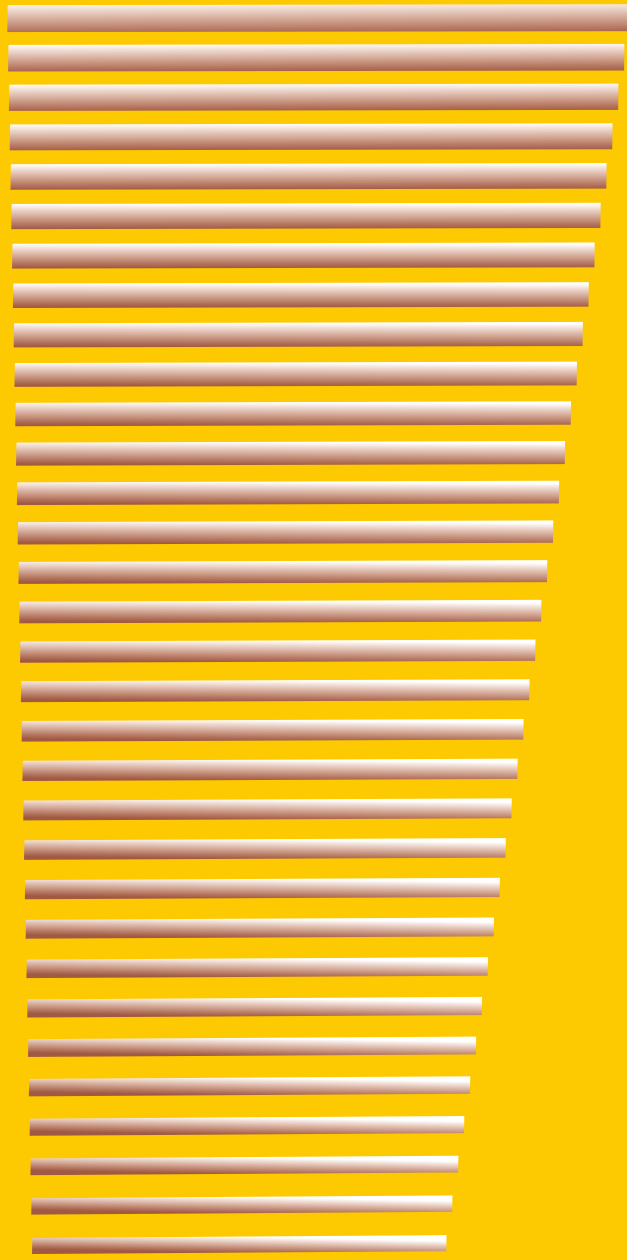


Bezpečnosť školského prostredia

- rozvíjanie kooperácie u žiakov
- ako determinant kvality interpersonálnych vzťahov



Ingrid Emmerová - Tomáš Jablonský

**BEZPEČNOSŤ ŠKOLSKÉHO PROSTREDIA
– ROZVÍJANIE KOOPERÁCIE U ŽIAKOV
AKO DETERMINANT KVALITY
INTERPERSONÁLNYCH VZŤAHOV**

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

Ingrid Emmerová (ed.)

Tomáš Jablonský (ed.)

**BEZPEČNOSŤ ŠKOLSKÉHO PROSTREDIA
– ROZVÍJANIE KOOPERÁCIE U ŽIAKOV
AKO DETERMINANT KVALITY
INTERPERSONÁLNYCH VZŤAHOV**



Ružomberok 2026

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

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

© VERBUM – vydavateľstvo KU

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

Recenzenti

doc. PhDr. Mgr. Ingrid Hupková, PhD.,

Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety v Bratislave

doc. PaedDr. Lucia Pašková, PhD.,

Pedagogická fakulta UMB Banská Bystrica

Grafická úprava

Ing. Miloslav Korba

Obálka

Mgr. Milan Pudiš, PhD.

Rok vydania: 2026

Za obsahovú a jazykovú stránku zodpovedajú autori.

