplikácie, nesie príležitosť na rast a rozvoj. Preto je kľúčové zmeny prijať, prekonať počiatočný strach a vyťažiť z nich maximum.

/redakcia/

www.direktor.sk www.direktor.sk www.direktor.sk www.direktor.sk

## LEGISLATÍVA

- Príplatok za hodnotenie pedagogického zamestnanca a odborného zamestnanca (2.) 2
- JUDr. Matej Drotár

## KLÍMA ŠKOLY

- Umelá inteligencia v kontexte kritického a morálneho myslenia 5
- doc. PhDr. PaedDr. Martina Kosturková, PhD.

## ORGANIZÁCIA

- Dohody o prácach vykonávaných mimo pracovného pomeru (2.) 9
- Ing. Ingrid Konečná Veverková

## VZDELÁVANIE

- Zmena prijímania žiakov na bilingválne štúdium 12
- PhDr. PaedDr. Michal Pankevič, PhD., MBA, LL.M.

## PREVENCIA

- Dospievanie a duševné zdravie 15
- doc. PhDr. Mgr. Ingrid Hupková

## INKLÚZIA

- Podpora sociálnych interakcií žiakov so ŠVVP 19
- doc. PaedDr. Nad'a Bizová, PhD.

## VÝSKUM

- Perfekcionizmus a prokrastinácia 23
- PhDr. Dominika Doktorová, PhD., MBA

## PRÍPADOVÁ ŠTÚDIA

- Analýza zapájania sa žiakov základných škôl do rizikových online výziev 26
- Mgr. Soňa Kollárová, PhD.  
■ Mgr. Zuzana Majerčáková

## Z HISTÓRIE ŠKOLSTVA

- Štátna ľudová a meštianska škola v Malackách 29
- PhDr. Adam Bielešz, PhD.

## DO POZORNOSTI

- Dôležité termíny 31
- PaedDr. Katarína Písečná

# PRÍPLATOK ZA HODNOTENIE PEDAGOGICKÉHO ZAMESTNANCA A ODBORNÉHO ZAMESTNANCA (2.)

\* AKTUÁLNE ZMENY V ZÁKONE O ODMEŇOVANÍ ZAMESTNANCOV \*

JUDr. Matej Drotár  
obec Seňa  
prednosta obecného úradu

*V pokračovaní článku sa zaoberáme novelizáciou zákona č. 553/2003 Z. z., ktorou sa zavádza nový príplatok za hodnotenie pedagogických a odborných zamestnancov, pričom opisuje pravidlá a režimy priznávania tohto príplatku. Zároveň uvádzame kritériá hodnotenia, okolnosti priznávania, odobratia príplatku, ako aj možnosti zmien výsledkov hodnotenia a ich vplyv na vyplácanie príplatku.*

(Dokončenie z predchádzajúceho čísla.)

Okrem príplatku riaditeľa školy a novej stupnice platových taríf pre nepedagogických zamestnancov, novely zákona č. 553/2003 Z. z. zaviedli aj ďalší nový príplatok – príplatok za hodnotenie pedagogického zamestnanca a odborného zamestnanca. Už zo samotného názvu uvedeného príplatku je zrejmé, čo má odmeňovať a aký je jeho účel.

Uvedený príplatok je upravený v § 13c a v § 32k zákona č. 553/2003 Z. z., pričom táto úprava nadväzuje na súvisiace ustanovenie § 70 zákona č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov (ďalej len „zákon č. 138/2019 Z. z.“), ktoré bolo v tejto súvislosti tiež novelizované.

Ustanovenia upravujúce príplatok za hodnotenie pedagogického zamestnanca a odborného zamestnanca nadobudnú účinnosť 1. januára 2026. Rovnako nadobudnú účinnosť aj súvisiace zmeny vykonané v § 70 zákona č. 138/2019 Z. z. Od nadobudnutia účinnosti zmien, t. j. od 1. januára 2026, sa bude uvedený príplatok uplatňovať v prechodnom režime a to až do 31. augusta 2027.

## Zmeny v zákone č. 138/2019 Z. z. v súvislosti so zavedením nového príplatku

V § 70 ods. 7 zákona č. 138/2019 Z. z. sa doplnilo, že hodnotenie pedagogického zamestnanca a odborného zamestnanca je podkladom na priznanie osobného

príplatku, **príplatku za hodnotenie** pedagogického zamestnanca a odborného zamestnanca alebo odmeny podľa zákona č. 553/2003 Z. z.

Nadálej platí, že zamestnávateľ rozpracuje zásady hodnotenia pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov v pracovnom poriadku. Súčasťou zásad hodnotenia sú kritériá na hodnotenie výsledkov a kvality výkonu pracovnej činnosti vyplývajúce zo školského vzdelávacieho programu, výchovného programu a individuálnych charakteristík školy, školského zariadenia alebo zariadenia sociálnej pomoci. Podstatnou zmenou, ktorá je dôležitá v súvislosti s novým príplatkom, je zavedenie možných výsledkov hodnotenia pedagogického zamestnanca a odborného zamestnanca, ktorým je vyjadrenie úrovne a kvality výkonu pracovnej činnosti ako

- vynikajúca úroveň a kvalita,
- veľmi dobrá úroveň a kvalita,
- štandardná úroveň a kvalita,
- uspokojivá úroveň a kvalita,
- neuspokojivá úroveň a kvalita.

V podstate sa do zákona prebrali možné výsledky hodnotenia, ktoré boli doteraz rozpracované vo vzorovom pracovnom poriadku. Od výsledkov hodnotenia bude závisieť, či zamestnanec má alebo nemá nárok na príplatok za hodnotenie, alebo možnosť jeho priznania zamestnávateľom.

Tieto zmeny v zákone č. 138/2019 Z. z. nadobudnú účinnosť od 1. januára a hodnotenie za školský rok 2025/2026 už bude podľa tejto úpravy.

## Prechodný režim priznávania príplatku za hodnotenie

Napriek tomu, že od 1. januára 2026 sa už bude hodnotiť podľa nových pravidiel upravených v zákone č. 138/2019 Z. z., príplatok za hodnotenie sa bude uplatňovať v prechodnom režime. Tento prechodný režim v podstate znamená, že sa nezohľadňujú výsledky hodnotenia.

Prvýkrát sa príplatok za hodnotenie uplatní od 1. januára 2026 a to tak, že **zamestnávateľ prizná od 1. januára 2026 príplatok za hodnotenie** pedagogického zamestnanca a odborného zamestnanca pedagogickému zamestnancovi alebo odbornému zamestnancovi, ktorému zamestnávateľ vykonal hodnotenie pedagogického zamestnanca alebo odborného zamestnanca do 31. decembra 2025. To znamená, že zamestnanci, ktorí od 1. septembra 2025 nastúpili k novému zamestnávateľovi, u ktorého ešte nemali vykonané hodnotenie (a do konca roka 2025 ani nebudú mať), nemajú nárok na príplatok za hodnotenie. Zamestnanci, ktorých zamestnávateľ nehodnotil do 31. 12. 2025, **nebudú mať vôbec nárok na príplatok za hodnotenie do 31. 8. 2027**. Zákon totiž nepočíta s možnosťou, aby im vznikol v prechodnom období nárok na príplatok za hodnotenie, ak u nich bolo vykonané hodnotenie neskôr, napr. v júni 2026. Toto sa dotkne napríklad aj zamestnancov, ktorí sa po 1. januári 2026 vrátia do práce z materskej či rodičovskej dovolenky.

Na druhej strane však platí, že zamestnanci, ktorých nadriadený hodnotil do konca roka 2025, budú mať nárok na príplatok za hodnotenie bez ohľadu na jeho výsledky, t. j. aj pri zlých výsledkoch hodnotenia.

Ak ide o riaditeľov škôl a školských zariadení, tak tým priznáva príplatok za hodnotenie zriaďovateľ. Zriaďovateľ prizná od 1. januára 2026 príplatok za hodnotenie pedagogického zamestnanca a odborného zamestnanca riaditeľovi školy alebo riaditeľovi školského zariadenia, ktorému zriaďovateľ vykonal hodnotenie pedagogického zamestnanca alebo odborného zamestnanca do 31. decembra 2025.

Zákon nerieši prípady pasivity zamestnávateľa alebo zriaďovateľa, t. j. keď si nespĺňa svoju povinnosť a nevykonajú hodnotenie. V takých prípadoch zamestnanec, ktorého nehodnotil priamy nadriadený, sa môže obrátiť na riaditeľa, aby vykonal nápravu. Ak je riaditeľ jeho priamym nadriadeným, tak sa môže obrátiť na zriaďovateľa, aby vykonal nápravu.

V prechodnom režime sa príplatok za hodnotenie priznáva za hodnotenie, ktoré bolo vykonané len do 31. 12. 2025, a teda sa nezohľadňujú možné výsledky hodnotenia, ktoré zakotvuje zákon č. 138/2019 Z. z.

Vzhľadom na to sa príplatok za hodnotenie pedagogického zamestnanca a odborného zamestnanca do 31. augusta 2027 vypláca mesačne v sume uvedenej v prílohe č. 4 k zákonu č. 553/2003 Z. z. z platovej tarify platovej triedy a pracovnej triedy, do ktorej je zaradený. Príplatok za hodnotenie pedagogického zamestnanca a odborného zamestnanca sa určí pevnou sumou zaokrúhlenou na 50 eurocentov nahor.

## Uplatňovanie príplatku za hodnotenie v plnom režime

Príplatok za hodnotenie sa v plnom režime uplatní prvýkrát od 1. septembra 2027 za hodnotenie pedagogického zamestnanca a odborného zamestnanca vykonané v školskom roku 2026/2027.

V tomto režime sa už **zohľadňujú výsledky hodnotenia zamestnanca**. Zároveň však platí, že zamestnávateľ má možnosť pri rovnakých výsledkoch priznať zamestnancom príplatok za hodnotenie v rôznej výške. Príplatok za hodnotenie nie je stanovený v pevnej výške, ale v rámci určitého rozpätia, v ktorom sa zamestnávateľ môže pohybovať.

Pedagogickému alebo odbornému zamestnancovi, ktorý získal v hodnotení výsledok *vynikajúca úroveň a kvalita* alebo *veľmi dobrá úroveň a kvalita*, patrí príplatok za hodnotenie najmenej v sume uvedenej v prílohe č. 4 a najviac v sume 50 % z platovej tarify platovej triedy a pracovnej triedy, do ktorej je zaradený. V tomto prípade má zamestnanec **nárok na príplatok za hodnotenie** v minimálne zákonom garantovanej výške podľa prílohy č. 4.

V odôvodnenom prípade hodnom osobitného zreteľa **možno priznať príplatok** za hodnotenie aj pedagogickému alebo odbornému zamestnancovi, ktorý získal v hodnotení výsledok *štandardná úroveň a kvalita*, najviac v sume 25 % z platovej tarify platovej triedy a pracovnej triedy, do ktorej je zaradený. V tomto druhom prípade ide teda len o možnosť zamestnávateľa priznať príplatok za hodnotenie, pričom by priznanie príplatku malo byť odôvodnené, že ide o prípad hodný osobitného zreteľa. V tomto prípade ani minimálna výška príplatku za hodnotenie nie je ustanovená, čiže môže ísť aj o menšiu sumu, aká sa predpokladá v prílohe č. 4.

Priznaním príplatku za hodnotenie pedagogického zamestnanca a odborného zamestnanca nie je dotknutý osobný príplatok.

*Prípomíname, že osobný príplatok možno zvýšiť, znížiť alebo odobrať na základe úrovne kvality plnenia pracovných úloh alebo pri zmene druhu práce dohodnutého v pracovnej zmluve.*

**Pravidlá pre priznanie príplatku** za hodnotenie pedagogického zamestnanca a odborného zamestnanca prerokuje riaditeľ v pedagogickej rade, ak je zriadená. Zákon neurčuje, čo by mali obsahovať pravidlá pre priznanie príplatku za hodnotenie. Môže ísť napríklad o presnejšie odstupňovanie rozmedzia súm príplatku za hodnotenie alebo zakotvenie presných súm v rámci zákonného obmedzenia za hodnotenie *vynikajúca úroveň a kvalita* alebo *veľmi dobrá úroveň a kvalita*. Pravidlá môžu obsahovať napríklad aj výpočet prípadov hodných osobitného zreteľa, kedy možno priznať príplatok za hodnotenie aj pri výsledku hodnotenia *štandardná úroveň a kvalita*.

Príplatok za hodnotenie prizná zamestnávateľ **od prvého dňa kalendárneho mesiaca nasledujúceho po mesiaci, v ktorom bolo vykonané hodnotenie**. Riaditeľovi školy alebo riaditeľovi školského zariadenia prizná príplatok za hodnotenie týmto spôsobom zriaďovateľ.

Novela zákona, ktorou sa zavádza príplatok za hodnotenie, priamo **nerieši** prípady, ako postupovať, keď pedagogický alebo odborný zamestnanec či riaditeľ postupom podľa zákona č. 138/2019 Z. z. **požadujú o nové hodnotenie** a to bude v ich prospech. Podľa § 70 ods. 9 a 10 zákona č. 138/2019 Z. z., ak začínajúci pedagogický zamestnanec alebo začínajúci odborný zamestnanec nesúhlasí s hodnotením uvádzajúceho pedagogického zamestnanca alebo uvádzajúceho odborného zamestnanca, požiada o hodnotenie priameho nadriadeného. Ak pedagogický zamestnanec a odborný zamestnanec nesúhlasí s hodnotením priameho nadriadeného, požiada o hodnotenie riaditeľa; vedúci pedagogický zamestnanec alebo vedúci odborný zamestnanec požiada o hodnotenie zriaďovateľa. Ak riaditeľ nesúhlasí s hodnotením zriaďovateľa, požiada o hodnotenie regionálny úrad školskej správy. Výsledky hodnotenia je teda možné zmeniť, ak o to dotyčný zamestnanec požiada a osoba, ktorá následne vykoná nanovo hodnotenie, môže zmeniť jeho výsledky. V rámci tohto prieskumu však uplynie určitý čas a zo zákona priamo nevyplýva, či sa v takom prípade príplatok za hodnotenie priznáva spätne od pôvodného hodnotenia alebo až od nanovo vykonaného hodnotenia.

*Príklad: Medzi riaditeľom a zriaďovateľom nie sú dobré vzťahy a zriaďovateľ ohodnotil riaditeľa výsledkom štandardná úroveň a kvalita. Hodnotenie bolo vykonané koncom augusta. Riaditeľ nemá nárok na príplatok za hodnotenie. Riaditeľ následne požiada o hodnotenie regionálny úrad školskej správy, ktorý ohodnotí riaditeľa výsledkom veľmi dobrá úroveň a kvalita. Toto hodnotenie bolo*

*vykonané začiatkom októbra. Otázka znie, odkedy prizná zriaďovateľ riaditeľovi príplatok za hodnotenie – spätne od septembra alebo až od novembra? Možno sa len domnievať, že to bude od novembra, teda od mesiaca nasledujúceho po mesiaci, v ktorom bolo vykonané hodnotenie s požadovaným výsledkom.*

Príplatok za hodnotenie zamestnávateľ vypláca do posledného dňa mesiaca, v ktorom sa vykoná nové hodnotenie pedagogického zamestnanca alebo odborného zamestnanca. Ak sa vykoná nové hodnotenie pedagogického zamestnanca alebo odborného zamestnanca po uplynutí 12 mesiacov od predchádzajúceho hodnotenia, príplatok za hodnotenie pedagogického zamestnanca a odborného zamestnanca sa vypláca počas 12 mesiacov.

Ak pedagogický zamestnanec alebo odborný zamestnanec nevykonáva prácu z dôvodu materskej dovolenky, otcovskej dovolenky alebo rodičovskej dovolenky, zamestnávateľ mu prizná príplatok za hodnotenie od prvého dňa návratu do práce podľa sumy, ktorá mu bola priznaná na základe posledného vykonaného hodnotenia a zohľadňuje dobu vyplácania príplatku za hodnotenie pedagogického zamestnanca a odborného zamestnanca pred nástupom na materskú dovolenku, otcovskú dovolenku alebo na rodičovskú dovolenku. Zohľadnenie doby vyplácania v tomto prípade znamená, že zamestnanec by nemal mať vyplácaný príplatok za hodnotenie dlhšie ako 12 mesiacov. Pre ďalšie priznanie príplatku za hodnotenie je potrebné vykonať ďalšie hodnotenie.

Ak pedagogický zamestnanec alebo odborný zamestnanec nastúpi do pracovného pomeru k inému zamestnávateľovi, nepatrí mu príplatok za hodnotenie, ktorý priznal predchádzajúci zamestnávateľ. Uvedené neplatí, ak ide o prechod práv a povinností z pracovnoprávných vzťahov podľa Zákonníka práce (napr. spojenie alebo zlúčenie škôl).

Zákon upravuje aj prípady, v ktorých zamestnávateľ, resp. zriaďovateľ (ak ide o riaditeľa) musí alebo môže odobrať príplatok za hodnotenie predčasne. Zamestnávateľ, resp. zriaďovateľ **odoberie** (musí odobrať) príplatok za hodnotenie od prvého dňa mesiaca nasledujúceho po mesiaci, v ktorom sa zamestnávateľ dozvedel, že pedagogický alebo odborný zamestnanec **porušil závažne pracovnú disciplínu**. Zamestnávateľ, resp. zriaďovateľ **môže odobrať** príplatok za hodnotenie, ak pedagogický alebo odborný zamestnanec menej závažne porušil pracovnú disciplínu. ■

# UMELÁ INTELIGENCIA V KONTEXTE KRITICKÉHO A MORÁLNEHO MYSLENIA

\* NOVODOBÁ KOMPETENCIA VO VZDELÁVANÍ \*

doc. PhDr. PaedDr. Martina Kosturková, PhD.,  
Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie  
FHPV, Prešovská univerzita v Prešove

*Umelá inteligencia sa stáva čoraz viac súčasťou vzdelanostnej mysle. Kým donedávna bola pozornosť sústredená najmä na rozvoj kritického a morálneho myslenia v súvislosti s digitálnymi kompetenciami, dnes sa pozornosť nevyhnutne presúva k vzťahu človeka a umelej inteligencie. Na jednej strane uľahčuje prístup k informáciám a redukuje kognitívnu záťaž, na druhej strane môže oslabovať schopnosť samostatného usudzovania, rozhodovania a reflexie. Práve v tomto období sa naplno ukazuje význam kritického a morálneho myslenia ako kľúčovej kompetencie 21. storočia. Článok skúma, kedy a ako môže umelá inteligencia rozvíjať tieto formy myslenia – a kedy, naopak, predstavuje ich riziko.*

Univerzitné, školské, mestské či obecné knižnice sa po stáročia považovali za unikátny zdroj poznatkov. Dlhé sedenie v tichej knižnici, štúdium odbornej literatúry a prepisovanie odborných poznatkov do zošita perom ako podklad spracovania seminárnej práce, eseje, záverečnej práce je dnes považovaný za nostalgický obraz minulosti, ktorého miesto postupne zaujíma digitálne prostredie a umelá inteligencia (ďalej len „AI“). Kedysi bol proces učenia spojený s pomalým, sústredeným hľadaním informácií a ich kritickou syntézou, dnes sa čoraz viac presúva do sveta okamžitých odpovedí, automatizovaných textov a generovaných riešení. Tento posun zásadne mení spôsob, akým študenti premýšľajú, tvoria a hodnotia informácie – a zároveň kladie pred pedagógov novú výzvu: **ako udržať kritické a morálne myslenie v ére, keď poznanie sprostredkúva algoritmus.**

V dejinách poznania sa každý technologický pokrok stal zároveň zrkadlom ľudskej mysle. Kníhtlač umožnila šírenie poznania, internet otvoril prístup k informáciám. Dnes AI reflektuje spôsob, akým človek myslí, rozhoduje sa a tvorí. AI dokáže analyzovať vzorce, predvídať výsledky a generovať texty, no sama „nemyslí“ – iba napodobňuje proces myslenia prostredníctvom algoritmov. Práve preto sa stáva unikátnym nástrojom, prostredníctvom ktorého možno **rozvíjať kritické a morálne myslenie, ak sa používa s pedagogickým zámerom.**

Na základe teórie R. Paula (1993) a správy Delphi Report (Facione, P., 1990) sme konceptualizovali kritické myslenie ako viacrozmerný fenomén, ktorý pozostáva z **kognitívnych schopností** – teda z toho, čo viem urobiť s informáciami – a **dispozícií mysle**, ktoré vyjadrujú, ako pristupujem k pravde, poznaniu a hodnotám. Kritické myslenie preto nie je iba súborom intelektuálnych zručností, ale zahŕňa aj vnútorné nastavenie mysle smerujúce k hľadaniu pravdy, spravodlivosti a racionálneho porozumenia (Kosturková, M., 2021).

V tejto línii nadväzuje **Lindova teória morálnej kompetencie** (Moral Competence Theory; Lind, G., 2016), ktorá chápe morálnu kompetenciu ako schopnosť **riešiť morálne dilemy na základe princípov spravodlivosti prostredníctvom morálneho uvažovania, nielen emócií či autorít.** Jej jadrom je štandardizovaný nástroj – Moral Competence Test (MCT), ktorý využíva eticky zložité situácie, v ktorých sa respondent rozhoduje medzi hodnotami a argumentmi. Tento prístup odhaľuje, do akej miery je jednotlivec schopný logicky a spravodlivo hodnotiť morálne konflikty, a nie iba reagovať podľa osobných sympatií.

V prepojení s rámcom kritického myslenia (Paul, R., 1993; Facione, P., 1990) možno morálnu kompetenciu chápať ako **etickú aplikáciu kritického myslenia** – schopnosť nielen analyzovať a hodnotiť informácie, ale zároveň vnímať ich **hodnotový a spoločenský rozmer.**

V tomto procese vystupujú do popredia dve kľúčové **cnosti**:

- **rozumnosť** (*prudencia*) – schopnosť správne rozlišovať, uvažovať a voliť primerané prostriedky na dosiahnutie dobra,
- **spravodlivosť** (*iustitia*) – schopnosť konať férovo, nestranne a s rešpektom k druhým.

V kontexte umelej inteligencie sa preto ukazuje, že človek musí nielen **overovať pravdivosť a presnosť výstupov**, ale zároveň **vnímať ich etické implikácie a spoločenský dopad**. Ako upozorňuje *N. Nelson (2024)*, bez ukotvenia v rámci kritického a morálneho myslenia sa používateľ môže nevedome spoliehať na rýchle, povrchné riešenia systému, čím sa oslabuje autonómne uvažovanie a hlboké porozumenie.

Takto chápané kritické myslenie prestáva byť len kognitívnu zručnosťou – stáva sa **morálnym kompasom poznania**, ktorý umožňuje človeku zachovať ľudskosť, integritu a zodpovednosť aj v prostredí, kde poznanie sprostredkúva umelá inteligencia.

## AI ako riziko a príležitosť na rozvoj kritického a morálneho myslenia

Vstup AI do vzdelávania a vedeckého prostredia predstavuje zásadnú zmenu v spôsobe, akým človek **získava, spracúva a hodnotí poznanie**. AI dokáže v zlomku sekundy generovať texty, sumarizovať odborné články, navrhovať riešenia problémov či modelovať etické dilemy. Tento technologický komfort však vyvoláva otázku, **či sa rozvoj poznania nepresúva z človeka na stroj** – a teda, či sa neoslabuje samotná schopnosť kriticky a morálne myslieť.

Ako uvádzajú *M. Stadler, M. Bannert a M. Sailer (2024)*, používanie generatívnych jazykových modelov síce **znižuje kognitívnu záťaž** a urýchľuje proces získavania odpovedí, no zároveň vedie k **poklesu hĺbkym uvažovania** a redukcii analytického úsilia, ktoré sú pre kritické myslenie nevyhnutné. Podobne *N. Kosmyna et al. (2025)* empiricky preukázali, že používanie chatbotov pri tvorbe textov vedie k akumulácii tzv. **kognitívneho dlhu** – človek síce ušetrí čas, ale zároveň stráca kontrolu nad procesom myslenia.

Tieto zistenia poukazujú na **paradox umelej inteligencie**: nástroj, ktorý má rozširovať ľudské kognitívne schopnosti, môže pri nesprávnom používaní prispievať k ich oslabeniu. Ako upozorňuje *M. Wong (2024)*, nadmerné spoliehanie sa na AI môže viesť k „*digitálnej pohodlnosti*“ – zvyku prijímať rýchle, povrchné odpovede bez reflexie a overovania. To priamo ohrozuje autonómiu myslenia, ktorá je kľúčovým predpokladom kritickú a morálnu kompetenciu.

Na druhej strane, AI možno chápať aj ako **príležitosť na rozvoj kritického myslenia, ak sa využíva ako nástroj procesu, nie výsledku** (*MIT Horizon, 2024*). AI môže slúžiť ako zrkadlo myslenia – ako partner, s ktorým študent vedie dialóg, analyzuje logiku výstupov, odhaľuje predsudky v argumentácii a skúma etické dôsledky navrhovaných riešení. Takéto využitie AI zodpovedá koncepcii „**AI literacy**“ (*Walter, Y., 2024*), ktorá rozvíja schopnosť pracovať s výstupmi umelej inteligencie kriticky, zodpovedne a hodnotovo.

*N. Nelson (2024)* upozorňuje, že študenti často používajú AI bez rámca kritického myslenia, čo vedie k nekontrolovanému prijímaniu informácií. Ak však pedagóg cielene integruje AI do vyučovania prostredníctvom **reflexívnych a etických otázok** (napr. „Čo by mohlo byť v tomto výstupe nepravdivé?“ alebo „Aké hodnoty sa v tomto návrhu uplatňujú?“), dochádza k posilňovaniu **meta-kognitívneho vedomia** – teda myslenia o vlastnom myslení.

Z pohľadu morálneho myslenia AI vytvára **unikátne prostredie na tréning etickej senzitivity**. Morálne dilemy, ktoré predtým simulovali psychologické testy ako Moral Competence Test (*Lind, G., 2016*), je dnes možné modelovať priamo v interakcii s AI. Študent môže analyzovať argumenty, konfrontovať ich s hodnotovými rámcami a reflektovať ich spoločenský dopad. V tomto zmysle AI umožňuje rozvíjať morálne uvažovanie nielen ako teoretickú schopnosť, ale ako **praktické cvičenie etickej reflexie**.

Integrácia AI do rozvoja kritického a morálneho myslenia preto vyžaduje **vedomé didaktické vedenie** – nie ako náhradu, ale ako podporu ľudského rozumu. Ako pripomína *R. Paul (1993)*, **cieľom kritického myslenia nie je vedieť viac, ale myslieť lepšie** – teda rozumieť, hodnotiť a konať v súlade s rozumom a hodnotami. AI v tomto kontexte môže slúžiť ako „katalyzátor rozumnosti“ – pomáha odhaliť hranice poznania, zviditeľňuje predsudky a kladie nové otázky, ktoré podnecujú etickú reflexiu.

Z pedagogického hľadiska je kľúčové, aby sa AI stala **súčasťou didaktickej stratégie pre rozvoj autonómneho, zodpovedného a hodnotovo ukotveného myslenia**. Učiteľ alebo vedecký pracovník by mal viesť študentov k tomu, aby AI nebrali ako autoritu, ale ako **intelektuálneho partnera**, ktorého výstupy si vyžadujú overenie, interpretáciu a etické posúdenie.

## Model AIMA – „AI ako Morálny a Analytický Partner“

Predstavujeme návrh didakticko-reflexívneho modelu, ktorý je možné využiť v rámci workshopu alebo online

modulu (cca 90 minút s diskúziou a reflexiou). Je aplikovateľný pre viaceré edukačné prostredia. Predstavujeme ho v jednotlivých krokoch.

## 1. Cieľ modelu

Model AIMA (AI ako Morálny a Analytický Partner) je didakticko-reflexívny rámec určený pre rozvoj **kritického, morálneho a líderského myslenia** učiteľov a riaditeľov škôl. Jeho cieľom je podporiť schopnosť:

- analyzovať informácie generované umelou inteligenciou,
- reflektovať ich etické implikácie,
- prijímať zodpovedné rozhodnutia v komplexnom školskom prostredí.

Model vychádza z princípov kritického myslenia (Paul, R., 1993; Facione, P., 1990), morálnej kompetencie (Lind, G., 2016) a z koncepcie AI literacy (Walter, Y., 2024) – schopnosti kriticky, hodnotovo a zodpovedne pracovať s nástrojmi umelej inteligencie.

## 2. Štruktúra modelu (4 fázy)

### Fáza 1: Analytické zrkadlo (AI ako partner poznania)

**Cieľ:** Kritická analýza a overenie výstupu AI.

**Zadanie:** Účastníci dostanú úlohu (napr. „Ako by ste riešili konflikt medzi učiteľom a rodičom?“ alebo „Ako znížiť úzkosť žiakov pred maturitou?“). AI (napr. ChatGPT, Copilot, Claude) vygeneruje návrh riešenia. Účastníci majú za úlohu:

- *identifikovať argumentačnú logiku textu,*
- *označiť nejasnosti, predsudky a chýbajúce fakty,*
- *porovnať výstup s odborným zdrojom alebo legislatívou (napr. školský zákon).*

Rozvíjané kompetencie: analytické myslenie, validácia zdrojov, hodnotenie dôveryhodnosti informácií.

### Fáza 2: Etické zrkadlo (AI ako generátor dilemy)

**Cieľ:** Rozvoj morálnej reflexie prostredníctvom riešenia etických dilem.

**Zadanie:** AI vytvorí dilemu (napr. „Učiteľ zverejnil príspevok na sociálnej sieti, ktorý znižuje dôveru rodičov v školu.“). Účastníci majú:

- *pomenovať etické hodnoty a princípy (spravodlivosť, rešpekt, zodpovednosť);*
- *rozhodnúť, ktoré riešenie by zvolili a prečo;*
- *späťne požiadať AI, aby rozhodnutie zhodnotila z inej perspektívy (napr. rodiča, žiaka, riaditeľa).*

Rozvíjané kompetencie: morálna kompetencia, empatia, etická argumentácia, uvedomenie si hodnôt.

### Fáza 3: Reflexívny dialóg (AI ako oponent)

**Cieľ:** Tréning sebareflexie a schopnosti obhajovať vlastný názor.

**Zadanie:** Účastníci požiadajú AI, aby zaujala **opačný názor** k ich riešeniu dilemy. Úlohou účastníkov je:

- *reagovať argumentačne (tvrdenie, vysvetlenie, dôkaz),*
- *pomenovať silné a slabé stránky oboch stanovísk,*
- *identifikovať moment, kedy je potrebné doplniť ľudský úsudok.*

Rozvíjané kompetencie: kritická argumentácia, metakognícia, schopnosť obhajovať a modifikovať názor.

### Fáza 4: Premena poznania na rozhodnutie (AI ako podpora líderského úsudku)

**Cieľ:** Spojiť kritické a morálne myslenie v konkrétnom rozhodnutí.

**Zadanie:** Účastníci formulujú svoje **vlastné riešenie** – už nie na základe odpovede AI, ale po analytickej a etickej reflexii. Následne reflektujú:

- *ako im AI pomohla (alebo nepomohla) uvažovať,*
- *ktoré momenty vyžadovali ľudský úsudok,*
- *ako sa zmenilo ich vnímanie zodpovednosti a vedenia.*

Rozvíjané kompetencie: etické rozhodovanie, líderská zrelosť, autonómia v myslení.

## 3. Príklady reflexívnych otázok pre účastníkov

Čo by sa stalo, keby ste prijali výstup AI bez úprav?

Aké hodnoty by vaše rozhodnutie reprezentovalo?

Kde končí analytická presnosť a začína morálna zodpovednosť?

Aký vplyv má vaše rozhodnutie na klímu a kultúru školy?

## 4. Očakávané prínosy modelu

Rozvoj metakognitívnej uvedomelosti – účastníci si uvedomujú vlastný proces uvažovania.

Posilnenie morálnej kompetencie – AI sa stáva cvičným priestorom pre riešenie reálnych dilematických situácií.

Zvýšenie líderskej reflexivity – vedúci pracovník školy dokáže rozhodovať s vedomím etických dôsledkov.

Podpora dôvery k technológii – účastník chápe AI ako nástroj reflexie, nie ako autoritu.

## Základné princípy používania AI v školskom prostredí

**1. Zodpovednosť za obsah** – Každý žiak, študent alebo učiteľ zostáva autorom svojho diela. Umelá inteligencia (ChatGPT, Copilot, Gemini, Perplexity a pod.) môže pomôcť hľadať nápady či formulovať myšlienky, no výsledný text musí byť vlastnou prácou. Vždy si over, či to, čo AI napísala, je pravdivé, presné a logické.

**2. Transparentnosť** – Ak si pri práci použil(a) umelú inteligenciu, uveď to otvorene – napríklad v poznámke pod čiarou alebo v závere práce: „Pri spracovaní textu bol ako podporný nástroj využitý systém ChatGPT“

(model GPT-5, október 2025). *Nástroj bol použitý na kontrolu jazykovej koherencie a štruktúry textu. Odborný obsah, interpretácie a závery vychádzajú z autorského výskumu a analýzy. (model GPT-5, október 2025).*“ Transparentnosť nie je priznanie chyby – je to znak zodpovednosti a dôveryhodnosti.

**3. Overovanie zdrojov** – AI nie je odborník – niekedy si vymýšľa citácie alebo mení fakty. Preto každý zdroj, ktorý AI uvedie, treba manuálne overiť v dôveryhodných databázach (Google Scholar, Scopus, Web of Science) alebo v knižnici. Pri písaní dodržiavaj normu STN ISO 690 pre citácie a bibliografické odkazy.

**4. Etické hranice** – Nie je dovolené odovzdať prácu, ktorú vytvorila iba AI, bez tvojho prínosu. Umelá inteligencia sa nesmie používať na vytváranie klamlivého alebo neetického obsahu, napodobňovanie iných osôb či manipuláciu s informáciami. AI je nástroj poznania, nie náhrada myslenia.

**5. Kritické myslenie nad technológiou** – Každý výstup AI si zaslúži tvoje otázky: Je to logické? Je to spravodlivé? Je to v súlade s hodnotami, ktoré zastávam? Uč sa používať AI tak, aby rozvíjala tvoje uvažovanie, nie len skracovala cestu k odpovedi.

#### Odporúčané spôsoby využitia AI v škole:

- ako inšpiráciu pri tvorbe textu, osnovy alebo argumentácie,
- ako pomoc pri vyhľadávaní zdrojov (s následnou kontrolou),

- ako porovnanie názorov – napr. ako AI z rôznych modelov vysvetľuje etické dilemy,
- ako predmet reflexie – skúmaj, ako AI „uvažuje“ a či chápe morálne hľadisko.

**Akademická integrita a hodnotenie** – Hodnotenie má zohľadniť spôsob, akým študent AI použil – ako s ňou pracoval, overoval fakty a vyvodzoval závery. Ak niekto odovzdá prácu, ktorú úplne vytvorila AI bez uvedenia a reflexie, dopúšťa sa porušenia etických zásad školy. Kľúčová zručnosť: rozpoznať, kde končí pomoc AI a začína vlastné kritické myslenie.

„Umelá inteligencia nie je myslenie – je zrkadlo tvojho myslenia.“ Našou úlohou je naučiť sa v ňom vidieť pravdu, hodnotu a zodpovednosť.

#### Záver

Človek má jedinečnú schopnosť učiť sa – a práve táto schopnosť by sa mala premietat' aj do spôsobu, akým pracujeme s umelou inteligenciou. V súčasnosti sme svedkami, že rozvoj AI zásadne mení spôsob, akým ľudia uvažujú, učia sa a tvoria poznanie. Ak sa však AI používa bez etických zásad, hrozia riziká, ako je kognitívna lenivosť, oslabenie schopnosti reflexie či strata osobnej zodpovednosti. Naša jedinečná schopnosť učiť sa nám dáva priestor posunúť hranice poznania aj v oblasti kritického a morálneho myslenia na vyššiu úroveň. Úlohou vzdelávania je preto naučiť žiakov, učiteľov aj akademikov rozpoznať, kde končí podpora AI a začína autonómne, kritické a hodnotové myslenie človeka. ■

Príspevok je súčasťou riešenia projektov VEGA č. 1/0193/2023 *Štandardy kritického a morálneho myslenia v pregraduálnej príprave odboru učiteľstvo so zameraním na aktuálne medzinárodné výzvy.*

#### LITERATÚRA:

1. FACIONE, P. A., 1990. *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. The Delphi Report.* Millbrae: The California Academic Press. ISBN 978-1-891557-01-5.
2. KOHLBERG, L., 1984. *Essays on Moral Development. Volume II: The Psychology of Moral Development.* San Francisco: Harper & Row. ISBN 978-0-06-064761-1.
3. KOSMYNA, N., HAUPTMANN, E., YUAN, Y. T., SITU, J., LIAO, X.-H., BERESNITZKY, A. V., BRAUNSTEIN, I. a MAES, P., 2025. Your Brain on ChatGPT: Accumulation of Cognitive Debt When Using AI Assistants for Writing Essays. *arXiv*. [online]. [cit. 18. 9. 2025]. Dostupné na: <https://arxiv.org/abs/2506.08872v1>.
4. KOSTURKOVÁ, M., 2021. *Conceptualizácia kritického myslenia: teoretické a empirické východiská.* Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. ISBN 978-80-555-2754-5.
5. LIND, G., 2016. *How to Teach Morality: Promoting Deliberation and Discussion, Reducing Violence and Deceit.* Berlin: Logos Verlag. ISBN 978-3-8325-4231-7.
6. MIT HORIZON, 2024. *Critical Thinking in the Age of AI.* [online]. [cit. 19. 10. 2025]. Dostupné na: <https://horizon.mit.edu/articles/critical-thinking-age-ai/>.
7. NELSON, N., 2024. *Inference Ladder to Develop Students' Critical Thinking.* LinkedIn. [online]. [cit. 27. 9. 2025]. Dostupné na: <https://www.linkedin.com/pulse/inference-ladder-nelson/>.
8. OpenAI, 2025. *ChatGPT (model GPT-5).* [online]. San Francisco: OpenAI. [cit. 19. 10. 2025]. Dostupné na: <https://chat.openai.com>
9. PAUL, R., 1993. *Critical Thinking: What Every Student Needs to Survive in a Rapidly Changing World.* Dillon Beach, CA: Foundation for Critical Thinking. ISBN 978-0-944583-01-2.
10. REST, J., 1994. *Moral Development: Advances in Research and Theory.* New York: Praeger. ISBN 978-0-275-94736-4.
11. STADLER, M., BANNERT, M. a SAILER, M., 2024. Cognitive ease at a cost: LLMs reduce mental effort but compromise depth in student scientific inquiry. *Computers in Human Behavior*, roč. 160, [online]. [cit. 18. 9. 2025]. Dostupné na: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2024.108386>.
12. WALTER, Y., 2024. Embracing the Future of Artificial Intelligence in the Classroom: The Relevance of AI Literacy, Prompt Engineering, and Critical Thinking in Modern Education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, roč. 21, č. 15, s. 1–29. [online]. [cit. 19. 10. 2025]. Dostupné na: <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00415-9>. WONG, M., 2024. Artificial Intelligence and the Decline of Curiosity. *The Atlantic*. [online]. [cit. 27. 9. 2025]. Dostupné na: <https://www.theatlantic.com/technology/archive/2024/11/ai-curiosity-decline/>.

# DOHODY O PRÁCACH VYKONÁVANÝCH MIMO PRACOVNÉHO POMERU (2.)

\* V ŠKOLÁCH A ŠKOLSKÝCH ZARIADENIACH \*

Ing. Ingrid Konečná Veverková,  
finančná kontrolórka

*Začiatok školského roka sa nesie aj v znamení nástupu nových zamestnancov do škôl a školských zariadení. V druhej časti článku preskúmame praktické aspekty uzatvárania dohôd mimo pracovného pomeru, sústredíme sa na typy ako Dohoda o vykonaní práce, Dohoda o pracovnej činnosti a Dohoda o brigádnickej práci študentov. Rozoberáme podmienky ich uzatvárania, náležitosti a časté chyby. Poskytneme aj odpovede na otázky týkajúce sa reálnych situácií v školskom prostredí spojené s uzatváraním dohôd o prácach vykonávaných mimo pracovného pomeru.*

(Dokončenie z predchádzajúceho čísla.)

## Dohoda o vykonaní práce

Dohoda o vykonaní práce je často zaužívaný samostatný typ dohody. Legislatívne sú podmienky jej uzatvárania upravené v § 226 Zákonníka práce. Škola ako zamestnávateľ uzatvára dohodu o vykonaní práce s fyzickou osobou na vykonanie práce jednorazového charakteru, pričom rozsah práce (pracovnej úlohy), na ktorý sa dohoda uzatvára, nesmie presiahnuť 350 hodín v kalendárnom roku. Do dojednaného rozsahu práce sa pritom započítava aj doba práce vykonávanej zamestnancom pre školu v tom istom kalendárnom roku na základe inej dohody o vykonaní práce. Jeden zamestnanec môže teda uzatvoriť aj niekoľko dohôd o vykonaní práce, ale vždy len maximálne do 350 hodín v kalendárnom roku.

V dohode o vykonaní práce musí byť:

- vymedzená **pracovná úloha**,
- **dohodnutá odmena** za jej vykonanie, ktorá je splatná po dokončení a odovzdaní práce (možno dohodnúť aj splatnosť odmeny už po vykonaní určitej časti pracovnej úlohy),
- **rozsah práce**, ak jej rozsah nevyplýva priamo z vymedzenia pracovnej úlohy,
- **doba, v ktorej sa má pracovná úloha vykonať** – pracovná úloha sa musí vykonať v dohodnutej dobe, inak môže škola od dohody odstúpiť; zamestnanec môže od dohody odstúpiť, ak nemôže pracovnú úlohu vykonať preto, že mu škola neutvorila dohodnuté pracovné podmienky.

Dohodu o vykonaní práce možno uzatvoriť najviac na 12 mesiacov.

**Upozornenie na nedostatky:** Kontrolné orgány v rámci svojich kontrol často zistia, že práce, ktoré školy dojednávajú v dohodách o vykonaní práce, nie sú prácou, ktorá je vymedzená výsledkom. Za prácu, ktorá je vymedzená výsledkom, resp. za pracovnú úlohu, sa nepovažuje opakujúca sa činnosť, ale iba začatie, plnenie a ukončenie konkrétnej úlohy. Dojednané pracovné úlohy nie sú dojednávané individuálne, ale druhovo, čo znamená, že neurčujú konkrétnu úlohu, ktorú má zamestnanec vykonať, ale zakladajú svojím charakterom opakujúcu sa činnosť. Dohody o vykonaní práce nie sú uzatvárané výnimočne a na výkon konkrétnej práce, resp. pracovnej úlohy, ako určuje Zákonník práce, ale vo viacerých prípadoch ide o uzatvorenie dohody o vykonaní práce s cieľom zabezpečiť určité opakujúce sa pracovné činnosti.