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

Forma publikácie: online

ISBN 978-80-561-1269-4

Obsah

ÚVOD.....	8
ROZVÍJANIE KOOPERÁCIE A PODPORA INTERPERSONÁLNYCH VZŤAHOV MEDZI ŽIAKMI MLADŠIEHO ŠKOLSKÉHO VEKU AKO FAKTOR PREVENČIE Ingrid Emmerová.....	10
PODPORA POZITÍVNEJ KLÍMY V ŠKOLE AKO PREVENČIA ŠIKANOVANIA Miriam Niklová	22
SOCIETY AND ITS IMPACT ON SCHOOL ENVIRONMENT SAFETY Lenka Pasternáková.....	31
KOMUNIKAČNÁ KLÍMA TRIEDY AKO DETERMINANT POCITU BEZPEČIA ŽIAKOV V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ Mária Belešová, Katarína Somogyiová.....	40
ROZVÍJANIE SOCIÁLNYCH ZRUČNOSTÍ U ŽIAKOV ZÁKLADNÝCH ŠKÔL AKO VÝZNAMNÝ PROSTRIEDOK V PREVENČII ŠIKANOVANIA Mário Dulovics.....	53
ROZVÍJANIE KOOPERÁCIE U ŽIAKOV PROSTREDNÍCTVOM AKTIVÍT BILATERÁLNEJ KOORDINÁCIE V PEDAGOGICKEJ A PREVENTÍVNEJ PERSPEKTÍVE Miroslav Gejdoš, Dominika Pažitková.....	63
ŽIACKE KOMPETENCIE A BEZPEČNÉ PROSTREDIE STREDNEJ ŠKOLY Jana Hanuliaková, Dáša Porubčanová.....	79
ÚLOHA UČITEĽA PRI BUDOVANÍ BEZPEČNEJ A KOOPERATÍVNEJ TRIEDNEJ KLÍMY Slavomíra Bellová	88

**PRIZERAJÚCI SA ŽIACI V PROCESSE ŠKOLSKÉHO
ŠIKANOVANIA**

Simona Dulovics Sámellová..... 100

**ROZVOJ SPOLUPRÁCE ŽIAKOV PROSTREDNÍCTVOM
KOOPERATÍVNYCH AKTIVÍT V NÁBOŽENSKEJ
VÝCHOVE**

Ľubica Ďurajdová 116

**ROZVOJ KOOPERÁCIE A SEBAREGULÁCIE ŽIAKA
S PORUCHAMI SPRÁVANIA PRE BEZPEČNOSŤ
INKLUZÍVNEJ TRIEDY**

Monika Homolová..... 125

**KOOPERÁCIA ŽIAKOV AKO FAKTOR BEZPEČNOSTI
ŠKOLSKÉHO PROSTREDIA: SEKUNDÁRNA ANALÝZA
SPRÁV ŠTÁTNEJ ŠKOLSKEJ INŠPEKCIE A IMPLIKÁCIE
PRE ÉRU UMELEJ INTELIGENCIE**

Beáta Pošteková, Marián Grupač 138

**BUDOVANIE BEZPEČNEJ KLÍMY V ŠPECIFICKEJ
SOCIÁLNEJ SKUPINE PROSTREDNÍCTVOM RIADENEJ
SPOLUPRÁCE**

Gabriela Siváková 155

**SCAFFOLDING A KOOPERÁCIA V EDUKAČNOM
PROCESSE Z PERSPEKTÍVY SOCIÁLNEJ
INTERDEPENDENCIE**

Annamária Šimšíková..... 168

**ELIMINÁCIA INTERPERSONÁLNYCH KONFLIKTOV
V ŠKOLSKEJ TRIEDE PROSTREDNÍCTVOM
KOOPERATÍVNEHO UČENIA**

Katarína Tišťanová 189

**SUBJEKTÍVNE VNÍMANIE DEMOKRATICKÝCH
HODNÔT ŠTUDENTIEK A ŠTUDENTOV UČITEĽSKÝCH
ŠTUDIJNÝCH PROGRAMOV V KOOPERATÍVNEJ PRÁCI**

Zdenka Zastková 202

SOCIÁLNE VZŤAHY AKO OCHRANNÝ FAKTOR
VIKTIMIZÁCIE V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ

Dana Kovalčíková, Michaela Kovalčíková215

KOOPERÁCIA DETÍ PREDŠKOLSKÉHO VEKU
V MONTESSORI PROSTREDÍ AKO DETERMINANT
KVALITY INTERPERSONÁLNYCH VZŤAHOV

Petra Szántai229

ÚVOD

Nekonferenčný zborník vedeckých príspevkov ***Bezpečnosť školského prostredia – rozvíjanie kooperácie u žiakov ako determinant kvality interpersonálnych vzťahov*** obsahuje 18 príspevkov. Ide už o tretí zborník vedeckých štúdií na Katedre pedagogiky a psychológie Pedagogickej fakulty KU so zameraním na problematikou bezpečnosti školského prostredia.

Táto problematika predstavuje v súčasnom pedagogickom a spoločenskom diskurze jednu z kľúčových tém, ktorá presahuje rámec fyzickej ochrany a čoraz výraznejšie zahŕňa aj dimenziu psychologického a sociálneho bezpečia. Škola ako dominantné socializačné prostredie zohráva zásadnú úlohu pri formovaní interpersonálnych vzťahov, hodnotovej orientácie a sociálnych kompetencií žiakov. Kvalita týchto vzťahov pritom významne ovplyvňuje nielen školskú klímu, ale aj celkový osobnostný rozvoj jednotlivca.

Predkladaný vedecký zborník sa zameriava na problematiku bezpečnosti školského prostredia prostredníctvom optiky rozvíjania kooperácie medzi žiakmi. Kooperácia je chápaná ako jeden z determinujúcich faktorov kvality interpersonálnych vzťahov, ktorý podporuje vzájomný rešpekt, empatiu, dôveru a schopnosť konštruktívne riešiť konflikty. V kontexte súčasných výziev, akými sú nárast rôznych foriem rizikového a problémového správania či narušené sociálne väzby, nadobúda systematické rozvíjanie kooperatívnych zručností osobitý význam. Optimálne kooperatívne správanie facilituje dobrú adaptáciu a úspech jednotlivcov nielen v škole, ale aj v spoločnosti.

Cieľom zborníka je ponúknuť interdisciplinárny pohľad na skúmanú problematiku a vytvoriť priestor pre prezentáciu teoretických východísk, empirických zistení i príkladov dobrej praxe. Príspevky autorov reflektujú aktuálne trendy v pedagogike, psychológii a sociológii, pričom poukazujú na možnosti implementácie kooperatívnych stratégií do edukačného procesu ako nástroja posilňovania bezpečného a podnetného školského prostredia.

Veríme, že tento zborník prispeje k hlbšiemu porozumeniu vzťahov medzi kooperáciou a kvalitou interpersonálnych väzieb

v školskom prostredí a stane sa inšpiratívnym zdrojom pre pedagógov, výskumníkov i ďalších odborníkov, ktorí sa usilujú o vytváranie bezpečnej, inkluzívnej a podporujúcej školy pre všetkých žiakov.

Úprimné poďakovanie patrí váženým recenzentkám, doc. PhDr. Mgr. Ingrid Hupkovej, PhD. a doc. PaedDr. Lucii Paškovej, PhD. za čas, ktorý venovali jeho posudzovaniu a najmä cenné rady a odporúčania, ktoré prispeli k zvýšeniu kvality zborníka.

Ingrid Emmerová, Tomáš Jablonský
editori

ROZVÍJANIE KOOPERÁCIE A PODPORA INTERPERSONÁLNYCH VZŤAHOV MEDZI ŽIAKMI MLADŠIEHO ŠKOLSKÉHO VEKU AKO FAKTOR PREVENCIE

FOSTERING COOPERATION AND SUPPORTING INTERPERSONAL RELATIONSHIPS AMONG YOUNGER SCHOOL-AGE PUPILS AS A PREVENTIVE MEASURE

Ingrid Emmerová

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá problematikou rozvíjania kooperácie a podpory interpersonálnych vzťahov u žiakov mladšieho školského veku ako kľúčovým faktorom prevencie rizikového správania v školskom prostredí. V teoretickej rovine autorka analyzuje špecifiká mladšieho školského veku z hľadiska socializácie, pričom zdôrazňuje rastúci vplyv rovesníckych skupín a učiteľa. Príspevok približuje kooperatívne učenie ako efektívny nástroj nielen na dosahovanie kognitívnych cieľov, ale predovšetkým na rozvoj sociálnych a sebaovplyvňujúcich zručností, akými sú empatia, asertivita a konštruktívne riešenie problémov. Autorka zdôrazňuje, že uplatňovanie kooperácie medzi žiakmi pôsobí ako významný preventívny faktor šikanovania a agresívneho správania, čím priamo prispieva k tvorbe pozitívnej školskej klímy a k celkovému wellbeingu žiakov.

Abstract: This article addresses the issue of fostering cooperation and supporting interpersonal relationships among elementary school pupils as a key factor in preventing risky behaviour in the school environment. On a theoretical level, the author analyzes the specific characteristics of early school age from the perspective of socialization, emphasizing the growing influence of peer groups and teachers. The paper presents cooperative learning as an effective tool not only for achieving cognitive goals but, above all, for developing social and self-management skills such as empathy, assertiveness, and constructive problem-solving. The author emphasizes that fostering cooperation among pupils acts as a significant preventive factor against the emergence of bullying and aggressive behavior, thereby directly contributing to the creation of a positive school climate and to the overall well-being of pupils.