**? Otázka:** Aký druh dohody môže škola uzatvoriť, ak chce prijať zamestnanca na vymalovanie tried počas školských prázdnin?

V tomto prípade odporúčame uzatvoriť dohodu o vykonaní práce, druh práce vymalovanie tried počas školských prázdnin.

## Dohoda o pracovnej činnosti

Dohoda o pracovnej činnosti je samostatným typom dohody o prácach vykonávaných mimo pracovného pomeru. Legislatívne sú podmienky jej uzatvárania

upravené v § 228a Zákonníka práce. Na základe dohody o pracovnej činnosti možno vykonávať pracovnú činnosť v rozsahu najviac 10 hodín týždenne.

Dohoda o pracovnej činnosti musí obsahovať tieto náležitosti:

- **dohodnutá práca**,
- **dohodnutá odmena** za vykonanú prácu, ktorá je splatná a musí byť vyplatená najneskôr do konca kalendárneho mesiaca, ktorý nasleduje po mesiaci, v ktorom sa práca vykonala,
- **dohodnutý rozsah pracovného času**,
- **doba, na ktorú sa dohoda uzatvára**, ktorá nesmie byť dlhšia ako 12 mesiacov (dohodu o pracovnej činnosti na výkon sezónnej práce možno uzatvoriť najviac na 8 mesiacov).

V dohode o pracovnej činnosti možno dohodnúť spôsob jej skončenia, no okamžité skončenie dohody možno dohodnúť len na prípady, v ktorých možno okamžite skončiť pracovný pomer. Ak spôsob skončenia nevyplýva priamo z uzatvorenej dohody, možno ju skončiť dohodou účastníkov k dohodnutému dňu a jednostranne len výpoveďou bez uvedenia dôvodu s 15-dennou výpovednou dobou, ktorá sa začína dňom, v ktorom sa písomná výpoveď doručila.

Upozornenie na nedostatky: Aj v prípade kontrol obsahu dohôd o pracovnej činnosti kontrolné orgány často zisťujú, že dohodnuté práce nie sú príležitostnou, ale opakujúcou sa činnosťou. Dohodami o pracovnej činnosti bol často zabezpečovaný trvalý a opakovaný výkon práce pre zamestnanca, čím sa obchádzala prednosť pracovného pomeru. Školy využívali dohody na výkon činností, ktoré svojou povahou zodpovedali práci, ktorú treba vykonávať na základe pracovnej zmluvy.

**? Otázka: Môže riaditeľka školy uzatvoriť s dôchodkyňou – učiteľkou dohodu o pracovnej činnosti na zastupovanie učiteľky počas materskej dovolenky a ďalšej materskej dovolenky?**

Škola by mala prednostne uzatvárať so zamestnancami pracovné zmluvy. Zákonník práce pripúšťa na plnenie úloh školy alebo na zabezpečenie potrieb školy výnimočne uzatvárať s fyzickými osobami dohody o prácach vykonávaných mimo pracovného pomeru, no k ich uzatvoreniu by malo dochádzať výnimočne a sporadicky a ich uzatvorenie by si mala vedieť škola obhájiť a zdôvodniť. Odporúčame s dôchodkyňou – učiteľkou na zastupovanie počas materskej dovolenky a ďalšej materskej dovolenky uzatvoriť pracovnú zmluvu. Uzatvorenie dohody o pracovnej činnosti odporúčame uzatvárať skôr na zastupovanie počas kratšej lehoty, napr. počas čerpania dovolenky zamestnanca alebo kratšej práceneschopnosti zamestnanca.

## Dohoda o brigádnickej práci študentov

Podľa § 227 Zákonníka práce dohodu o brigádnickej práci študentov môže škola uzatvoriť s fyzickou osobou, ktorá má štatút žiaka strednej školy alebo štatút študenta dennej formy vysokoškolského štúdia a ktorá nedovršila 26 rokov veku.

Neoddeliteľnou súčasťou dohody je potvrdenie štatútu študenta. To neplatí, ak sa dohoda uzatvára v období od skončenia štúdia na strednej škole, alebo od skončenia letného semestra na vysokej škole najneskôr do konca októbra toho istého kalendárneho roka.

V dohode o brigádnickej práci študentov musí byť uvedené:

- **dohodnutá práca**,
- **dohodnutá odmena za vykonanú prácu**, ktorá je splatná a musí byť vyplatená najneskôr do konca kalendárneho mesiaca, ktorý nasleduje po mesiaci, v ktorom sa práca vykonala,
- **doba, na ktorú sa dohoda uzatvára**, a to na dobu určitú, najviac na 12 mesiacov,
- **dohodnutý rozsah pracovného času**.

Na základe dohody o brigádnickej práci študentov možno vykonávať prácu v rozsahu najviac 20 hodín týždenne v priemere; priemer najviac prípustného rozsahu pracovného času sa posudzuje za celú dobu, na ktorú bola dohoda uzatvorená.

Upozornenie na nedostatky: V prípade dohody o brigádnickej práci študentov absentovalo potvrdenie o štatúte žiaka strednej školy alebo štatúte študenta dennej formy vysokoškolského štúdia. Za fyzickú osobu, ktorá má štatút žiaka strednej školy, sa podľa Zákonníka práce považuje aj fyzická osoba v čase od riadneho ukončenia štúdia na strednej škole do 31. októbra toho istého kalendárneho roka. Za fyzickú osobu, ktorá má štatút študenta dennej formy vysokoškolského štúdia, sa považuje aj fyzická osoba v čase od riadneho ukončenia štúdia v dennej forme vysokoškolského štúdia prvého stupňa do 31. októbra toho istého kalendárneho roka. Kontrolóri tiež zisťovali, že s osobami nad 26 rokov veku boli uzatvárané dohody o brigádnickej práci študentov. Čo je v rozpore so Zákonníkom práce, tieto možno uzatvárať najneskôr do konca kalendárneho roka, v ktorom fyzická osoba dovŕši 26 rokov veku.

**? Otázka: Študent vysokej školy má so školou uzatvorenú dohodu o brigádnickej práci študentov do 31. 12. 2025. Študuje v poslednom ročníku lekárskej fakulty. Dňa 1. 8. 2025 dovŕši 26 rokov. Musí s ním škola túto dohodu**

### ukončiť k 1. 8. 2025 alebo ho môže zamestnávať do 31. 12. 2025?

Podľa § 227 ods. 1 Zákonníka práce dohodu o brigádnickej práci študentov môže zamestnávateľ uzatvoriť s fyzickou osobou, ktorá má štatút žiaka strednej školy alebo štatút študenta dennej formy vysokoškolského štúdia podľa osobitného predpisu a ktorá nedovŕšila 26 rokov veku. Prácu na základe dohody o brigádnickej práci študentov možno vykonávať najneskôr do konca kalendárneho roka, v ktorom fyzická osoba dovŕši 26 rokov veku. Škola môže tohto študenta zamestnávať počas obdobia, na ktoré bola dohoda o brigádnickej práci študentov s ním uzatvorená, teda až do

31. 12. 2025, pretože rok 2025 je rokom, v ktorom dovŕši 26 rokov.

### Záver

Riaditeľov škôl sme v tomto článku upozornili len na tie podstatné skutočnosti v oblasti uzatvárania dohôd o prácach vykonávaných mimo pracovného pomeru, s ktorými sa v škole stretávajú. Riaditeľ školy je štatutárny orgán a je potrebné, aby bol zorientovaný v pracovnoprávných otázkach, ku ktorým problematika uzatvárania dohôd o prácach vykonávaných mimo pracovného pomeru patrí. ■

Viac otázok a odpovedí k tejto téme nájdete na portáli [www.direktor.sk](http://www.direktor.sk).

### Prieskum nálad v tíme...

### Ako zlepšiť klímu v škole a skvalitniť jej fungovanie?

Vyskúšajte novú aplikáciu **Dotazníky na Direktor.sk!** Získajte rýchlu a efektívnu spätnú väzbu od vašich zamestnancov a rodičov.

- Vyberte si dotazník zo zoznamu
- Zdieľajte ho s respondentmi
- Zobrazte výsledky v prehľadných grafoch

Viac informácií na [www.direktor.sk/sk/dotazniky](http://www.direktor.sk/sk/dotazniky).



Keď si potrebujete byť istý

\* AKTUALITY \* AKTUALITY \* AKTUALITY \* AKTUALITY \* AKTUALITY \* AKTUALITY \* AKTUALITY \*

### Postup pri žiadosti o ošetrovné pri ochorení dieťaťa alebo uzavretí školy

V súvislosti so zvýšeným výskytom ochorení detí v jesennom období prinášame prehľadný návod, ako požiadať o krátkodobú dávku ošetrovné (OČR). Táto dávka slúži rodičom a poistencom, ktorí musia zostať doma a starať sa o choré dieťa, alebo ak je zariadenie, ktoré dieťa navštevuje, dočasne uzavreté.

Nárok na dávku ošetrovné vzniká ak sa staráte o dieťa z dôvodu jeho ochorenia, ak je materská škola, základná škola alebo jasle uzavreté z dôvodu zvýšenej chorobnosti alebo nariadenej karantény, ak dieťa ešte **nedovŕšilo 11 rokov** (alebo **18 rokov**, ak má dlhodobu nepriaznivý zdravotný stav). Podmienkou je, že ste nemocensky poistený a spĺňate zákonné náležitosti podľa zákona o sociálnom poistení.

- **Ak dieťa ochorie:** lekár vystaví tlačivo *Žiadosť o ošetrovné*, rodič tlačivo doplní o osobné údaje a podpis, žiadosť odovzdá zamestnávateľovi, ktorý ju postúpi do Sociálnej poisťovne.
- **Ak je škola alebo škôlka uzavretá:** vyplňte formulár *Žiadosť o ošetrovné z dôvodu uzavretia školy alebo zariadenia*, nie je potrebné potvrdenie od lekára, dávka sa poskytuje najviac **14 kalendárnych dní**.

Spôsoby podania žiadosti: elektronicky – prostredníctvom portálu [slovensko.sk](http://slovensko.sk) (sekcia *Všeobecná agenda*). Potrebujete elektronický občiansky preukaz (eID) a kvalifikovaný elektronický podpis (KEP), osobne alebo poštou – na ktorúkoľvek pobočku Sociálnej poisťovne.

Podrobné pokyny a formuláre nájdete v ozname **„Takto požiadate o ošetrovné“** zverejnenom na portáli [slovensko.sk](http://slovensko.sk).

# ZMENA PRIJÍMANIA ŽIAKOV NA BILINGVÁLNE ŠTÚDIUM

\* ANALÝZA ZMENY V PRIJÍMANÍ ŽIAKOV NA BILINGVÁLNE ŠKOLY \*

PhDr. PaedDr. Michal Pankevič, PhD., MBA, LL.M.

**Aktuálna novela školského zákona posúva možnosť prijímania žiakov základných škôl na bilingválne štúdium. Súčasná právna úprava umožňuje žiakom prihlásiť sa na štúdium už vo 8. ročníku, avšak od školského roka 2027/2028 to budú môcť záujemcovia skúsiť až v 9. ročníku. V článku ponúkame analýzu zmeny v prijímaní žiakov na školy s bilingválnym vzdelávacím programom.**

Vláda Slovenskej republiky schválila návrh novely školského zákona. Tento návrh, predkladaný na základe Plánu legislatívnych úloh vlády SR na rok 2025 prináša, okrem iného, i viacero zmien v systéme regionálneho školstva. Medzi aktuálne diskutované úpravy patrí aj prehodnotenie podmienok prijímania žiakov na 5-ročné bilingválne vzdelávacie programy gymnázií a stredných odborných škôl. Doterajšia možnosť uchádzať sa o toto štúdium už vo 8. ročníku základnej školy má byť od školského roka 2027/2028 podľa návrhu minulostou. Rozhodovanie o tomto type stredoškolského vzdelávania sa posúva až do 9. ročníka. Táto zmena vyvoláva diskusiu o jej dôvodoch, potenciálnych prínosoch, ale aj dôsledkoch pre žiakov, rodičov a samotné školy.

## Podstata zmeny

Jadrom úpravy je novelizácia § 62 ods. 3 zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov (ďalej len „školský zákon“), v ktorom sa z aktuálneho znenia vypúšťa časť, ktorej legislatívny a procesný rámec umožňuje prijatie žiaka do 1. ročníka strednej školy (vrátane 5-ročných bilingválnych programov) po úspešnom ukončení 8. ročníka základnej školy: „V § 62 ods. 3 sa vypúšťajú slová ‚získal primárne vzdelanie podľa § 16 ods. 3 písm. a) a v príslušnom školskom roku úspešne ukončil ôsmy ročník vzdelávacieho programu základnej školy a splnil podmienky prijímacieho konania alebo‘.“<sup>1</sup> Po novom tak bude podmienkou prijatia

žiaka nielen splnenie podmienok prijímacieho konania, ale aj úspešné absolvovanie 9. ročníka základnej školy. Týmto krokom sa *de facto* ruší možnosť skoršieho nástupu na bilingválne gymnázia a iné stredné školy ponúkajúce 5-ročné bilingválne programy. Inými slovami, od školského roka 2027/2028 budú musieť všetci žiaci bez výnimky absolvovať aj 9. ročník základnej školy.

## Argumenty pre zmenu – zjednotenie a zrelosť

Hlavným argumentom na zavedenie predmetnej úpravy je snaha o zjednotenie prijímacieho konania na stredné školy. V súčasnosti existujú dva paralelné termíny a procesy – jeden pre žiakov 8. ročníka hlásiacich sa na bilingválne štúdium a druhý pre žiakov 9. ročníka hlásiacich sa na všetky typy stredných škôl. Zjednotením by sa celý proces centralizoval do 9. ročníka, čo by mohlo priniesť administratívne zjednodušenie pre základné školy (napr. pri vyplňaní prihlášok, komunikácii so strednými školami), stredné školy (organizácia prijímacích skúšok) aj pre samotných žiakov a ich rodičov. Osobitná dôvodová správa k schválenému návrhu novely školského zákona explicitne uvádza, že cieľom je „zjednotenie prihlasovania do strednej školy z deviateho ročníka, pričom na novelizačný bod nadväzuje prechodné ustanovenie tak, aby zmena bola relevantná až pre prijímacie konanie na školský rok 2027/2028 (t.j. poslední ôsmaci budú môcť byť do strednej školy prijatí na školský rok 2026/2027).“<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Vládny návrh zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov a ktorým sa menia a dopĺňajú niektoré zákony, 2025, Paragrafové znenie, s. 41.

<sup>2</sup> Vládny návrh zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov a ktorým sa menia a dopĺňajú niektoré zákony, 2025, Dôvodová správa – osobitná, s. 28.

Ďalším argumentom môže byť predpokladaná vyššia psychická a sociálna zrelosť žiakov v 9. ročníku v porovnaní s ôsmakmi. Rozhodnutie o výbere strednej školy je závažným krokom a rok štúdia navyše na základnej škole môže žiakom poskytnúť viac času na ujasnenie si svojich záujmov, schopností a kariérnych cieľov. Môžu lepšie spoznať svoje silné a slabé stránky a urobiť informovanejšie rozhodnutie o ďalšom štúdiu. Posunutie rozhodovania môže tiež znížiť stres a tlak, ktorému sú vystavení už ôsmaci pri príprave na prijímacie skúšky a pri samotnom výbere školy.

### Argumenty proti zmene – skorá špecializácia a jazykové vzdelávanie

Na zrušenie prijímania žiakov na bilingválne školy z 8. ročníka môžeme nazerať aj z iného uhla. Bilingválne štúdium sa vníma ako náročná, no vysoko efektívna forma vzdelávania, ktorá si vyžaduje značnú mieru motivácie a študijných predpokladov. Možnosť skoršieho nástupu z 8. ročníka je príležitosťou pre nadaných a cieľavedomých žiakov, ktorí už vo 8. ročníku vedia, že sa chcú intenzívne venovať štúdiu cudzieho jazyka, sú pripravení a vnútorne motivovaní na náročnejšie štúdium. Pre týchto žiakov môže byť zrušenie takejto možnosti demotivujúce a môže znamenať stratu jedného roka intenzívneho jazykového vzdelávania v prostredí strednej školy.

Oponenti tiež argumentujú, že skorší začiatok intenzívneho jazykového vzdelávania v bilingválnom programe môže byť prospešný pre dosiahnutie vysokej úrovne jazykovej kompetencie. Hoci rok rozdielu nemusí byť pri celoživotnom vzdelávaní rozhodujúci, pre niektorých žiakov môže byť skorší „ponor“ do jazykového prostredia strednej školy výhodou. Zrušenie tejto možnosti môže byť vnímané ako obmedzenie príležitostí pre jazykovo nadaných žiakov.

Ďalším argumentom „proti“ môže byť aj to, že rozhodovanie o strednej škole v 9. ročníku prebieha súbežne s prípravou na Testovanie 9 (ak bude v nejakej forme zachované, hoci návrh zákona uvažuje o jeho nahradení jednotnou prijímacou skúškou) a prijímacími skúškami na všetky typy stredných škôl. Koncentrácia týchto náročných úloh do jedného ročníka môže pre niektorých žiakov znamenať zvýšený stres.

### Dôsledky pre školy

Pre bilingválne gymnáziá a stredné školy ponúkajúce 5-ročné bilingválne programy bude táto zmena znamenať potrebu prispôsobiť svoje prijímacie konanie a interné procesy. Nebudú už organizovať samostatné prijímacie skúšky pre ôsmakov. Všetci uchádzači budú

prichádzať z 9. ročníka, čo môže ovplyvniť zloženie prvých ročníkov – žiaci budú o rok starší a potenciálne študijne aj sociálne zrelší.

Školy budú musieť upraviť svoju komunikačnú stratégiu a informačné kampane, ktoré budú cielejšie na žiakov 9. ročníka a ich rodičov. Zároveň odpadne potreba riešiť špecifiká spojené so vzdelávaním žiakov, ktorí prišli z 8. ročníka a formálne ešte nemali ukončené nižšie stredné vzdelanie (čo rieši aj prechodné ustanovenie novely školského zákona).

Pre základné školy táto zmena znamená, že všetci ich žiaci absolvujú kompletných deväť rokov základného vzdelávania pred prestupom na akýkoľvek typ strednej školy. Výchovní poradcovia a učitelia budú mať viac času na usmerňovanie žiakov pri výbere strednej školy, keďže rozhodovanie bude prebiehať až v 9. ročníku. Na druhej strane, školy, ktoré mali vysoký počet žiakov odchádzajúcich na bilingválne štúdium už po 8. ročníku, budú musieť prispôsobiť organizáciu 9. ročníka potenciálne vyššiemu počtu žiakov.

### Porovnanie so zahraničím

Systémy stredoškolského vzdelávania a vek nástupu na rôzne typy škôl sa v Európe líšia. V niektorých krajinách, ako napríklad v Nemecku či Rakúsku, dochádza k diferenciacii vzdelávacích dráh už skôr, často po ukončení 4. alebo 6. ročníka základnej školy, keď žiaci prechádzajú na rôzne typy škôl (Gymnasium, Realschule, Hauptschule/Mittelschule). V tomto kontexte slovenský model s prestupom na strednú školu po 9. ročníku (a doteraz čiastočne po 8. ročníku) predstavuje neskoršiu diferenciaciu.

Vo Fínsku, ktoré sa často dáva za vzor, existuje jednotná základná škola (peruskoulu) trvajúca deväť rokov, po ktorej nasleduje všeobecné (lukio) alebo odborné (ammattioppilaitos) stredoškolské vzdelávanie. Skorší prestup na selektívny typ školy nie je štandardom.

V Českej republike, ktorá má historicky blízky vzdelávací systém, existujú viacročné gymnáziá, na ktoré môžu žiaci nastúpiť už po 5. alebo 7. ročníku základnej školy. Možnosť skoršieho prestupu na selektívny typ strednej školy teda nie je neobvyklá. Zrušenie možnosti nástupu na bilingválne štúdium z 8. ročníka na Slovensku tak ide proti trendu skoršej selekcie a špecializácie, ktorý vidíme v niektorých susedných krajinách v rámci viacročných gymnázií. Na druhej strane, zjednotenie nástupu po 9. ročníku približuje Slovensko k modelu, kde základné vzdelávanie trvá jednotne deväť rokov pre všetkých žiakov pred prechodom na strednú školu, čo môže podporovať princíp rovnosti šancí v prístupe k stredoškolskému vzdelávaniu.

## Prechodné obdobie a účinnosť

Ako už bolo spomenuté, návrh novely školského zákona počíta s prechodným obdobím. Možnosť prijímať žiakov z 8. ročníka zostane zachovaná až do prijímacieho konania pre školský rok 2026/2027. Zmena by sa tak plne prejavila až od školského roka 2027/2028. Účinnosť samotného novelizovaného § 62 ods. 3 školského zákona sa navrhuje od 1. januára 2026, no prechodné ustanovenie zabezpečuje postupný nábeh zmeny.

## Záver

Posun prijímania žiakov základnej školy na 5-ročné bilingválne štúdium výlučne od 9. ročníka je krokom

k zjednoteniu prijímacieho konania na stredné školy. Prináša potenciálne výhody v podobe administratívneho zjednodušenia, väčšej zrelosti uchádzačov a zníženia tlaku na ôsmakov. Zároveň však obmedzuje možnosť skorej špecializácie pre nadaných a motivovaných žiakov a môže vyvolávať otázky o optimálnom načasovaní začiatku intenzívneho jazykového vzdelávania. Nasledujúce roky ukážu, ako sa táto zmena prejaví v praxi, aký bude mať dosah na záujem o bilingválne štúdium a na celkovú organizáciu prechodu žiakov zo základných na stredné školy. Pre manažment škôl je kľúčové včas sa oboznámiť s detailmi tejto legislatívnej zmeny a pripraviť sa na jej implementáciu v súlade s prechodnými ustanoveniami. ■

### LITERATÚRA:

1. EUR-Lex. *Vzdelávanie dospelých bez odborného zamerania v Európe*. [online]. Úrad pre vydávanie publikácií Európskej únie. [cit. 2025-10-29]. Dostupné na: <[https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:e463e6fa-a6cc-4d09-9cac-a375cf9e9d16.0008.02/DOC\\_1&format=PDF](https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:e463e6fa-a6cc-4d09-9cac-a375cf9e9d16.0008.02/DOC_1&format=PDF)>.
2. PŠENÁKOVÁ, L. 2020. *Fínsky vzdelávací systém: podpora a edukácia žiakov s poruchami správania a emócií v komparácii*. Bakalárska práca. Masarykova univerzita, 2020. [online]. [cit. 2025-10-29]. Dostupné na: <[https://is.muni.cz/th/edlv9/bakalarska\\_praca\\_psenakova\\_453655.pdf](https://is.muni.cz/th/edlv9/bakalarska_praca_psenakova_453655.pdf)>.
3. Vládny návrh zákona, ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov a ktorým sa menia a dopĺňajú niektoré zákony. 2025. [online]. [2025-10-29]. Dostupné na: <<https://www.nrsr.sk/web/Default.aspx?sid=zakony/cpt&ZakZborID=13&CisObdobia=9&ID=933>>.
4. Your Europe. *Nástup do školy v inej krajine EÚ*. [online]. Európska únia. [cit. 2025-10-29]. Dostupné na: <[https://europa.eu/youreurope/citizens/education/school/enrol/index\\_sk.htm](https://europa.eu/youreurope/citizens/education/school/enrol/index_sk.htm)>.

## \* AKTUALITY \* AKTUALITY \* AKTUALITY \* AKTUALITY \* AKTUALITY \* AKTUALITY \* AKTUALITY \*

### Metodické usmernenie pre zariadenia poradenstva a prevencie – vykazovanie výkonov v systéme EvuPP

**Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky vydalo metodické usmernenie č. 2025/15636:1-E1660, ktoré sa týka vykazovania odborných činností v zariadeniach poradenstva a prevencie (ZPP) prostredníctvom systému EvuPP a nadobúda účinnosť od školského roka 2025/2026.**

Cieľom usmernenia je zjednotiť a prehľadne usporiadať evidenciu výkonov odborných zamestnancov ZPP a odstrániť nejednotnosť, ktorá sa pri kontrole zistila. Systém EvuPP slúži na zaznamenávanie výkonov odborných činností v úrovniach podpory 3. až 5. Usmernenie sa týka zariadení poradenstva a prevencie (ZPP) a odborných zamestnancov, ktorí v nich vykonávajú diagnostiku, poradenstvo, terapiu, rehabilitáciu, reedukáciu, kariérové poradenstvo či iné prevádzkové činnosti. Dokument bol vydaný 24. septembra 2025. Vztahuje sa na školský rok 2025/2026 a nasledujúce.

ZPP by mali skontrolovať svoje interné postupy a evidenciu tak, aby zodpovedali novému usmerneniu (zaznamenávanie výkonov ako celkových aktivít, dodržiavanie minimálnej doby, správne kategorizovanie činností). Odborní zamestnanci by mali byť oboznámení s novými pravidlami a technickými úpravami systému EvuPP. Školy a zariadenia, ktoré spolupracujú s ZPP, by mali byť informované o zmene spôsobu zaznamenávania výkonov a možných dopadoch na spoluprácu.

*Zdroj a ďalšie informácie: 34501.9571d8.pdf*

### Umelá inteligencia a digitalizácia sa stávajú súčasťou vzdelávania

**Parlament schválil školskú reformu, ktorá prvýkrát zakotvuje bezpečné a etické využívanie umelej inteligencie (AI) a digitálnych technológií medzi princípy a ciele vzdelávania.**

Podporuje sa rozvoj digitálnych kompetencií žiakov, ich schopnosť kriticky myslieť, rozumieť fungovaniu AI a rozpoznávať syntetický obsah.

Reforma zahŕňa aj rozsiahlu digitalizáciu školstva – vznikne elektronická platforma na prihlášky do škôl, automatizovaná výmena údajov o dochádzke a podporných opatreniach, ako aj elektronická evidencia dochádzky. Ministerstvo školstva podporí tvorbu digitálneho obsahu, učebníc a metodických príručiek.

Zmeny nadväzujú na Plán zodpovedného využívania AI vo vzdelávaní, ktorý kladie dôraz na inkluzívnosť, bezpečnosť a rovnosť vo využívaní umelej inteligencie.

*Zdroj: <https://ai.iedu.sk/skolska-reforma-ai-a-digitalizacia-sa-stavaju-pevnou-sucastou-vzdelavania/>*

# DOSPIEVANIE A DUŠEVNÉ ZDRAVIE

## \* RIZIKOVÉ SPRÁVANIE DOSPIEVAJÚCICH A JEHO PREVENCIA \*

doc. PhDr. Mgr. Ingrid Hupková  
Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej  
práce sv. Alžbety v Bratislave,  
Katedra psychológie

*Článok prináša pohľad na vybrané aspekty dospievajúcich v kontexte polykríz, ale aj vývinovo determinovaných špecifik. Poukazuje na dospievanie ako významné a zároveň náročné vývinové obdobie. Opisuje niektoré nároky a výzvy spojené s dospievajúcimi pre oblasť duševného zdravia a poukazuje na koncept rizikového správania, emocionálnych a behaviorálnych problémov dospievajúcich. V závere akcentujeme význam bezpečných vzťahov ako protektívneho faktora duševnej pohody.*

### Dospievanie – adolescencia

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

Súčasná generácia dospievajúcich musí okrem uvedených a ďalších vývinovo determinovaných špecifik čeliť súbežne mnohým výzvam najmä spoločensko-ekonomického charakteru, ale aj krízam a polykrízam, ktoré prežívane všetci – pandémia COVID 19, vojnový konflikt na Ukrajine, klimatická kríza, energetická kríza, nedostupnosť samostatného bývania a i. Takisto súbežné prelínanie fungovania v online a offline svete má vplyv na mentálnu pohodu dospievajúcich. Všetky tieto skutočnosti majú významný dopad na bezpečie vo vzťahoch v rodinách, školách, v rovesníckych vzťahoch, ale aj v ostatných sociálnych prostrediach. *Odborníci na duševné zdravie už dlhší čas opakovane upozorňujú na enormný nárast problémov súvisiacich so vznikom viacerých duševných problémov, najmä depresie, úzkosti, závislosti látkovej a nelátkovej povahy a ďalšie.*

Osobitne zraniteľnou cieľovou skupinou sú deti a mládež najmä vo veku 9 – 16 rokov (Emmerová – Bělík,


2022). Ako uvádza Kopčáková, súčasná generácia dospievajúcich je vystavená viacerým paralelným krízam, ktoré môžu ohrozovať ich fyzické a duševné zdravie. *Pandémia COVID-19 a s ňou súvisiace opatrenia (zatvorenie škôl, online vyučovanie, zrušenie športových a voľnočasových aktivít, obmedzenie sociálnych kontaktov aj samotné ochorenie COVID-19) mali negatívny vplyv na fyzické aj duševné zdravie školákov.* V posledných rokoch možno pozorovať **nárast zdravotných ťažkostí** u dospievajúcich. Najvýraznejšie zmeny sa týkajú **dievčat vo veku 13 a 15 rokov** (Cosma a kol., 2023, In Kopčáková J., 2025). Kopčáková (2025) zároveň uvádza znepokojivý fakt, že od roku 2018 stúplo u dievčat **nepriaznivé hodnotenia vlastného zdravia**, tiež častejšie uvádzali výskyt zdravotných ťažkostí, **zvýšil sa výskyt psychických ťažkostí** (smútok, podráždenosť či nervozita) a častejšie sa objavovali **aj fyzické problémy** (napr. bolesti hlavy, brucha, chrbta alebo závrate) (Kostičková, Dobiášová In Madarasová Gecková & Husárová eds., 2023, In Kopčáková, 2025). Obdobne to je aj u chlapcov.

**Adolescencia sa ako vývinové obdobie stáva potenciálne rizikovým pre vznik rôznych problémov duševného zdravia.** Výskumné zistenia dokazujú, že významné percento mladých ľudí bojuje s pocitmi bezmocnosti, neistoty, osamelosti, s poruchami spánku, depresiou, posttraumatickou stresovou poruchou, látkovými a behaviorálnymi závislosťami, zámerným sebaopoškodzovaním či so suicidálnym správaním (HBSC – Slovensko 2021/2022; Husárová, 2023). Už pred pandémiou COVID-19 bol výskyt problémov u dospievajúcich na celom svete pomerne častý. Podľa údajov WHO (Svetovej zdravotníckej organizácie) **malo asi 28 % dospievajúcich vo veku 10 – 19 rokov diagnostikovanú nejakú duševnú poruchu, najčastejšie u starších dievčat to boli úzkostné poruchy, u mladších**

*chlapcov skôr poruchy správania a pozornosti* (Husárová, 2023, s. 15) a podľa WHO (WHO, 2022, In Husárová, D., 2023, s. 7) sa táto situácia počas pandémie COVID-19 ešte zhoršila.

Platí, že **ak sa mentálne problémy včas nezachytia a nenastane ich účinné riešenie, vzniká riziko potenciálne závažnejších problémov v dospelosti.**

Včasne nediagnostikované a terapeuticky účinne nepodchytené problémy duševného zdravia majú dopad na úroveň vzdelania, ale následne aj na uplatnenie na pracovnom trhu, na fungovanie v sociálnych vzťahoch a teda na celkovú životnú spokojnosť človeka (Husárová, D., 2023, s. 7).

 **Problémy v oblasti mentálneho zdravia sa stávajú prekážkou pre plný rozvoj a využitie svojho vlastného potenciálu, majú vplyv na školskú a pracovnú úspešnosť, ale aj na kvalitu interpersonálnych vzťahov.**

Vývin mozgových oblastí zodpovedných za exekutívne funkcie prebieha až do obdobia ranej dospelosti. Folker (2024) uvádza, že práve kombinácia osobnostnej črty zameranej na vyhľadávanie senzácií a oslabených exekutívnych funkcií môže prispieť u dospievajúcich k vzniku impulzívneho správania, ako aj rozvoju závislostného správania nielen nelátkovej povahy (behaviorálne závislosti), rovnako možného experimentovania s návykovými látkami – **drogami**. V súčasnosti medzi drogy – psychoaktívne látky, s ktorými dospievajúci prichádzajú do kontaktu, či s nimi experimentujú, patria *alkohol* – pivo, víno, destiláty; *tabak* – žuvací tabak, nahrievaný tabak, klasické cigarety a fajky; ale aj *marihuana* (CBD, THC) a celé spektrum *kofeínových, teínových a energetických nápojov; liekov* a iných legálnych drog (psychoaktívne bylinky, durman, niektoré huby a i.).

Kopčáková (2025) uvádza, že tri štvrtiny starších dievčat a dve pätiny starších chlapcov aspoň raz mesačne *užíva lieky* proti bolesti hlavy, brucha, chrbta či zubov, pričom približne 15 % dospievajúcich siaha s rovnakou frekvenciou aj po liekoch na zaspávanie, zmiernenie nervozity alebo zlepšenie nálady (Kostičová, Dobiášová, In Madarasová Gecková & Husárová eds., 2023, In Kopčáková, J., 2025). Autorka uvádza, že „*v súčasnej dobe je pozorovaný rastúci trend samoliečby medzi dospievajúcimi, preto je dôležité zvyšovať liekovú gramotnosť u detí a ich rodičov, podporovať kritický prístup k užívaniu liekov a zdôrazňovať význam nefarmakologických prístupov k manažmentu zdravotných ťažkostí, ako je úprava životosprávy a psychohygienu*“ (Lee a kol., 2017, In Kopčáková, 2025).

Do popredia sa najmä u mladých dospelých dostávajú stimulačné ilegálne drogy, ktorých užívanie bezpochyby súvisí s trendom na výkon orientovanej spoločnosti (pervitín, kokaín), ale aj moderné tzv. dizajnové drogy smart drugs a i. Riziko vzniku závislého spôsobu správania plyní aj z nezdržanlivého patologického nadužívania informačno-komunikačných technológií, najmä sociálnych sietí, ale aj s inými závislými typmi činností – napr. nezdržanlivým nakupovaním – oniomániou, ktorá je nazývaná tiež schoppingholizmus (v online a offline prostrediach); závislosťou na vzťahu (nezdravé, nebezpečné vzťahy aj skupiny, spoločenstvá v online a offline svete), ale aj závislosťou na pornografii či na sexe a i. Užívanie drog či závislé typy činnosti bezpochyby patria medzi **malaadaptívne nezdravé copingové stratégie zvládania životných situácií.**

### Význam bezpečných vzťahov a bezpečných sociálnych interakcií

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

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

- osamelosť považujú psychológovia za rovnako rizikový faktor poškodenia zdravia či rizika smrti ako fajčenie 15 nikotínových cigariet denne;
- ľudia žijúci v intímnych vzťahoch (manželstvách a partnerstvách) sa dožívajú vyššieho veku ako osamelí;
- sociálne vzťahy sú kľúčové pre prežívanie šťastia človeka.

Človek je bytosť aj sociálne dimenzovaná, a tak na podporu a udržanie dobrého zdravia (telesného a psychického) potrebuje okrem pohybu, správnej stravy, dostatku spánku aj sociálnu integráciu a kvalitné a bezpečné sociálne interakcie. Ako uzatvára Čavojová (2021, s. 103-104), okrem blízkych vzťahov by sme nemali zabúdať na každodenné interakcie s druhými. Naše konverzačné zručnosti môžu pri dlhodobom nepoužívaní odumierať (preveril ich aj lockdown). Kvalitné, bezpečné interakcie s druhými pomáhajú k uspokojovaniu potreby po kontakte, blízkosti a porozumení.

**Medzi dokázané zdravotné benefity „dobře naladených vzťahov“ patria: menšia miera výskytu depresii a úzkostí, nižší krvný tlak, menej zápalov v tele či celkové zníženie stresu.**

Kvalita interpersonálnych vzťahov a emocionálne bezpečie v nich napomáhajú psychickej pohode. **Psychická pohoda učiteľov a žiakov** tvorí bezpochyby základ nielen pre učenie a rast, ale aj pre fyzické a mentálne zdravie a prežívanie psychosociálnej pohody.

Ako uvádzajú Schlichtsová a Hupková **v bezpečnom vzťahovaní sa**, v dospelosti by mali byť vzťahy rovnovážne. Ide o vzájomne rešpektujúci prístup, vymedzovaný rovnocenným vzťahom s rešpektom k sebe samému/samej, ktorý vytvára predpoklad vyváženého a rešpektujúceho vzťahu k iným. V zdravom a bezpečnom vzťahu je *umožnená osobná sloboda, autenticita aj správanie vychádzajúce z kritického myslenia*. Opak tohto stavu je nie bezpečný (nezdravý, patologický) vzťah, ktorý býva spojený s emočným vydieraním, resp. psychickou manipuláciou až psychickým a fyzickým týraním (2024, s. 15). Platí to pre vzťahy v rodine, vzťahy v škole, vzťahy medzi vrstovníkmi aj ostatné vzťahy.

## Koncept rizikového správania

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

*kriminálne správanie, vandalizmus, závislostné správanie, rizikové správanie na internete, sexuálne rizikové správanie, rizikové správanie v doprave, extrémne rizikové športy a hazardné hry, užívanie anabolík a steroidov, nezdravé stravovacie návyky a vznik porúch príjmu potravy, extrémizmus, rasizmus, intoleranciu a antisemitizmus.*

Osobitne zraniteľnou skupinou vo vzťahu k vzniku rizikového správania sú dospievajúci až do mladej dospelosti. Nedostatok lásky, bezpečia a zažívanie nadmerného stresu práve v detskom a adolescentnom veku môže mať za následok vznik najrôznorodších problémov a porúch – poruchy užívania alkoholu a iných psychoaktívnych látok v rámci „autosanačných pokusov“ docieľiť látkou zmenu v negatívnom emočnom prežívaní. Kaščáková (2022, s. 7) uvádza, že výskumné zistenia poukazujú na súvislosti medzi ranými skúsenosťami v detstve, vytváraním vzťahov a psychickým a somatickým zdravím v dospelosti.

**Bezpečná vzťahová väzba býva spájaná s najnižším výskytom traumatizácie a je protektívnym faktorom podporujúcim optimálny vývin mozgu a celkové psychické aj fyzické zdravie.**

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

## Koncept emocionálnych a behaviorálnych problémov

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

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

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

Podľa Dankulinovej et al. (2020, s. 23), *kým sa problémy spojené s emóciami dejú vo vnútri, sú sčasti skryté, nenápadné* (napr. smútok, neistota, úzkosť a okolie si ich nemusí všimnúť, ak nemajú silnú intenzitu), *problémy spojené so správaním sa, naopak, prejavujú vo vzťahu k druhým ľuďom či okoliu a tie sa často manifestujú už v počiatočnom štádiu* (bitky, záškoláctvo, šikanovanie, užívanie drog). Je zrejme, že aj keď sa obe skupiny prejavujú rozlične, k obom treba nahliadať s rovnakou dôležitosťou, pretože ich neskorá detekcia negatívne vplyva na kvalitu života.

**Klinický pohľad na emocionálne a behaviorálne problémy** vychádza z Medzinárodnej klasifikácie chorôb (MKCH-10 vydané WHO) alebo Diagnostického a štatistického manuálu duševných chorôb (DSM – 5) vydaného Americkou psychiatrickou asociáciou (APA). Ako Husárová (2022, s. 14) uvádza, v MKCH-10 sú EBP zaradené do skupiny diagnóz F90-F98 „*poruchy správania a emočné poruchy so zvyčajným začiatkom v detstve a počas dospievania*“ – napr. poruchy pozornosti s hyperaktivitou (ADHD), hyperkynetické poruchy, poruchy správania, socializácie, zmiešané poruchy správania a emočné poruchy so zvyčajným začiatkom v detstve a počas dospievania. Americká psychiatrická asociácia v DSM – 5 vníma EBP s obvyklým začiatkom v detstve a dospievaní ako súčasť duševných porúch v hlavných diagnostických skupinách, napr. úzkostné poruchy, depresívne poruchy, poruchy autistického spektra či poruchy s výbušnosťou a narušenou kontrolou impulzov a narušeným správaním.

Dankulinová et al. (2020) uvádza znepokojivú skutočnosť, že **výskyt EBP je pomerne častý – trpí nimi**

**10 – 20 % detí a dospievajúcich, pričom u dievčat dominujú skôr problémy na úrovni emócií, u chlapcov sa častejšie objavujú problémy v správaní.**

## Výzvy a úlohy v podpore duševného zdravia dospievajúcich

Pre pomáhajúce profesie, rovnako ako pre pedagogickú a rodičovskú verejnosť, predstavuje vyššie uvedené výzvu spolupodieľať sa na budovaní reziliencie u dospievajúcich, podporovať psychologické bezpečie rozvojom zdravých interpersonálnych vzťahov a tým u dospievajúcich prispievať k psychosociálnej pohode a duševnému zdraviu. Spoločnosť prostredníctvom profesionálnych služieb psychosociálnej podpory v oblasti mentálneho zdravia (špecializovaných služieb psychológov, psychoterapeutov, psychiatrov), ale aj vedenia škôl – riaditeľov, členov školského odborného tímu, rodičovskej verejnosti a ďalších, je postavená pred rad kontinuálnych úloh a výziev: správne detekovať výskyt problémov, hľadať a nachádzať medzi nimi príčinné súvislosti, pochopiť ich častú vzájomnú podmienenosť, no najmä nájsť možnosti účinnej primárnej prevencie pri ich výskyte, efektívnej pomoci, a následne prispieť k ich sfunkčneniu a zotaveniu. Ako uvádza najnovšia výskumná správa Ligy za duševné zdravie – unikátny výskumný nástroj Pohodomer (2025) „*pre adolescentov je kľúčové mať vo svojom okolí aspoň jednu dôvernú osobu, s ktorou môžu zdieľať pocity. Pokiaľ ju nemajú, častejšie hľadajú pomoc v online priestore – často neefektívne alebo rizikovo*“. Dospievajúci si preto zaslúžia vnímavý a citlivý odborný fókus nás všetkých na problémy, ktoré ich „na ceste k dospelosti“ sprevádzajú. ■

### LITERATÚRA:

1. ČAVOJOVÁ, V. et al. 2021. Ako lockdown ovplyvnil naše sociálne vzťahy? In BREZINA, I. – ČAVOJOVÁ, V. 2021. *Prečo ľudia potrebujú krízy*. Promedia, 2021, s. 84-106.
2. DAKULINCOVÁ, Z. et al. 2020. *Dospievajúci s emocionálnymi problémami a problémami v správaní v systéme starostlivosti*. Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach : Vydavateľstvo ŠafárikPress, 2020, 157 s. ISBN 978-80-8152-921-4
3. *Duševná pohoda detí a mládeže v školách pod lupou dát*. [online]. Stiahnuté: 30. 9. 2025. Dostupné na: <https://dusevnezdravie.sk/clanok/psychicka-pohoda-deti-a-mladeze-v-skolach-pod-lupou-dat>.
4. EMMEROVÁ, I. 2024. *Socializácia a jej poruchy u detí a mládeže*. Ružomberok : Verbum, 117 s. ISBN 978-80-561-1107-9
5. EMMEROVÁ, I. – BĚLÍK, V. 2022. *Prevenca rizikového a problémového správania žiakov ako faktor tvorby bezpečného školského prostredia*. Ružomberok : Verbum, 112 s. ISBN 978-80-561-0985-4
6. FOLKER, A. 2024. *Neurocognitive risk patterns in adolescence: A developmental vulnerability model*. Contemporary Youth Psychology, 2024. pp. 12-27.
7. HUPKOVÁ, I. 2022. Duševné zdravie a závislosti. In *Sociálna prevencia – Rizikové správanie-duševné zdravie*. NOC, 2/2022, s. 33-34. ISSN 1336 9679
8. HUPKOVÁ, I. 2025. Dospievanie ako náročné vývinové obdobie. In *Sociálna prevencia – Duševné zdravie v kontexte polykríz*. NOC, 1/2025, s. 40-42. ISSN 1336 9679
9. HUSÁROVÁ, D. 2023. *Kruh spolupráce: Úloha rodičov, poskytovateľov a školy v systéme starostlivosti o dospievajúcich s emocionálnymi a behaviorálnymi problémami*. UPJŠ v Košiciach, 2023, 60 s. ISBN 978-80-574- 0253-4
10. KAŠČAKOVÁ N. 2022. Nepriaznivé zážitky v detstve a užívanie alkoholu v dospelosti. In *Sociálna prevencia*. Rizikové správanie a duševné zdravie. Bratislava: NOC, roč.17, č.2 2022, s.7-9.
11. KOPČÁKOVÁ, J. 2025. Zdravá generácia dospievajúcich? Štúdiá HBSC na Slovensku. In *Sociálna prevencia*. 2/2025, pripravované číslo, nepublik. ISBN 1336 9679
12. SCHLICHTSOVÁ, J. – HUPKOVÁ, I. 2024. Bezpečné a nebezpečné spoločenstvo. In GREŠKOVÁ, L. – HUPKOVÁ, I. *Ako rozpoznať bezpečné spoločenstvo v online a offline prostredí*. Bratislava : Národné osvetové centrum, 2024, s. 14-20.

# PODPORA SOCIÁLNYCH INTERAKCIÍ ŽIAKOV SO ŠVVP

\* ...NA PRIMÁRNOM STUPNI VZDELÁVANIA \*

doc. PaedDr. Nad'a Bizová, PhD.  
Pedagogická fakulta,  
Trnavská univerzita, Trnava

*V druhej časti článku sa zameriavame na podporné faktory, ktoré ovplyvňujú sociálne interakcie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami na primárnom stupni vzdelávania. Tieto interakcie sú formované činnosťami pedagógov, ale aj ostatných pedagogických zamestnancov, ktorí svojím prístupom a intervenciami facilitujú prijatie žiakov intaktnými vrstovníkmi.*

Sociálne interakcie žiaka so ŠVVP na primárnom stupni vzdelávania determinuje viacero faktorov na strane žiaka, intaktných vrstovníkov, pedagógov a podmienok prostredia. V predchádzajúcom príspevku s názvom „Vrstovnícke interakcie žiakov so ŠVVP na primárnom stupni vzdelávania“ sme priblížili faktory na strane aktérov interakcií, v tomto príspevku približujeme činnosti a aktivity pedagogických zamestnancov na primárnom stupni vzdelávania, ktorí svojím pôsobením a prístupom k žiakovi so ŠVVP ovplyvňujú priebeh interakcií. Pozornosť venujeme aj kontextuálnym faktorom, ktoré síce pedagógovia neovplyvňujú, ale pomáhajú nám lepšie pochopiť komplexnosť mechanizmov akceptácie žiaka so ŠVVP. Príspevok reflektuje zistenia z kvalitatívneho výskumu, ktorý sme realizovali v rámci prípravy metodík na podporu sociálnych interakcií žiakov so ŠVVP v inkluzívnom prostredí. Metodiky sú určené pre vybrané skupiny pedagogických a odborných zamestnancov a sú súčasťou riešenia projektu podporeného Kultúrnou a edukačnou grantovou agentúrou<sup>1</sup>. Výskum prebiehal formou pološtruktúrovaného interview a realizoval sa v školskom roku 2024/25. Výskumné údaje boli analyzované na základe otvoreného kódovania a následne kategorizované. Prezentované zistenia sú súčasťou jednej z metodík.<sup>2</sup>

## Výskum vrstovníckych interakcií žiakov so ŠVVP v inkluzívnom prostredí

### Faktory súvisiace s činnosťou učiteľa

Učiteľ je pre žiaka mladšieho školského veku najväčšou pedagogickou autoritou, ktorú obvykle bezvýhradne rešpektuje, najmä v nižších ročníkoch primárneho vzdelávania. Učiteľ manažuje vzdelávací proces, riadi dianie v triede a plní ďalšie úlohy, ktorými si získava obdiv a uznanie

žiakov. Ak má učiteľ so žiakmi priateľský vzťah, zanecháva nezmazateľnú stopu v osobnostnom vývine žiakov. Z analýzy interview vyplynulo, že učiteľ je rozhodujúcim činiteľom v prijatí žiaka so ŠVVP intaktnými vrstovníkmi. Vo výpovediach respondentov sa veľmi často opakoval **osobný príklad a model správania** v prístupe k žiakovi so ŠVVP, pričom žiaci preberajú tento vzor bez ohľadu na to, či je pozitívny, alebo negatívny. Okrem osobného príkladu respondenti prízvukovali postoj učiteľa k žiakovi so ŠVVP, ktorý si žiaci osvojujú. Tiež považovali za dôležité, aby učiteľ svoj postoj prejavil a bol žiakom príkladom.

*„Proste veľmi záleží, si myslím, od postavenia toho triedneho učiteľa, asistenta, že vidia aj ostatní žiaci, že ho berie ako ostatných, že nerobí medzi nimi rozdiely, že ho akceptuje takého, aký je a tým pádom, vlastne ide žiakom za príklad, že naozaj sa to dá“. (pedagogická asistentka, štátna škola)*

Popri osobnom príklade respondenti poukazovali na význam **intervencie učiteľa** pri utváraní podmienok na prijatie žiaka intaktnými vrstovníkmi. Tieto intervencie majú rôznu podobu a ich spoločným menovateľom je facilitácia prijatia žiaka. Pedagóg vykonáva tieto intervencie vo vstupnej fáze pred príchodom žiaka aj priebežne podľa potreby.

*„Ja som presvedčená, že s tými deťmi treba o týchto veciach komunikovať. Odkedy k nám nastúpi dieťa so ŠVVP do triedy, treba oboznámiť ešte pred tým celú triedu. Treba odkomunikovať, že príde nové dieťa, aké má problémy, potreby... A vtedy si myslím, že tie deti to dokážu akceptovať. Popríklad s nimi spraví nejaké aktivity, aby sa vedeli vcítiť do kože toho dieťaťa. Hm... Lebo potom sa stane to, že deti sú odmietané, keďže intaktným deťom nikto nič nepovie. Zrazu príde žiak so ŠVVP a s ním nejaký asistent, ktorý mu pomáha, tak kolektív pozerá, prečo mu on píše, alebo prečo mu pomáha? Myslím, že tie deti, ktoré majú*

<sup>1</sup> KEGA č. 008TTU-4/2024: Podpora sociálnych interakcií žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v inkluzívnom prostredí

<sup>2</sup> BIZOVÁ, N. – GUBRICOVÁ, N. 2025. Podpora sociálnych interakcií dieťaťa so ŠVVP v ŠKD. Metodika. Trnava: Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave.

*„takého spolužiaka, by mali byť oboznámené s tým, čo mu je, ako sa k nemu správať a vtedy ho dokážu akceptovať.“ (vychovávateľka, štátna škola)*

Veľmi často sa vo vyjadreniach respondentov objavovala potreba vysvetľovania, rozprávania sa so žiakmi o špecifických potrebách a inakosti ako takej, najmä v prípade ťažšieho znevýhodnenia.

*„A potom vlastne vysvetľovať. Oni kladú kopec otázok, oni chcú vedieť a vlastne komunikovať o tom. Vysvetľovať, prečo je to tak, hm, prečo sa to akože stalo a ako treba pomôcť, čo treba robiť.“ (pedagogická asistentka, štátna škola)*

Respondenti považovali za dôležitú aj prácu s emóciami, potrebu riešiť emocionálne napätia a reagovať na nevy povedané. Učiteľia uvádzali príklady, ako vytvárajú príležitosti k spoločným interakciám prostredníctvom skupinovej práce, intencionálnym zostavovaním skupín s určitou mierou dobrovoľnosti výberu, zapájaním žiaka do kolektívu a pod. Potreba organizácie spoločných aktivít, utváranie podmienok na spoločné trávenie voľného času sa objavovala ako dôležitý faktor z pohľadu všetkých skupín respondentov. V rámci intervencií zaznela aj potreba podpory žiaka so ŠVVP a nastavenie podporných opatrení vo výchovno-vzdelávacom procese, čo je už nad rámec kompetencií učiteľa. Respondenti zároveň poukazovali na nevyhnutnosť intervenovania od prvých dní spoločného vzdelávania.

*„Taký bežný život v škole, hm, ako decká sa zúčastňujú na všetkých spoločných, nejakých aktivitách ako škola v prírode, kde sa veľmi upevňujú vzťahy, výlety. Naše deti sú zvyknuté aj ako rodiny sa veľmi kamarátiť, čiže nejaké prespávačky víkendové a pod. Takže toto sú aktivity, ktoré deti zapoja či také alebo onaké, všetky.“ (pedagogická asistentka, štátna škola)*

Ďalším z faktorov, ktorý má vplyv na vrstovnícke interakcie žiaka so ŠVVP, je **monitoring sociálnej situácie žiaka v triede**. Učiteľia uvádzali, že sociálne interakcie monitorujú viac-menej sústavne počas vyučovania a prestávok. Respondenti zo škôl s nízkym počtom žiakov konštatovali, že sú v blízkom kontakte so žiakmi a majú odpozorované prejavy ich správania v rôznych situáciách. Na základe toho potom usmerňujú sociálne interakcie a vzťahy medzi žiakmi.

Sociálnu pozíciu žiaka so ŠVVP v triede ovplyvňuje aj **vzdvihovanie a oceňovanie jeho silných stránok**. Respondenti poukazovali na rôzne situácie, v ktorých sú žiaci so ŠVVP oceňovaní a ako sa ostatným žiakom prezentuje ich prínos, čo má pozitívny vplyv na interakcie s vrstovníkmi.

*„Začiatok je možno tiež v tom – poukazovať na tie silné stránky u každého a hľadať tie prieniky prostredníctvom možno aj nejakého pedagogického zásahu*

*prostredníctvom aktivít – viac času stráveného spolu, možno aj viac mimoškolských aktivít, ktoré sú organizované rodičmi a komunitné aktivity.“ (pedagogická asistentka, štátna škola)*

Dôležitú úlohu z pozície učiteľa zohráva **utváranie inkluzívneho prostredia** a inkluzívnej kultúry v triede. Respondenti uvádzali, že žiak so ŠVVP je dobre prijatý vtedy, ak učiteľ nerobí rozdiely medzi žiakmi, žiaci sa neoznačujú diagnózami a netriedia sa podľa špecifických potrieb; ak učiteľ vysvetľuje a prízvukuje rovnosť medzi žiakmi, učí ich rešpektovať rozdiely a napomáha rozvoju vzájomných vzťahov medzi žiakmi. A naopak, ak sa rozdiely zdôrazňujú, má to negatívny vplyv na prijatie žiaka so ŠVVP.

*„Máme deti z rôzneho okolia, tak teraz rozmýšľam, že áno, akože v rámci toho, tej mojej triedy, čo som mala minulý rok som mala päť začlenených detí, takže všetci fungovali so všetkými, k tomu my tiež v škole nedávame nejaký dôraz, že, vôbec nehovorím, že ty máš ADHD a ty máš dysgrafiú. Ako my to nepomenúvame.“ (učiteľ primárneho vzdelávania, súkromná škola)*

### Faktory súvisiace s činnosťou ostatných pedagogických zamestnancov

Do výchovno-vzdelávacieho procesu dieťaťa mladšieho školského veku so ŠVVP vstupujú ďalší pedagogickí zamestnanci – **pedagogický asistent a vychovávateľ**. Pedagogický asistent pracuje so žiakom sústavne alebo len počas niektorých vyučovacích hodín. Môže pracovať so žiakom aj mimo triedy, čo napomáha väčšiemu sústredeniu žiaka, ale na druhej strane ho ochudobňuje o vrstovnícke interakcie. Vychovávateľ vstupuje do výchovného procesu po skončení vyučovania. Z analýzy interview vyplynulo, že títo zamestnanci majú porovnateľný vplyv na sociálne interakcie žiakov ako učiteľia a napomáhajú vzájomnému prijatiu sa v rámci svojich pracovných kompetencií. Ich pôsobenie má komplementárny efekt, pričom všetci pedagogickí zamestnanci navzájom komunikujú o vzťahoch a sociálnych interakciách žiakov so ŠVVP.

*„Takže, hm, v podstate pracujeme na tom istom, aby bolo prijaté, aby malo aj tie nejaké študijné výsledky po prípade a aby dokázalo nejakým spôsobom fungovať aj v spoločnosti, aj v živote. Každý prikladá k tomu dielu nejakým spôsobom ruku a každý iným spôsobom, takže je veľmi dôležité, aby aj tieto všetky strany, ktoré do toho zasahujú, spolu komunikovali.“ (učiteľka primárneho vzdelávania, štátna škola)*

Pedagogickí asistenti a vychovávateľia reflektovali viacero faktorov, ktoré súvisia so sociálnymi interakciami žiakov a ktoré svojou činnosťou ovplyvňujú. Východiskovým faktorom je **monitoring sociálnych interakcií žiaka so ŠVVP**, keďže v porovnaní s učiteľom môžu pozorovať žiaka v odlišných situáciách. Pedagogickí

asistenti, ktorí zostávajú so žiakmi v triede aj počas prestávok, pozorujú viac-menej reálny obraz vzťahov v triede, keďže žiaci sa v ich prítomnosti po určitom čase správajú prirodzene, vďaka čomu môžu korigovať interakcie a pomáhať žiakovi so ŠVVP pri utváraní vzťahov. Nevhodným prístupom však môžu situáciu žiaka aj zhoršiť.

„Asistenti sú v triedach stále a pri niektorých deťoch bývajú často aj cez prestávky. Hlavne teda, keď máme nejaké dieťa s fyzickým postihnutím. Hej, tam mu treba pomáhať aj s inými vecami, ako teda v učení a tí asistenti sú tam super, lebo oni sú také očko do tej triedy. Deti ich po čase už vnímajú ako taký inventár triedy, nie ako takú tú dospelú osobu, ktorá tam robí dozor nad nimi, takže je to také dobré očko a uško, že čo sa v tej triede deje a aké tam sú vzťahy, a snažia sa, samozrejme, aj oni to vždycky tým deckám nejako vysvetliť, aby tam neboli nejaké negatívne zážitky.“ (učiteľka anglického jazyka na primárnom stupni vzdelávania)

Porovnateľne sa vyjadrovali aj vychovatelia a deklarovali, že si všimajú vzťahy medzi žiakmi a snažia sa intervenovať skôr, než sa problém prehĺbi. Vďaka tomu, že v čase mimo vyučovania pravidelne realizujú neštruktúrované aktivity a majú možnosť pozorovať interakcie žiakov v školskej jedálni, na školskom dvore či ihrisku, môžu si skôr všimnúť varovné znaky než učители.

„Zasa, ja sa snažím, keď vidím niečo, že sa tam deje, hneď to riešiť na začiatku. Tým pádom sa nám nestane, že by nám konflikt prerástol do nejakej obrovskej bubliny. Vždy, naozaj na tom začiatku, sa to snažím stopnúť alebo vyriešiť. Samozrejme, nerátam drobné nezhody. Tie sú aj medzi intaktnými deťmi bežné.“ (vychovateľka, štátna škola)

Porovnateľne ako učiteľ, aj pedagogický asistent a vychovateľ sú pre žiakov **modelom v správaní** sa k žiakovi so ŠVVP. Respondenti zdôrazňovali potrebu akceptácie žiaka so ŠVVP a byť príkladom, ktorý si žiaci osvoja. Vychovatelia poukazovali aj na skutočnosť, že treba zohľadňovať aj potreby intaktných žiakov a zisťovať dôvody odmietania či neprijatia žiaka so ŠVVP.

„No určite základnou takouto charakteristikou, atribútom prijatia tohto dieťa do školského, výchovno-vzdelávacieho prostredia podľa mňa je komunikácia. Musím vedieť deťom všetko vysvetliť, vypočuť si aj ich, keď možno nechcú niekoho prijať. Zistiť prečo. (...) Lebo častokrát deti nútime k prijatiu – musíš akceptovať; bez toho, aby sme si ho vypočuli.“

Ďalším faktorom, ktorý sa objavoval vo výpovediach vychovateľov, boli **spoločné a skupinové aktivity** na podporu sociálnej kohézie a kamarátskych vzťahov. Tento druh aktivít je síce štandardnou súčasťou činností školského klubu, vychovatelia však uvádzali,

že takéto aktivity volia zámerne, aby žiakov so ŠVVP čo najviac zapojili.

„Ja sa snažím hlavne počas ŠKD dávať tie aktivity tak, aby nikto nebol odstrčený, lebo každý je svojský. Každý má niekedy ten svoj deň. Teraz celý týždeň napríklad vytváram pre nich také športové aktivity, že prosíte sú v rôznych skupinách a rôzne ich mixujem, aby neboli stále tí istí napríklad dokopy spolu.“ (vychovateľka, štátna škola)

Aby žiak so ŠVVP mohol plnohodnotne participovať na činnostiach v školskom klube, vychovatelia zmieňovali **pravidlá správania**, ktoré musia intaktní vrstovníci vo vzťahu k žiakovi so ŠVVP dodržiavať. Respondenti uviedli viacero príkladov z praxe, na ktorých ilustrovali zapojenie žiaka so ŠVVP do bežných činností, najmä z hľadiska interakcií s vrstovníkmi. Pravidlá správania sú nastavené tak, aby rešpektovali špecifické potreby žiaka so ŠVVP, no zároveň neboli na úkor intaktných vrstovníkov.

„Napríklad jeden chlapec má kochleárny implantát. On na jedno uško vôbec nepočuje. Druhé mu operovali, ale musí stále nosiť implantát, lebo by nepočul. Viackrát povie, že keď je hluk, tak ho tie uši bolia. Akonáhle zazvoním zvončekom a poviem, že Simonka bolia ušká, žiaci sa stíšia. Nehovorím, že sú ticho ako myšičky, ale naozaj sú tichší. Vedia sa vcítiť do jeho kože a akceptujú, že musia byť tichšie. Prijali ho.“ (vychovateľka, štátna škola)

V súvislosti s pravidlami správania k žiakovi so ŠVVP respondenti zdôrazňovali potrebu vysvetľovania, odôvodňovania pravidiel, najmä v začiatkoch dochádzky žiaka so ŠVVP.

„Na začiatku to vnímali ťažšie aj ostatní, ale trvalo im to týždeň, dva týždne, kým sa do toho dostali, že je to úplne normálne, potrebuje ten človek čas a už teraz vieme, že necháme ho dohovoriť, aj keď to bude trvať hocikolko. Vnímali to tak, že teda, prečo má ten problém? To bola nonstop otázka a prečo to nevie povedať celé a prečo mu to tak dlho trvá a ich to zdržuje a tak, lebo teda oni sú strašne rýchli všetci, ale potom sa to naučili. Už sme ich párkrát upozornili, vysvetlili im, aká je situácia a teraz to je úplne v pohode.“ (vychovateľka, štátna škola)

Z analýzy výpovedí respondentov vyplynulo, že na vrstovnícke interakcie má vplyv aj to, či **žiak so ŠVVP navštevuje školský klub**. Vychovatelia celkovo veľmi pozitívne hodnotili sociálnu pozíciu a sociálne interakcie žiaka, ak navštevuje tento druh zariadenia.

„No, tie deti chodia aj do školského klubu detí. Tam je väčší priestor na spoločné aktivity. Aj na to, aby bol takýto žiak začlenený v kolektíve. Čiže tie deti sa tam lepšie s nimi skamarátia a spoznajú. Aj keď sa robia nejaké aktivity, tak oni ich vedľa lepšie prijať. Ja si myslím, že to je tým.“ (vychovateľka, štátna škola)

## Kontextuálne faktory

Do tejto skupiny sme zaradili faktory, ktoré vymedzujú podmienky prostredia a organizáciu výchovno-vzdelávacieho procesu, t. j. približujú kontext sociálnych interakcií v širších súvislostiach a nie sú priamo závislé od ich aktérov alebo pedagógov.

Jedným z kľúčových faktorov, ktorý sa najčastejšie zmiňoval vo výpovediach respondentov, bol **začiatok spoločného vzdelávania žiaka so ŠVVP** s intaktnými vrstovníkmi. Respondenti zdôrazňovali, že žiak je ľahšie prijatý, ak sa vzdeláva so svojimi rovesníkmi od začiatku a čím skôr k spoločnému vzdelávaniu dôjde, tým lepšie z hľadiska priebehu vrstovníckych interakcií. Príklady problémového alebo ťažšieho prijatia sa spájali s nástupom do nového kolektívu vo vyššom ročníku, avšak neboli ovplyvnené výlučne touto skutočnosťou, ale mali súvislosť aj s charakteristikami na strane aktérov, ktoré sťažujú prijatie. Okrem začiatku spoločného vzdelávania respondenti uvádzali ako podporný faktor stabilitu kolektívu.

„... záleží to od veku, záleží to, odkedy sa ten žiak včlenil do tej triedy. Keď je od začiatku s nimi, oni sa naučia s tým veľmi dobre zžiť a vedia byť nápomocní tým deckám. Čiže vnímajú ich ako svoju súčasť, že nejakú oni vedia, že majú nejaký problém, ale pomáhajú im ten problém riešiť.“ (učiteľka etickej výchovy na primárnom stupni vzdelávania)

Ďalším faktorom, ktorý má pozitívny dopad na prijatie a sociálne interakcie žiaka so ŠVVP, je **veľkosť školy a veľkosť kolektívu**. Túto skutočnosť uvádzali zväčša respondenti z menších a súkromných škôl, keďže vychádzali z vlastných skúseností. Títo respondenti poukazovali na to, že v menšej škole sa všetci lepšie poznajú a vládne tam priateľská a rodinná atmosféra. Veľkosť kolektívu má dopad na rozsah a frekvenciu vrstovníckych interakcií, keďže v menšom kolektíve sa žiak so ŠVVP častejšie zapája do komunikácie a je viac stimulovaný k interakciám. Respondenti uvádzali, že nižšie počty žiakov uľahčujú priebeh interakcií.

„Určite tomu prispieva veľa vecí, jednak v tých triedach, že ich je o čosi menej už aj v tom pozitívnom, že mám pocit, že ich to stmeľuje, že sa tak nerobia skupinky ako vo veľkom prostredí, aj ako keby v bráne ni tomu negatívne, že sa ľahšie vidí, ak by tam dochádzalo k nejakému vylúčeniu alebo šikane, ľahšie sa to usmerňuje, tie vzťahy.“ (učiteľ primárneho vzdelávania, súkromná škola)

S prostredím sa spája aj celková **klíma školy**, nastavenie učiteľov vo vzťahu k inklúzii, podpora učiteľov vedením školy, ranné komunitné kruhy a pod. Respondenti uvádzali viacero pozitívnych, ale aj negatívnych príkladov, na základe ktorých bolo možné identifikovať

dopad uvedených faktorov na prijatie a sociálne interakcie žiaka so ŠVVP.

„Hm, ako celkový postoj tej školy a nasmerovanie tých učiteľov, že pokiaľ učiteľ mal k nejakému žiakovi, nemusel mať akože nejaký negatívny postoj, tak jednoducho ten žiak začal byť určitým spôsobom ani nie že vyčleňovaný, ale skôr také akože poznámky typu, hm, čo zase robí alebo takéto, ale pritom on za to nemohol.“ (pedagogická asistentka, štátna škola)

Ďalším faktorom, ktorý sa pozitívne odráža na sociálnych interakciách, je **spoločné trávenie voľného času** s intaktnými vrstovníkmi či už v rámci extrakurikulárnych aktivít, výletov, záujmových krúžkov, školského klubu, školy v prírode, alebo na verejných ihriskách, hraním počítačových hier a pod. Respondenti poukazovali, že v rámci extrakurikulárnych aktivít dochádza zväčša k spontánnym interakciám, komunikácia medzi žiakmi je neformálna a vrstovníci tak môžu lepšie spoznať žiaka so ŠVVP z hľadiska jeho kvalít a osobnostných vlastností. Spoločne strávený čas napríklad v rámci prestávok má vplyv na utváranie skupín a tímovú spoluprácu v rámci vyučovania.

S vyššie uvedeným faktorom súvisia **spoločné záujmy**, ktoré sú pomyselným mostom pre vznik kamarátstiev. Respondenti uvádzali, že žiakov spájajú spoločné hry, hračky, knihy, počítačové hry a činnosti, ktorým sa venujú v rámci záujmových krúžkov.

„Napríklad jedno dievča so ŠVVP má spoločné záujmy knihy a hračky spoločne s inou intaktnou babou. V tomto sa zhodli. Alebo chalani majú tému Minecraft. Keď je téma Minecraft aj u prvákov, aj u druhákov, tak ich spája to, že majú spoločné témy.“ (vychovávateľka, štátna škola)

## Od výskumu k dobrej praxi

Prezentované zistenia sú zhrnutím intervencií, ktoré realizujú vo svojej praxi pedagógovia zapojení do výskumu. Aj keď pri kvalitatívnom modeli výskumu nemôžeme hovoriť o reprezentatívnosti výskumnej vzorky a zovšeobecnení zistení, s určitou mierou pravdepodobnosti môžeme tvrdiť, že sú vyjadrením praxe, ktorá sa stáva v slovenských školách samozrejmosťou a možno aj bežným štandardom. Je zrejme, že pedagógovia hľadajú možnosti, ako zapojiť žiakov so ŠVVP do vrstovníckych interakcií, podporujú ich prijatie vrstovníkmi a aktívnu participáciu na dani v škole. Pedagógovia majú v tomto smere veľkú zodpovednosť aj poslanie, lebo vďaka ich úsiliu si súčasné generácie osvojujú inkluzívny prístup k životu a učia sa prijímať rôznorodosť ako prirodzenú súčasť spoločnosti. Veríme, že k tomu dopomôžu aj metodiky, ktoré vznikli za týmto účelom. ■

Príspevok je parciálnym výstupom z projektu KEGA č. 008TTU-4/2024: Podpora sociálnych interakcií žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v inkluzívnom prostredí.

# PERFEKCIONIZMUS A PROKRASTINÁCIA

\* ...U ŠTUDENTOV UČITEĽSKÝCH ODBOROV \*

PhDr. Dominika Doktorová, PhD., MBA  
Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave

*V príspevku sa zameriavame na spojitosť medzi perfekcionizmom a akademickou prokrastináciou u študentov učiteľských odborov. Výskumu sa zúčastnilo 224 študentov z rôznych vysokých škôl. Vo výskume boli použité 2 metódy, a to Multidimenzionálna škála perfekcionizmu a Škála prokrastinácie pre študentov. Vo výsledkoch sme zistili, že medzi premennými existuje vzťah s negatívnou tendenciou.*

V súčasnosti sú pojmy perfekcionizmus a akademická prokrastinácia veľmi rozšírené. Perfekcionista pochybuje o svojich schopnostiach a má nízke sebavedomie, pričom sa obáva neúspechu pri plnení úloh, takže sa snaží vyhýbať riziku. Každý z nás sa počas svojho života aspoň raz stretol s prokrastináciou. Ide o fenomén, ktorý sa môže objaviť rôznorodo, napr. pri bežných každodenných činnostiach, ale aj v pracovnej či akademickej oblasti. Veľmi často sa vyskytuje u študentov v akademickom prostredí. Prokrastinácia má významný vzťah k perfekcionizmu (Deiz et al., 2009).

## Perfekcionizmus

Perfekcionizmus je črtou osobnosti, pri ktorej si jediniec stanovuje privysoké štandardy, vyžaduje dokonalosť, usiluje sa o bezchybnosť a vyznačuje sa tiež kritickým sebahodnotením a strachom z hodnotenia od druhých (Doktorová, Piteková, 2020). Dosiadnutý výkon nikdy nie je pre perfekcionista dostatočný a všetky svoje chyby považuje za neúspech.

Hamachek (1978 In Stoeber, Otto, 2006) rozlíšil dve formy perfekcionizmu. Negatívnu formu, to je **dysfunkčný perfekcionizmus** (Doktorová, Kochanová, 2021, Doktorová, Piteková, 2020). Problém, ktorý nastáva u týchto perfekcionista, sa týka cieľov, ktoré si zadávajú. Ak aj podajú nejaký výkon, nikdy s ním nie sú spokojní, pretože sa líši od ich vysnívaného ideálu, očakávaní a nie sú schopní akceptovať chyby (Doktorová, Piteková, 2020). Opakom je pozitívny, resp. **funkčný perfekcionizmus**, chápaný ako hnacia sila, ktorá maximalizuje potenciál jedinca. Ten vedie k prekonávaniu prekážok, k dosiahnutiu vysokého výkonu a k realizácii vlastných schopností (Ďurišová, 2015, Doktorová, Piteková, 2020). Perfekcionista tohto typu sa vedia poučiť z minulých neúspechov, z kritiky a nevzdávajú sa pri dosahovaní cieľa. Podľa Hamacheka (1978 In Stoeber,

Otto, 2006) je hlavný v tom, že u funkčných perfekcionista dochádza k uspokojeniu, čo zvyšuje ich sebadôveru a vlastnú hodnotu.

Frost et al. (1990 in Doktorová, Piteková, 2020) vytvorili šesť všeobecných dimenzií perfekcionizmu, pričom každá z nich sa týka určitého aspektu života. Prvá z dimenzií zahŕňa **vysoké osobné štandardy** jedinca. Druhou je typická **organizovanosť**, sklon udržiavať poriadok a disciplínu. Jediniec má tiež **obavu z chýb**. Ďalšou oblasťou je **váhavosť v konaní**, kedy jediniec nie je spokojný s vlastným výkonom, pociťuje neúspech pri vykonaní úlohy a cíti sa neistý. Posledným aspektom sú **vysoké očakávania** od rodičov a **zvnútornená rodičovská kritika** (Frost, 1990, in Doktorová, Piteková, 2020).

## Prokrastinácia

Prokrastináciou sa zaoberá mnoho zahraničných (napr. Beutel et al., 2016, Deniz et al., 2009, Balkis, 2013, Ferrari et al. 2006) a v menšej miere aj slovenských odborníkov (napr. Kurajda, Doktorová, 2022, Doktorová, Kochanová, 2021). Presná definícia prokrastinácie nie je stále jednotná.

**Všeobecná prokrastinácia** môže postihnúť ľudí z rôznych vekových kategórií, povolání a prejavuje sa v rozličných situáciách. **Akademická prokrastinácia** sa vzťahuje na študentov, ktorí odkladajú svoje študijné povinnosti na neskôr. V akademickom prostredí je mnoho činností, počas ktorých jednotlivec môže prokrastinovať (Ferrari, 2006, Kurajda, Doktorová, 2022, Doktorová, Kochanová, 2021). Študenti uvádzajú, že sa k splneniu danej úlohy často odhodlajú a dostanú až tesne pred uplynutím termínov. Ak študent nemá odloženie úlohy vopred naplánované, prokrastinuje pasívne, povinnosti odkladá v dôsledku toho, že je nerozhodný a nevie sám seba motivovať k práci, a teda nie je schopný začať pracovať na úlohe (Chu, Choi, 2005).

Medzi perfekcionizmom a akademickou prokrastináciou je spojitosť, nakoľko sa osoby s týmito charakteristikami zhodujú v určitých povahových črtách (napr. Flett et al., 1995; Ferrari, 2006; Doktorová, Kochanová, 2021; Doktorová, Piteková, 2020). Pri prokrastinácii a pri perfekcionizme existujú charakteristiky, ktoré sú spoločné. Ide o:

- pocitovanie úzkosti,
- vyhýbavé správanie,
- pocitovanie hanby,
- strach z neúspechu (Doktorová, Piteková, 2020, Flett et al., 1995) a
- strach z chýb (Doktorová, Kochanová, 2021).

Burka a Yuen (1983) uvádzajú, že jedinca, ktorí prokrastinujú, demonštrujú mnoho kognitívnych charakteristík spojených s perfekcionizmom. Prokrastinácia je dôsledkom perfekcionizmu a pramení z vysokých nárokov kladených na jedinca. Tieto požiadavky môžu byť na jedinca kladené zo strany druhých ľudí alebo si ich jedinca určí sám (Flett et al., 1995). Perfekcionisti si často stanovujú ciele, ktoré sú ťažko dosiahnuteľné alebo nerealistické, začínajú cítiť strach z neúspechu, ktorý chcú znížiť tým, že danú úlohu odložia (Burka, Yuen, 1983).

## Výskum

Výskumnú vzorku sme získali zámerným výberom. Hlavnou podmienkou pri výbere respondentov bolo to, aby všetci účastníci boli v čase realizovania výskumu študentmi

Tabuľka 1: Harmonogram výskumu

| Etapy výskumu         | Júl | August | September |
|-----------------------|-----|--------|-----------|
| Organizácia výskumu   | *   |        |           |
| Výber metódy a vzorky |     | *      |           |
| Formulácia cieľa      |     | *      |           |
| Zhromažďovanie údajov |     |        | *         |
| Spracovanie údajov    |     |        | *         |
| Vyhodnocovanie údajov |     |        | *         |

Vo výskume sme využili kvantitatívne spracovanie dát. Na získanie údajov potrebných pre náš výskum sme zvolili metódu dotazníka. Táto metóda nám umožnila získať veľké množstvo dát v relatívne krátkom čase. Otázky obsiahnuté v dotazníkoch obsahovali tvrdenia zamerané na zisťovanie úrovne jednotlivých konštruktov u študentov a tiež na zber demografických údajov od respondentov. Získané údaje sme pomocou manuálov k jednotlivým dotazníkom spracovali a následne vyhodnotili. Pri štatistickej analýze sme pracovali s premennými: perfekcionizmus, prokrastinácia. Výsledné hodnoty premenných sme zaznamenali do databázy v SPSS 20. V programe sme výsledky spracovali a analyzovali. K testovaniu stanovených hypotézy sme použili parametrický korelačný test.

učiteľstva. Časť výskumnej vzorky tvorili študenti z Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave, ďalšiu časť študenti z Univerzity Komenského v Bratislave, študenti z Trnavskej Univerzity v Trnave a poslednú časť vzorky tvorili študenti z Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. Všetci sa na výskume zúčastnili dobrovoľne a dotazníky vyplňali v písomnej forme. Pôvodný počet zúčastnených respondentov bol 228, no v dôsledku chýbajúcich alebo neúplných údajov sme vylúčili neúplné dotazníky. Konečný výskumný súbor teda tvorilo 224 respondentov. Vekové rozmedzie výskumnej vzorky sa pohybovalo od 20 do 23 rokov.

Vo výskume sme použili tri dotazníkové metódy, prostredníctvom ktorých sme skúmali mieru prokrastinácie a perfekcionizmu v akademickom prostredí. Na účel zisťovania úrovne perfekcionizmu u študentov sme pracovali s Multidimenzionálnou škálou perfekcionizmu (Frost et al., 1990 in Doktorová, Piteková, 2020) – ide o sebaopisovú škálu. Respondenti sa pomocou Likertovej škály vyjadrujú k 35 výrokom, ktoré zachytávajú šesť oblastí perfekcionizmu. Cronbachov koeficient alfa preukázal jeho dostatočnú vnútornú konzistenciu – 0,88. Úroveň akademickej prokrastinácie sme zisťovali pomocou Škály prokrastinácie pre študentov (Lay, 1986), ktorá je prepracovanou formou Škály všeobecnej prokrastinácie. Respondent sa vyjadruje k 20 položkám, ktoré sa týkajú prokrastinujúcich tendencií. Výroky sú hodnotené Likertovou škálou, ktorá je päťstupňová. Hodnota Cronbachovho koeficientu alfa sa pohybovala od 0,84 do 0,89, čo je dostatočné, teda vnútorne konzistentné.

## Výsledky

*Hypotéza 1: Medzi perfekcionizmom a prokrastináciou existuje štatisticky významný vzťah v pozitívnom smere.*

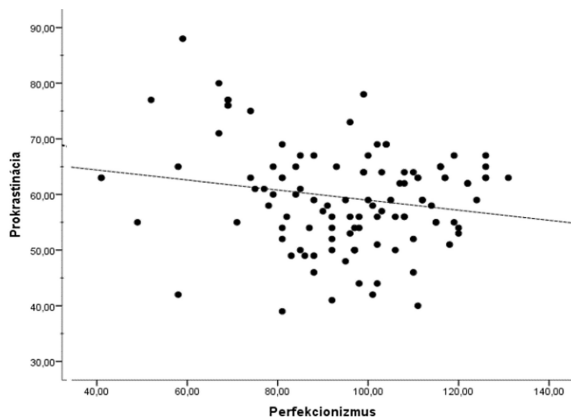
Medzi Perfekcionizmom a Prokrastináciou sme evidovali slabý, negatívny a hranične významný vzťah,  $r = -0,192$ ,  $p = 0,043$  (Tabuľka 2). Tieto výsledky vedú k **neprijatiu hypotézy**.

Tabuľka 2: Vzťah medzi akademickou prokrastináciou a perfekcionizmom

|                |                    | Perfekcionizmus |
|----------------|--------------------|-----------------|
| Prokrastinácia | PearsonCorrelation | -,192*          |
|                | Sig. (2-tailed)    | ,043            |
|                | N                  | 224             |

\* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Obrázok: Vzťah prokrastinácie a perfekcionizmu



## Interpretácia výsledkov

Výsledkami sme potvrdili, že existuje slabý, negatívne významný vzťah medzi prokrastináciou a perfekcionizmom u študentov učiteľských odborov. Čím vyššiu mieru perfekcionizmu respondenti dosiahli, tým nižšia miera prokrastinácie sa u nich objavila. Toto zistenie nie je v súlade s výskumami (napr. Ferrari, 2006). Z výskumu je zrejmé, že **osoby, ktoré sa vyznačujú zvýšenou mierou perfekcionizmu, majú nižšiu tendenciu prokrastinovať.**

Laznibatová (2012), Doktorová, Piteková (2020) uvádzajú, že perfekcionisti sú veľmi súťaživí, chcú vždy zvíťaziť a dosiahnuť svoje ciele. Práve tento fakt môže byť dôvodom ich nižšieho prokrastinovania. V súvislosti s tvrdením Laznibatovej (2012) možno interpretovať, že perfekcionisti nemajú tendenciu uchýliť sa k náhlym rozhodnutiam a odložiť úlohy. Dôsledkom tohto

rozhodnutia by mohlo byť zlyhanie a znížený výkon, respektíve ich prehra (Dixon et al., 2004).

Mills a Blankstein (2000) zistili, že perfekcionisti orientovaní na seba sú cieľavedomí a svedomití. Perfekcionizmus je spájaný s vysokými nárokmi a očakávaniami zo strany druhých ľudí. Výskumníci (napr. Flett et al., 1995) sa zhodujú, že nie len perfekcionizmus, ale aj prokrastinácia sa viaže na očakávania a kritiku zo strany ľudí, ku ktorým má jedinec blízko. Flett et al. (1995) tvrdia, že prokrastinujúce správanie vychádza z presvedčenia jedincov, že sú na nich kladené vysoké nároky zo strany druhých ľudí. Perfekcionisti, ktorí prokrastinujú, sú vystavení nadmerným nárokom a zvýšenej kritike zo strany rodičov (Flett et al., 1995). Títo jedinci nedisponujú znalosťou ako eliminovať stres (Doktorová, Masár, Baranovská, 2020). Frekvencia akademickej prokrastinácie súvisí s vysokými očakávaniami rodičov a vysokou rodičovskou kritikou. Skrytý negativizmus znamená, že sa človek cíti byť nútený pracovať na danej úlohe, čo je totožné s perfekcionizmom, pri ktorom ľudia pociťujú vysoké požiadavky od druhých ľudí.

Výskum mal aj obmedzenia, napr. čas potrebný na vyplnenie dotazníkových metód. Respondenti vyplňali všetky položky bez prestávky, čo mohlo po určitom čase viesť k ich únave. V dôsledku toho sa mohla znížiť ich pozornosť a záujem. Ďalším dôležitým faktorom pri vyplňaní dotazníkov mohla byť aj znížená motivácia respondentov. Použitie sebaopisovacích škál prináša so sebou tiež nevýhody. Respondenti sa hodnotia na základe vlastného uváženia, bez kontroly a bez vopred stanovených pravidiel. ■

### LITERATÚRA:

- BALKIS, M. 2013. Academic procrastination, academic life satisfaction and academic achievement: The mediation role of rational beliefs about studying. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 13(1), 57–74. ISSN 2146-9490.
- BURKA, J. B. a YUEN, L. M. 1983. *Procrastination: Why You Do It, What to Do About It*. Reading, MA: Addison-Wesley, 1983. ISBN 978-0201100565.
- CHU, A. H. C. a CHOI, J. N. 2005. Rethinking procrastination: Positive effects of „active“ procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of Social Psychology*, 145(3), 245–264. ISSN 0022-4545
- DEINZ, M. et al. 2009. Perfectionism and procrastination: The mediating role of anxiety. *Personality and Individual Differences*, 47(3), 243–248. ISSN 1303-0485.
- DIXON, F. A., LAPSLEY, D. K., HANCHON, T.A. 2004. Empirical typology of perfectionism in gifted adolescents. In *Gifted Child Quarterly*. ISSN 00169862, 2004, vol. 48, no. 2, p. 95-106.
- DOKTOROVÁ, D., & KOCHANOVÁ, D. (2021). Typology of perfectionists in the context of procrastination and age among female students of humanities. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 13(4), 359-372.
- DOKTOROVÁ, D., MASÁR, M., & BARANOVSKÁ, A. (2020). The research study of emotional intelligence between academic procrastination and emotional intelligence among female university students of humanities. *Ad Alta: Journal of Interdisciplinary Research*, 10(1).
- DOKTOROVÁ, D., & PITEKOVÁ, N. (2020). Tripartite Typology of Perfectionism among Psychology Students. *Postmodern Openings*, 11(1Sup1), 45-60.
- DOKTOROVÁ, D., & PITEKOVÁ, N. (2020). Determination of Differences in Personality Characteristics in Individual Types of Perfectionism in Humanistic Sciences. *Postmodern Openings*, 11(4), 20-40. <https://doi.org/10.18662/po/11.4/221>
- FLETT, G. L., HEWITT, P. L. a MARTIN, T. R. 1995. Dimensions of perfectionism and procrastination. In: C. H. Lay et al. (eds.) *Procrastination and Task Avoidance: Theory, Research, and Treatment*. New York: Springer, 1995. ISBN 978-0306448525.
- CHU, A. H. Ch., CHOI, J. N. 2005. Rethinking Procrastination: Positive Effects of "Active" Procrastination Behavior on Attitudes and Performance. In *The Journal of Social Psychology*. 2005, vol. 145 (3) ISSN 0022-4545.
- JARADAT, K. A. 2013. Multidimensional perfectionism in a sample of Jordanian high school students. In *Australian Journal of Guidance and Counseling*, (23). Dostupné na internete: . ISSN 1037-2911.
- KURAJDA, D., & DOKTOROVA, D. (2022). The connection between problematic Internet use, social media use and academic procrastination: Case studies. *Communication Today*, 13(2), 196-212.
- LAZNIABATOVÁ, J. 2012. *Nadaný žiak: na základnej, strednej a vysokej škole*. Bratislava: Iris, 2012, s. 600. ISBN 9788089256877.
- STOEBER, J. a OTTO, K. 2006. Positive conceptions of perfectionism: Approaches, evidence, challenges. *Personality and Social Psychology Review*, 10(4), 295–319. ISSN 1088-8683.

# ANALÝZA ZAPÁJANIA SA ŽIAKOV ZÁKLADNÝCH ŠKÔL DO RIZIKOVÝCH ONLINE VÝZIEV

\* MOTIVÁCIA A PREVENCIA \*

Mgr. Soňa Kollárová, PhD.  
PF UMB, Katedra pedagogiky  
a andragogiky

Mgr. Zuzana Majerčáková  
Základná škola SNP 20

*Cieľom prieskumu bola analýza zapojenia sa do online rizikových výziev na sociálnych sieťach u žiakov základných škôl druhého stupňa s dôrazom na sociálnu motiváciu a spokojnosť so samým sebou, nemysliac na dôsledky. Prieskumný súbor tvorilo 184 respondentov, z toho 101 dievčat a 83 chlapcov vo veku od 10 do 15 rokov. Výsledky prieskumu ukázali, že do rizikových online výziev sa zapojilo viac chlapcov (63 %) ako dievčat (37 %). Z výskumu tiež vyplýva, že žiaci, ktorí sa zapojili do týchto výziev, sú spokojnejší sami so sebou a zároveň u nich zohráva sociálna motivácia vyššiu rolu ako u žiakov, ktorí sa do takýchto výziev nezapojili.*

V súčasnom digitálnom svete sa žiaci základných škôl čoraz častejšie stretávajú s novými formami interakcie, z ktorých niektoré so sebou prinášajú špecifické riziká. Hoci výzvy ako také existovali vždy a pre dospievajúcich sú bežné, technologický pokrok a masové šírenie na sociálnych sieťach ich posunuli do novej, často nebezpečnej roviny (Raimundi a kol., 2014; Kopecký, 2020). Tieto **online rizikové výzvy** sú charakteristické tým, že navádzajú na nežiaduce a riskantné správanie, pričom sa od účastníkov očakáva, že svoju účasť zdokumentujú videom a následne ho budú zdieľať (Střílková, 2020).

Motivácia, ktorá vedie žiakov k účasti na týchto výzvach, je komplexná a zahŕňa **faktory** ako sociálny vplyv, potreba patriť do skupiny a hľadanie pozornosti (Abraham a kol., 2022). Steinberg (2005) dopĺňa, že adolescenti, hoci si uvedomujú riziká, často podliehajú vplyvu rovesníkov, čo vedie k impulzívnemu správaniu. Tieto zistenia poukazujú na vnútorné faktory, ktoré prispievajú k takémuto správaniu.

Naša štúdia sa zamerala na *analýzu zapojenia sa do online rizikových výziev na sociálnych sieťach u žiakov základných škôl druhého stupňa s dôrazom na sociálnu motiváciu a spokojnosť so sebou samým, pričom sa neberú do úvahy dôsledky.*

## Prieskumný problém a cieľ prieskumu

Aká je prevalencia zapájania sa žiakov základných škôl do online rizikových výziev a miera ich sociálnej

motivácie, resp. spokojnosti s online výzvami a akým spôsobom sa realizuje prevencia analyzovanej problematiky v školskom prostredí?

Cieľom prieskumu bolo analyzovať monitoring zapojenia sa žiakov do rizikových online výziev a tiež príčiny zapájania sa do týchto výziev. Následne bolo cieľom analyzovať preventívne pôsobenie v školách v predmetnej oblasti.

## Prieskumné otázky

- PO1: Zapájajú sa žiaci základných škôl do online rizikových výziev?
- PO2: Existuje u žiakov súvislosť medzi zapojením sa do online rizikovej výzvy a spokojnosťou so sebou samým?
- PO3: Existujú rozdiely medzi chlapcami a dievčatami v zapájaní sa do online rizikových výziev?
- PO4: Existuje súvislosť medzi frekvenciou používania sociálnych sietí a zapájaním sa do online rizikových výziev?
- PO5: Dosahujú žiaci, ktorí sa zapojili do online rizikových výziev vyššie skóre v subškále „spokojnosť s výzvami“ ako žiaci, ktorí sa nezapojili do online rizikových výziev?
- PO6: Dosahujú žiaci, ktorí sa zapojili do online rizikových výziev vyššie skóre v subškále „sociálna motivácia“ ako žiaci, ktorí sa nezapojili do online rizikových výziev?
- PO7: Kto poskytuje informácie žiakom o možných online rizikách?

## Metódy

Na získanie relevantných empirických údajov bol použitý elektronický dotazník, vytvorený kombináciou niekoľkých výskumných nástrojov. Dotazník obsahoval demografické položky, položky zamerané na prevalenciu poznania a zapojenia sa žiakov do online rizikových výziev od Centra prevencie rizikovej virtuálnej komunikácie Pedagogickej fakulty Univerzity Palackého v Olomouci (Střílková, 2020) a škálu na meranie spokojnosti s výzvami a sociálnej motivácie (Ortega-Barón a kol., 2020). Na monitorovanie duševnej pohody respondentov bola použitá škála Warwick Edinburgh Mental Well-being Scale WEMWBS Tennant a kol. (2006).

Zber dát prebiehal od novembra 2022 do marca 2023. Prieskumný súbor bol zostavený dostupným výberom, pričom sme oslovili základné školy prevažne na východnom a strednom Slovensku. Empirické zistenia boli spracované v programe Microsoft Excel. Do prieskumu sa zapojilo 184 žiakov, z toho 101 dievčat (54,9 %) a 83 chlapcov (45,1 %), s priemerným vekom 13 rokov. Výskumný súbor bol následne rozdelený na dve skupiny: 122 žiakov, ktorí sa nezapojili do žiadnej online rizikovej výzvy a 62 žiakov, ktorí sa do nejakej online výzvy už zapojili.

## Výsledky a diskusia

Cieľom nášho prieskumu bolo zistiť, či žiaci základných škôl poznajú online rizikové výzvy, do akých konkrétnych výziev sa zapojili a aká je súvislosť medzi ich účasťou a spokojnosťou so sebou samým. Zistili sme, že *žiaci základných škôl sa zapájajú do online rizikových výziev bez ohľadu na vek a pohlavie*. Tým **sa potvrdila prvá prieskumná otázka (PO1)**. Tento výsledok je v súlade so zisteniami Madra a kol. (2023), ktorí rovnako konštatovali, že do online výziev sa zapájajú chlapci aj dievčatá v akomkoľvek veku.

Na základe získaných výsledkov môžeme tiež konštatovať, že **PO3 sa potvrdila**. Do *online rizikových výziev sa zapojilo viac chlapcov ako dievčat*. Zo 62 žiakov, ktorí sa zapojili, bolo 39 chlapcov (63 %) a 23 dievčat (37 %).

V našom prieskume je najviac používanou sociálnou sieťou medzi žiakmi TikTok a na druhom mieste je YouTube, čo korešponduje so zisteniami Kopeckého (2019) o rastúcej popularite TikToku medzi deťmi. Keďže *je frekvencia používania sociálnych sietí spojená so zapájaním sa do online rizikových výziev*, môžeme konštatovať, že **PO4 sa potvrdila**. Zistenia Sworda (2021) potvrdzujú, že práve na TikToku sa masovo šíria nebezpečné online výzvy, ktoré môžu viesť k vážnym zdravotným následkom, dokonca aj k smrti.

Zaujímavé je porovnať dôvody plnenia nebezpečných výziev. Výskum Střílkovej (2020) uvádza najčastejšie dôvody ako „chcú sa zviditeľniť“, „byť in“ a „nuda“, zatiaľ čo v našom prieskume žiaci rovnako uvádzali „zábava“ (76,6 %), „chcú byť in“ (48,4 %) a „nuda“ (44,0 %). Podobne aj Abraham a kol. (2022) zdôrazňujú sociálny vplyv a vnútorné faktory ako sociálny tlak, potreba patriť do skupiny a hľadanie pozornosti. Z výsledkov nášho výskumu môžeme konštatovať, že žiaci plnia výzvy, aby sa necítili nechcení v kolektíve. *U žiakov, ktorí sa zapojili do rizikových online výziev, zohráva sociálna motivácia väčšiu rolu ako u žiakov, ktorí sa nezapojili*. Z hľadiska pohlavia je *sociálna motivácia vyššia u dievčat ako u chlapcov a z hľadiska veku u žiakov vo veku 11 a 12 rokov*. Tým **sa potvrdila PO6**. Z prieskumu Online výzvy (Madro a kol., 2023) vyplynulo, že 7,1 % žiakov súhlasí, že sa musia zapojiť do výzvy, aby neboli na smiech, a 8,4 % sa do výziev púšťa, aby sa necítili odstrčení.

Z nášho prieskumu vyplýva, že *v priemere sú viac spokojní sami so sebou žiaci, ktorí sa zapojili do online rizikových výziev, ako žiaci, ktorí sa nezapojili do online rizikových výziev*. Tým **sa potvrdila PO2**.

Ďalej sme chceli vedieť, či sú žiaci spokojní s výzvami, do ktorých sa zapojili. Zistili sme, že *žiaci, ktorí sa zapájajú do online rizikových výziev, sú spokojní s výzvami a žiaci, ktorí sa nezapájajú do online rizikových výziev a zapojili sa len do online nerizikových výziev, sú menej spokojní s výzvami*. Tým **sa potvrdila PO5**. Podobne ako v našom výskume, aj Madro a kol. (2023) uvádzajú, že 25,2 % mladých ľudí nezvažuje riziká predtým, ako sa do výzvy zapoja. Výskum Střílkovej (2020) tiež ukazuje, že 54,2 % respondentov nad dôsledkami „nepremýšľa“.

Z našich výsledkov v rámci prevencie je *primárnym zdrojom informácií o nebezpečenstvách na internete škola, kde sa so žiakmi rozprávajú učitelia (42,7 %), psychológ (3,2 %) a sociálny pedagóg (3,8 %)*. Napriek tomu 17 žiakov (9,2 %) uviedlo, že sa o „online rizikových výzvach ešte s nikým nerozprávali“. S tým korešponduje aj zistenie Madra a kol. (2023), kde len 26,1 % žiakov „súhlasí“, že sa o nebezpečenstve na internete môžu porozprávať s učiteľmi a psychológom.

## Záver

Výsledky prieskumu potvrdili, že **zapájanie sa do online rizikových online výziev je reálnym problémom medzi žiakmi základných škôl**. Zistenia poukazujú na dôležitú úlohu sociálnej motivácie pri účasti na týchto výzvach. Preukázalo sa, že popularita konkrétnych sociálnych sietí ovplyvňuje mieru a formu zapojenia sa do výziev, pričom TikTok sa ukázal

ako primárny priestor pre túto aktivitu. Žiaci, ktorí sa do výziev zapájajú, prejavujú vyššiu mieru spokojnosti so sebou samým a s výzvami samotnými, čo naznačuje vnútornú motiváciu a pozitívnu spätnú väzbu,

ktorú z tejto účasti získavajú. Tieto zistenia zdôrazňujú komplexnosť problému, ktorý je ovplyvnený rovesníckym prostredím a osobnou psychologickou dispozíciou žiakov. ■

#### LITERATÚRA:

1. ABRAHAM, J., ROTH, R., ZINZOW, H. M., MADATHIL, K. C., WISNIEWSKI, P. J. 2022. Applying Behavioral Contagion Theory to Examining Young Adults' Participation in Viral Social Media Challenges. Transactions on Social Computing. 5(1-4), 1-34. Dostupné na: <https://doi.org/10.1145/3538383>
2. KOPECKÝ, K. 2019. Rizikové výzvy v online prostredí (fenomén online challenges). E-Bezpečí, roč. 4 (2019), č. 2, s. 33-37. Dostupné na: <https://www.e-bezpeci.cz/index.php?view=article&id=1618>.
3. KOPECKÝ, K. a kol. 2020. Rizikové výzvy v on-line prostredí. Pediatrie pro praxi 2020; 21 (2): 85–88 PF, Univerzita Palackého v Olomouci. Dostupné na: [https://pediatriepropraxi.cz/artkey/ped-202002-0003\\_rizikove\\_vyzvy\\_v\\_on-line\\_prostredi.php](https://pediatriepropraxi.cz/artkey/ped-202002-0003_rizikove_vyzvy_v_on-line_prostredi.php).
4. MADRO, M., JURÁNEKOVÁ, Z. 2023. Fenomén online výziev u mladých ľudí – výsledky prieskumu. In Podpora a rozvoj duševného zdravia v školách – Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie (ed.) Eva Gajdošová. Str. 99-111. Dostupné na: [https://www.paneurouni.com/wp-content/uploads/2023/05/e\\_zbornik\\_na\\_web.pdf](https://www.paneurouni.com/wp-content/uploads/2023/05/e_zbornik_na_web.pdf).
5. ORTEGA-BARÓN, J., MACHIMBARRENA, J. M., MONTIEL, I., BUELGA, S., BASTERRA-GONZÁLEZ, A., & GONZÁLEZ-CABRERA, J. 2020. Design and Validation of the Brief Self Online Scale (SO-8) in Early Adolescence: an Exploratory study. The Journal of Early Adolescence, 41(7), 1055–1071. <https://doi.org/10.1177/0272431620978539>
6. RAIMUNDI, M. J., MOLINA, M. F., GIMENEZ, M., MINICHIELLO, C. (2014). Qué es un desafío ? Estudio cualitativo de su significado subjetivo en adolescentes de Buenos Aires. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 12(2), 521–534. Dostupné na: <https://www.redalyc.org/pdf/773/77331488001.pdf>
7. STŘÍLKOVÁ, P. 2020. Nebezpečné internetové výzvy pohledem českých dětí: Výzkumná zpráva. Olomouc: Centrum PRVok. Dostupné na: <https://e-bezpeci.cz/index.php/ke-stazeni/vyzkumne-zpravy/142-nebezpecne-internetove-vyzvy-2020/file>.
8. SWORD, R. 2021. How to Respond to Dangerous Online Challenges: Guidance for Schools. The hub: High speed training. Dostupné na: <https://www.highspeedtraining.co.uk/hub/how-to-respond-to-dangerous-online-challenges>.
9. TENNANT, R., STEWART-BROWN, S., WHALLEY, H., OSWALD, A., PLATT, S., & WATSON, R. 2006. The Warwick–Edinburgh Mental Well-being Scale (WEMWBS). Dostupné na: <https://www2.uwe.ac.uk/services/Marketing/students/pdf/Wellbeing-resources/well-being-scale-wemwbs.pdf>.

Prečítajte si viac...

### Ako efektívne riadiť školu a zlepšiť jej fungovanie?

Viac overených informácií a nástrojov pre riadenie škôl nájdete na [direktor.sk](http://direktor.sk). Sledujte nás a zlepšujte svoje manažérske zručnosti. Nezabudnite využívať online nástroje, ktoré sú súčasťou vášho predplatného:

- Aktuality z oblasti školstva
- Kalendár udalostí
- Inšpirácie pre každodennú prax

Všetko máte k dispozícii na [www.direktor.sk](http://www.direktor.sk)



Keď si potrebujete byť istý

\* AKTUALITY \* AKTUALITY \* AKTUALITY \* AKTUALITY \* AKTUALITY \* AKTUALITY \* AKTUALITY \*

## Slovenskí učitelia v medzinárodnom porovnaní TALIS 2024

**Slovensko sa už po štvrtýkrát zapojilo do medzinárodnej štúdie OECD TALIS, ktorá mapuje pracovné podmienky učiteľov a riaditeľov škôl, ich profesijný rozvoj, metódy vyučovania a vplyv vzdelávacej politiky na školské prostredie. V roku 2024 sa ho na Slovensku zúčastnilo 4 190 učiteľov a 239 riaditeľov z 242 škôl.**

Až 96,4 % slovenských učiteľov má magisterské vzdelanie alebo jeho ekvivalent, čo je najvyšší podiel spomedzi všetkých krajín zapojených do štúdie. Podiel učiteľov mladších ako 30 rokov je nízky – len 7,2 %. Tento trend predstavuje výzvu pre budúcnosť, pretože v horizonte 10 – 15 rokov môže Slovensko čeliť nedostatku nových učiteľov. Podobne ako v iných krajinách Európy, aj na Slovensku prevažujú ženy učiteľky, ktoré tvoria až 80 % učiteľského zboru. Najväčšiu skupinu tvoria učitelia so 6 – 20 rokmi praxe. Výrazne rastie rôznorodosť žiakov, najmä utečencov, detí so ŠVVP a zo sociálne znevýhodneného prostredia. Učitelia čoraz viac využívajú metódy rozvíjajúce kritické myslenie a samostatné rozhodovanie žiakov.

Štúdia zároveň upozorňuje na potrebu generáčnej výmeny učiteľov, rozvoj inkluzívneho vzdelávania a posilnenie profesijného rozvoja učiteľov.

*Zdroj:* <https://nivam.sk/talis-2024-prve-vysledky-slovenski-ucitelia-v-medzinarodnom-porovnanii/>

# ŠTÁTNA ĽUDOVÁ A MEŠTIANSKA ŠKOLA V MALACKÁCH

\* PO MNÍCHOVSKEJ DOHODE. V SPOMIENKACH NAJvyšších PREDSTAVITEĽOV \*

PhDr. Adam Bieleš, PhD.  
Ústav pamäti národa

**Podpis Mníchovskej dohody na jeseň 1938 odštartoval sériu politických a spoločenských zmien, ktoré sa v priebehu niekoľkých mesiacov prejavili aj v prostredí malackej školy. Kronika Štátnej ľudovej a meštianskej školy v Malackách zachytáva, ako sa autonómia Slovenska, odchod českých učiteľov, nástup ľudáckej ideológie a krátka nemecká okupácia premietli do života učiteľov a žiakov.**

Podpis Mníchovskej dohody spustil lavínu politických zmien, ktorých dopad sa v priebehu jedného školského roka podpísal aj na činnosti Štátnej ľudovej a meštianskej školy v Malackách. Verne to ukazuje školská kronika. Na konci existencie 1. Československej republiky platila na Slovensku 8-ročná povinná školská dochádzka. Jej absolvovanie bolo možné na ľudovej škole, ktorá však nie vždy dávala možnosť 8-ročného štúdia. Po 5. ročníku mohli deti ísť na 8-ročné gymnázium alebo meštiansku školu. Meštianska škola trvala 3 roky s možnosťou ďalšieho ročníka určeného na doplnenie praktického vzdelania. V Malackách boli ľudová a meštianska škola spojené a žiaci mohli priamo z 5. ročníka ľudovej prejsť na meštiansku školu.<sup>1</sup>

Pod tlakom Hlinkovej slovenskej ľudovej strany (ďalej len „HSĽS“) podpísali 6. októbra 1938 politické strany, s výnimkou sociálnych demokratov a komunistov, tzv. Žilinskú dohodu. Na Slovensku vznikla prvá autonómna vláda. Prvým ministrom školstva sa 7. októbra 1938 stal gymnaziálny profesor Matúš Černák, ktorého 20. januára 1939 vystriedal Jozef Sivák.<sup>2</sup> Politické zmeny sa vznikom autonómie neskončili. V priebehu nasledujúcich týždňov sa začal proces postupnej demontáže demokracie: činnosť niektorých politických strán bola zastavená a neskončila. Iné strany sa museli dobrovoľne či násilne zjednotiť s HSĽS, ktorá sa stala štátostranou.<sup>3</sup>

Politické zmeny sa preniesli do škôl. Počas jesene boli zo školstva na Slovensku prepustení českí učitelia. Vládne vyhlásenie z februára 1939 naznačuje, že aj myšlienkové zameranie školstva malo byť iné. V kapitole o školstve sa píše: „...v novej štruktúre štátu musí dominovať idea

kresťanská a národná, musia sa tieto mravné prvky v plnej miere uplatňovať aj vo výchove a výučbe...“ Reálnymi krokmi sa ideová zmena mala premietnuť do odstránenia či úpravy prvkov československého vzdelávacieho systému, napr. koedukácie chlapcov a dievčat, zmenou postavenia náboženstva vo vzdelávacom systéme. Mal vzrásť význam cirkevných škôl. Predzvest'ou budúcej perzekúcie židovského obyvateľstva bol plán zriadiť na štátnych školách oddelené triedy pre židovských žiakov.<sup>4</sup>

Spomínané fenomény sa nevyhli ani Malackám. 31. októbra 1938 bol z funkcie odvolaný dlhoročný riaditeľ Václav Lízner, ktorý pochádzal z Čiech. Riaditeľom bol poverený „najstarší Slovák“ František Konečný. Ten ešte pred Mníchovskou dohodou narukoval do československej armády a nevracal sa. Po telefonickom rozkaze prevzal dočasne jeho post Mikuláš Werner.<sup>5</sup> S jeho nástupom sa vyučovanie začínalo a končilo modlitbami. Na chodbách sa objavili kríže a obrazy nedávno zosnulého predsedu HSĽS Andreja Hlinku. Pod vedením učiteľa privítala škola politických predstaviteľov nového režimu, napr. ministra spravodlivosti, sociálnej starostlivosti a zdravotníctva Ferdinanda Ďurčanského a hlavného veliteľa Hlinkovej gardy Karola Sidora.<sup>6</sup>

Bývalý riaditeľ Lízner formálne ostal v službách školy, ale neučil. Odišiel na zdravotnú dovolenku a v novembri bol preložený na „dovolenku s čakatelným“, čo znamenalo skoré prepustenie. Rovnaký osud postihol ďalších piatich českých učiteľov, ďalší dvaja odišli na vlastnú žiadosť. Nové pracovné miesta sa zaplnili učiteľmi, ktorí museli

<sup>1</sup> Encyklopédia Slovenska III (zväzok K – M). Bratislava : Veda, 1985, s. 419-420, 566.

<sup>2</sup> Slovenská vláda menovaná. In *Slovenský denník*. 1939, roč. 21, č. 233, s. 1. ; Nová slovenská vláda. In *Slovák*. 1939, roč. 21, č. 17, s. 1.

<sup>3</sup> Okrem HSĽS pôsobili na Slovensku ešte strany pre nemeckú a maďarskú národnostnú menšinu.

<sup>4</sup> Tesnopisecká zpráva o 2. schôdzke Snemu Slovenskej krajiny v Bratislave v dňoch 21., 22. a 23. februára 1939. [online]. 2023 [cit. 2023-08.12]. Dostupné na internete: <<https://www.nrsr.sk/dl/Browser/DsDocumentVariant?documentVariantId=42372&fileName=zazn.pdf&ext=pdf>>.

<sup>5</sup> Mestské centrum kultúry Malacky, Kronika ľudovej a meštianskej školy Malacky, s. 178.

<sup>6</sup> Mestské centrum kultúry Malacky, Kronika ľudovej a meštianskej školy Malacky, s. 178-179.

opustiť územie južného Slovenska, ktoré po I. Viedenskej arbitráži pripadlo Maďarsku. Koncom novembra sa z vojenskej služby vrátil František Konečný a prevzal miesto riaditeľa školy. Českí učitelia boli zo školy prepustení na etapy. Časť k 1. januáru, zvyšok k 1. februáru 1939. Vzhľadom na zmeny hraníc ešte stále existujúceho Československa sa menili počty učiteľov, ale aj žiakov, ktorí sa s rodičmi prisťahovali do Malaciek a začali tu chodiť do školy. Ďalší český učiteľ bol zo školy prepustený až po vzniku Slovenského štátu. 30. apríla 1939 bol František Vobr „daný Prahe k dispozícii“.<sup>7</sup>

Nacistické Nemecko sa neuspokojilo s územnými ziskami, ktoré dosiahlo podpisom Mníchovskej dohody. Jeho finálnym cieľom bolo rozbitie Česko-Slovenska. Ako vhodný nástroj mali poslúžiť radikálnejšie zložky ľudáckeho režimu, ktoré neuspokojila autonómia Slovenska. Nepokoje mali poslúžiť ako ospravedlnenie na nemecký mocenský zásah. Ešte predtým však proti akciám radikálov zasiahla ústredná vláda v Prahe. Jednotky československej armády, ktoré mali na Slovensku zasiahnuť, prechádzali v marcových dňoch aj Malackami. Prezident republiky Emil Hácha odvolal z pozície predsedu autonómnej vlády Jozef Tisa.<sup>8</sup> Ten istý politik odcestoval 13. marca do Berlína, kde ho Adolf Hitler tlačil k odtrhnutiu sa od Československa. O deň neskôr parlament ešte stále autonómneho Slovenska vyhlásil Slovenský štát. Školské vyučovanie v Malackách sa ďalší deň ani nestačilo poriadne rozbehnúť, keď sa pred brány školy v sprievode predstaviteľov úradov v Malackách dostavili príslušníci nemeckej armády s požiadavkou uvoľniť školu. Vyučovanie bolo do pol hodiny ukončené, na škole dočasne zavali dokonca vlajky s hákovým krížom.<sup>9</sup>

Ešte počas okupácie sa novým riaditeľom školy stal Severín Papay. Vyučovanie sa v núdzových podmienkach presunulo do priestorov gymnázia, ktoré spravoval františkánsky rád. Núdzový režim trval od 31. marca do 17. apríla 1939. Vyučovanie prebiehalo len v popoludňajších hodinách, striedavo pre žiakov meštianskej (pondelok až streda) a ľudovej školy (štvrtok až sobota). Pre krátkosť času sa učilo len to najpotrebnejšie.<sup>10</sup> Vedenie školy a mesta urobili 14. apríla predbežnú obhliadku priestorov predtým, ako nasledujúci deň nemeckí vojaci školu opustili. Od 18. apríla sa vyučovanie rozbehlo, najprv na I. a II. poschodí, opäť v striedavom a od 24. apríla už v štandardnom režime. Školská budova neutrpela väčšie škody. Škody utrpel len školský majetok vo výške 4 587,60 korún slovenských (ďalej len „Ks“). Nemecká armáda škodu neuhradila, iba

obci Malacky zaplatila náklady za ubytovanie, svetlo, palivo a vodu v celkovej výške 14 605 Ks.<sup>11</sup>

O tom, kam sa Slovenský štát zaradil, veľa naznačuje oslava z 20. apríla 1939. Na ľudovej aj meštianskej škole sa oslavovali narodeniny Adolfa Hitlera. Riaditeľ školy Papay predniesol žiakom v rozhlase krátku prednášku o Hitlerovi a každá trieda si mala pripraviť kultúrny program. O štyri dni neskôr približne 160 žiakov videlo v Bratislave výstavu, ktorá bola súčasťou propagandistickej kampane proti Sovietskemu zväzu. Opäť sa prebral nemecký vzor. Koncom augusta nacistické Nemecko a Sovietsky zväz podpísali pakt o neútočení, známy ako pakt Molotov – Ribbentrop. Propagandistická kampaň proti Sovietskemu zväzu tak bola dočasne zmiernená.<sup>12</sup> 4. mája 1939 si škola pripomenula smrť Milana Rastislava Štefánika. Niekoľko učiteľov si v triedach pripravilo krátke prednášky o Štefánikovom živote. 20. mája si žiaci ľudovej školy usporiadali v telocvični besiedku pri príležitosti Dňa matiek. Ďalší deň sa všetky školy pri príležitosti tohto sviatku zúčastnili slávnostného sprievodu mestom.<sup>13</sup>

Konečným zámerom ľudáckeho režimu v otázke mládeže bola jej organizácia pod kontrolu jednotnej mládežníckej organizácie pod názvom Hlinkova mládež. Hoci sa to počas celej druhej svetovej v praxi úplne nerealizovalo, už v období autonómneho Slovenska boli zrušené tradičné telovýchovné spolky ako Sokol, Orol či Robotnícka telovýchovná jednota. Tento proces sa nevyhol ani Malackám. Dňa 18. júna 1939 sa na škole uskutočnil „Deň Hlinkovej mládeže“. Súčasťou boli cvičenia, recitácie, divadlá a pod.<sup>14</sup> 22. júna 1939 žiaci posledných dvoch ročníkov meštianskej školy usporiadali v telocvični zábavu. O dva dni neskôr sa školský rok ukončil. Na ľudovej škole prepadlo viac ako 7 % žiakov. Viac ako 12 % žiakov prepadlo na meštianskej škole, nepočítajúc pritom tých, ktorí ešte museli absolvovať reparát.<sup>15</sup>

Po Mníchovskej dohode a vzniku autonómie, nasledovanom Slovenským štátom, sa škola stala nástrojom nového režimu. Prišlo k okamžitému prepúšťaniu českých učiteľov, uplatnení ľudáckych postojov v školstve, a objavili sa prvé známky propagandistickej indoktrinácie. Krátka okupácia nemeckou armádou v marci 1939 a núdzové vyučovanie sú ukázkou, ako sa väčšie politické zmeny v strednej Európe premietli do chodu jednej školy v okresnom meste. Udalosti školského roka 1938/1939 v Malackách predstavujú vďaka školskej kronike na malom území prerod Slovenska z jesene 1938 až do jari 1939.

<sup>11</sup> Mestské centrum kultúry Malacky, Kronika ľudovej a meštianskej školy Malacky, s. 180-182.

<sup>12</sup> Mestské centrum kultúry Malacky, Kronika ľudovej a meštianskej školy Malacky, s. 182.

<sup>13</sup> Mestské centrum kultúry Malacky, Kronika ľudovej a meštianskej školy Malacky, s. 183-184.

<sup>14</sup> MILLA, Michal. *Hlinkova mládež 1938 – 1945*. Bratislava : Ústav pamäti národa, 2008, s. 29-33. ; Mestské centrum kultúry Malacky, Kronika ľudovej a meštianskej školy Malacky, s. 185.

<sup>15</sup> Mestské centrum kultúry Malacky, Kronika ľudovej a meštianskej školy Malacky, s. 185.

<sup>7</sup> Mestské centrum kultúry Malacky, Kronika ľudovej a meštianskej školy Malacky, s. 182.

<sup>8</sup> RYCHLÍK, Ján. *Češi a Slováci ve 20. století – Spolupráce a konflikty*. Praha : Vyšehrad, 2015, s. 172-182.

<sup>9</sup> Mestské centrum kultúry Malacky, Kronika ľudovej a meštianskej školy Malacky, s. 180.

<sup>10</sup> Mestské centrum kultúry Malacky, Kronika ľudovej a meštianskej školy Malacky, s. 180.

\* DO POZORNOSTI \* DO POZORNOSTI \* DO POZORNOSTI \* DO POZORNOSTI \* DO POZORNOSTI \*

## 1. december – 31. december 2025

## DÔLEŽITÉ TERMÍNY

| Štátny sviatok   |   |
|--|---|
| 24. 12.  | Štedrý deň – deň pracovného pokoja  |
| 25. 12.  | Prvý sviatok vianočný – deň pracovného pokoja                             |
| 26. 12.  | Druhý sviatok vianočný – deň pracovného pokoja                            |
| Prázdniny  |   |
| 22. 12. – 7. 1.  | Vianočné prázdniny  |
| Olympiády, súťaže  |   |
| do 1. 12.  | Olympiáda v nemeckom jazyku – školské kolo: 1A, 1B, 2A, 2B, 2D            |
| do 2. 12.  | Matematická olympiáda – domáce kolo: A                                    |
| do 3. 12.  | Biologická olympiáda – školské kolo: A                                    |
| do 4. 12.  | Biologická olympiáda – školské kolo: B                                    |
| 5. 12.   | Chemická olympiáda – školské kolo: A                                      |
| do 5. 12.  | Dejepisná olympiáda – školské kolo: C, D, E, F.                           |
| 9. 12.   | Matematická olympiáda – školské kolo: A                                   |
| 9. 12.   | Pytagoriáda – školské kolo: P4, P5  |
| 10. 12.  | SKILLS Slovakia vo floristike – celoštátne kolo: Vianočné inšpirácie 2025 |
| do 10. 12.   | Olympiáda v nemeckom jazyku – školské kolo: 1C, 2C                        |
| 10. 12.  | Pytagoriáda – školské kolo: P6, P7, P8                                    |
| do 12. 12.   | Chemická olympiáda – domáce kolo: E, F                                    |
| do 12. 12.   | Matematická olympiáda – domáce kolo: Z5, Z9                               |
| do 12. 12.   | Olympiáda ľudských práv – školské kolo: stredné školy                     |
| do 12. 12.   | Olympiáda zo slovenského jazyka a literatúry – školské kolo: A, B         |
| do 12. 12.   | Olympiáda v španielskom jazyku – školské kolo: A, B, C, D                 |
| do 12. 12.   | Olympiáda vo francúzskom jazyku – školské kolo: 1A, 1B, 1C, 2A, 2B, 2C    |
| Štatistické výkazy   |   |
| <b>Dátum zisťovania:</b> 31. 12. 2025  |   |
| <b>Dátum doručenia:</b> 28. 02. 2026 školské knižnice, 15. 3. 2026 akademické knižnice   |   |
| <b>Miesto doručenia:</b> RÚŠS v sídle kraja – školské knižnice, CVTI SR BA – akademické knižnice   |   |
| <b>Výkaz o školskej a akademickej knižnici – Škol (MŠVVŠ SR) 10 – 01</b><br><u>Zisťované ukazovatele:</u> Knižničný fond, používatelia, výpožičky, informačné technológie, hospodárenie, zamestnanci, sieť knižníc. <u>Spôsob vyplnenia:</u> WEB aplikácia | ZŠ, SZŠ, SŠ, ŠŠŠ  |
| <b>Dátum zisťovania:</b> 31. 12. 2025  |   |
| <b>Dátum doručenia:</b> 15. 01. – 20. 1. 2026 (podľa sprístupnenia v RIS)  |   |
| <b>Miesto doručenia:</b> RÚŠS v sídle kraja  |   |
| <b>Výkaz o športovej škole – športovej triede – Škol (MŠVVŠ SR) 26 – 01</b><br><u>Zisťované ukazovatele:</u> Počet tried, tréneri podľa druhu športu a kvalifikácie, žiaci podľa druhu športu a ročníkov. <u>Spôsob vyplnenia:</u> WEB aplikácia           | ZŠ, gymnáziá, stredné športové školy, SOŠ                                 |
| <b>Dátum zisťovania:</b> 31. 12. 2025  |   |
| <b>Dátum doručenia:</b> 20. 1. 2026  |   |
| <b>Miesto doručenia:</b> RÚŠS v sídle kraja, výkaz 31-92 aj CVTI SR (VŠ)   |   |
| <b>Výkaz o zariadení školského stravovania – Škol (MŠVVŠ SR) 17 – 01</b><br><u>Zisťované ukazovatele:</u> Stravníci, kapacita, príjmy za stravné lístky, zamestnanci za kalendárny rok. <u>Spôsob vyplnenia:</u> WEB aplikácia                             | ZŠŠJ, výdajné ŠJŠJ  |
| <b>Dátum zisťovania:</b> 31. 12. 2025, <b>Dátum doručenia:</b> 9. 1. 2026, <b>Miesto doručenia:</b> RÚŠS v sídle kraja   |   |
| <b>Výkaz o škole v prírode – Škol (MŠVVŠ SR) 29 – 01</b><br><u>Zisťované ukazovatele:</u> Počet ubytovaných podľa druhu školy, obdobia pobytu, kapacita, finančný poplatok, zamestnanci. <u>Spôsob vyplnenia:</u> papierový nosič alebo formulár (EXCEL)   | školy v prírode   |

\* DO POZORNOSTI \* DO POZORNOSTI \* DO POZORNOSTI \* DO POZORNOSTI \* DO POZORNOSTI \*

|   |  |
|---|--|
| <b>Dátum zisťovania:</b> 31. 12. 2025<br><b>Dátum doručenia:</b> 20. 1. 2026<br><b>Miesto doručenia:</b> RÚŠS v sídle kraja – ZŠ a SŠ, CVTI SR Bratislava – VŠ  |  |
| <b>Výkaz o telovýchovných zariadeniach využívaných školou – Škol (MŠVVŠ SR) 31 – 92</b><br><i>Zisťované ukazovatele:</i> Telovýchovné zariadenia podľa typu a vlastníctva. Vypĺňajú základné, stredné a vysoké školy. <i>Spôsob vyplnenia:</i> WEB aplikácia  | ZŠ, SŠ, VŠ   |
| <b>Dátum zisťovania:</b> 31. 12. 2025<br><b>Dátum doručenia:</b> 14. 1. 2026<br><b>Miesto doručenia:</b> RÚŠS v sídle kraja – ZŠ, SŠ, SŠ, CVTI SR Bratislava – VŠ   |  |
| <b>Výkaz o digitálnych technológiách v škole – Ikt 01 – 01</b><br><i>Zisťované ukazovatele:</i> Počet počítačov, zdroje ich získavania, využívanie PC na škole. <i>Spôsob vyplnenia:</i> WEB aplikácia  | ZŠZŠ, ŽZŠ, gymnáziá, stredné športové školy, SOŠ, konzervatóriá, ŠŠŠ |
| <b>Priebežne</b>  |  |
| Spracovanie miezd, výkazy a odvody do poisťovní – sociálna poisťovňa, zdravotné poisťovne.  |  |
| Vykazovanie zastupovania, nadčasov, dochádzky zamestnancov za príslušný mesiac.   |  |
| <i>Zdroj:</i> <a href="http://www.kalendar.azet.sk">www.kalendar.azet.sk</a> , <a href="http://www.siov.sk">www.siov.sk</a> , <a href="http://www.minedu.sk">www.minedu.sk</a> , <a href="http://www.svs.edu.sk">www.svs.edu.sk</a> , <a href="http://www.cvtisr.sk">www.cvtisr.sk</a> ,<br><a href="http://www.iuventu.sk">www.iuventu.sk</a> , <a href="http://www.financnasprava.sk">www.financnasprava.sk</a> . |  |
| <b>Spracovala:</b> PaedDr. Katarína Písečná   |  |

Viete, že...

**Vaše predplatné nie je len tlačенý časopis?**

Zaregistrujte sa na [www.direktor.sk](http://www.direktor.sk) a získajte prístup k svojim časopisom v online podobe a oveľa viac! Odborné články, nástroje pre riadenie školy aj aktuálne legislatívne zmeny.

- Rýchle vyhľadávanie v legislatíve
- Praktické návody a príklady z praxe
- Nástroje na zlepšenie školského manažmentu

Všetko máte k dispozícii na [www.direktor.sk](http://www.direktor.sk)



Wolters Kluwer



Keď si potrebujete byť istý

**MANAŽMENT**  
**SKOLY**  
v praxi

11/2025

20. ročník

**Vydáva** Wolters Kluwer SR s. r. o., Mlynské nivy 48, 821 09 Bratislava, IČO: 31348262, tel.: (02) 58 10 20 10, e-mail: [office@wolterskluwer.sk](mailto:office@wolterskluwer.sk)

**Zodpovedný redaktor:** Ing. Marcela Kečkovéšová, e-mail: [marcela.keckesova@wolterskluwer.com](mailto:marcela.keckesova@wolterskluwer.com)

**Šéfredaktor:** PaedDr. Dušana Bielešzová, e-mail: [dusana.bieleszova@wolterskluwer.com](mailto:dusana.bieleszova@wolterskluwer.com)

**Adresa redakcie:** Wolters Kluwer SR s. r. o., Mlynské nivy 48, 821 09 Bratislava, tel.: (02) 58 10 20 10, internet: [www.wolterskluwer.sk](http://www.wolterskluwer.sk)

**Inzercia, predplatné a distribúcia:** Ing. Andrea Fazekašová Medovarská, tel.: (02) 58 10 20 31, e-mail: [casopisy@wolterskluwer.sk](mailto:casopisy@wolterskluwer.sk)

**Sadzba:** Forma, s. r. o., Bratislava

**Návrh obálky:** [www.sueweb.sk](http://www.sueweb.sk)

**Tlač:** SOŠ polygrafická, Bratislava, [www.polygraficka.sk](http://www.polygraficka.sk)

Nevyžiadané príspevky nevraciam. Pretlač a akékoľvek šírenie obsahu je povolené len s výslovným písomným súhlasom vydavateľa. Za správnosť údajov uvedených v článkoch zodpovedajú ich autori. Časopis je aj na [direktor.sk](http://direktor.sk). ISSN 1339-925X

EV 2265/08

Ročné predplatné 133,35 EUR vrátane DPH, poštovného a balného. Cena jedného výtlačku 11,11 EUR vrátane DPH, poštovného a balného. Predplatné sa automaticky predlžuje o ďalší rok, ak odber nie je najneskôr v novembri písomne zrušený.

**Periodicita vydávania:** mesačník

Zadané do tlače: 11. 11. 2025

© Wolters Kluwer SR s. r. o., 2025

ISSN 1336-9849