Kľúčové slová: prevencia v škole, interpersonálne vzťahy žiakov, rozvíjanie kooperácie, bezpečnosť školského prostredia

Key Words: prevention at school, interpersonal relationships among pupils, fostering cooperation, safety in the school environment

Úvod

Žiaci **mladšieho školského veku** sú vo veku od 6 – 7 rokov do 11 – 12 rokov (čiže od nástupu do školy až po prvé známky pohlavného dospievania). Vágnerová (2012) podrobnejšie vymedzuje raný školský vek (od nástupu do školy až do 8 – 9 rokov) a stredný školský vek (od 8 – 9 rokov do 11 – 12 rokov).

Odborníci ako Langmeier, Krejčířová (2006) či Oravcová (2004) charakterizujú toto obdobie ako pomerne kľudné obdobie nazývané obdobím triezveho realizmu. Žiak v tomto veku berie svet „taký aký je“.

Z hľadiska socializácie je dôležité, že popri rodičoch majú veľký vplyv učiteľia, spolužiaci a kamaráti. Rola žiaka prináša vyššiu sociálnu prestíž, ale tiež množstvo záťažových situácií. Stáva sa jedným z mnohých žiakov v triede, musí prijať autoritu učiteľa, musí plniť požiadavky a normy, správať sa určitým spôsobom. Narastá vplyv názorov rovesníckej skupiny, žiak môže upravovať svoje správanie podľa spolužiakov, aby pred nimi obstál a zapadol medzi nich.

Interpersonálne vzťahy predstavujú vo vzťahu k problémovému správaniu tak protektívny, ako aj rizikový faktor. Dôležitú úlohu tu zohrávajú rovesníci, ktorí majú značný vplyv na rozvoj osobnosti a sú tiež významným socializačným činiteľom. Negatívny vplyv rovesníkov je dominantný najmä pri užívaní drog, pri delikventnom správaní a pri záškoláctve. Problémové rovesnícke skupiny iniciujú a podporujú rizikové správanie.

Na výskyt rizikového a problémového správania u žiakov mladšieho školského veku upozorňujú Belešová a Zemančíková (2026), Lipnická (2022), Valihorová, Pašková et al. (2017).

Problémy žiakov v interpersonálnych vzťahoch so spolužiakmi

Bezpečnosť školského prostredia je elementárnou podmienkou pre výchovno-vzdelávací proces. Kvalita interpersonálnych vzťahov výrazne

ovplyvňuje wellbeing žiakov a klímu triedy. Podľa Hupkovej (2025) je jednou z nevyhnutných potrieb človeka aj potreba mať na svoje zdravé, funkčné a plnohodnotné prežívanie societu druhých ľudí, mať sociálne interakcie s inými a bezpečné vzťahy s nimi. 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.

V súčasnosti však žiaci majú značné **problémy v oblasti medzil'udských vzťahov** a sociálnych spôsobilostí. Každú triedu tvoria žiaci, vždy ide o rôznorodú skupinu žiakov a každá trieda má tak svoje špecifiká. Ako uvádza Soroková (2022b), významnú úlohu zohráva dynamika triedy, každá trieda svojím zložením žiakov má svoju vlastnú dynamiku, harmóniu či disharmóniu. Skupinu ovplyvňujú vzťahy medzi žiakmi navzájom, medzi učiteľom a jednotlivými žiakmi, medzi učiteľom a triedou ako celkom. Prirodzenou a dôležitou súčasťou každej skupiny, aj školskej triedy, je tenzia – napätie. Podľa Oravcovej (2004) je tenzia vyvolaná nespokojnosťou členov skupiny. Tenzia vzniká v triede aj vďaka rivalite podskupín, čo je v poriadku, ak ide o rivalitu v učení a dosahovaní výsledkov. Nežiaduce je, ak ide o súťaž v odpore voči učiteľovi alebo o súťaž s prvkami hostilného správania voči konkurenčným podskupinám. Optimálna hladina tenzie vedie k zvýšeniu produktivity a akcieschopnosti triedy. Aplikovaním úloh vyžadujúcich spoluprácu môže učiteľ podporovať kohéziu skupiny, ktorá je nevyhnutná pre pokojnú prácu v triede. V zhode so Sorokovou (2022a) možno konštatovať, že čím je skupina kohéznejšia, tým je komunikácia otvorenejšia, jasnejšia a skupina je stabilnejšia, je potrebné ju udržiavať a vzájomné vzťahy posilňovať.

V súvislosti s prevenciou Tökölyová, Petranová a Hupková (2025) upozorňujú, že trieda je sociálna skupina – so svojou hierarchiou, humorom a potrebou spolupatričnosti. V diskusiách sa preto často uplatňuje skupinový tlak. Ak väčšina zaujme určitý postoj, menšinové názory môžu byť zosmiešnené alebo potlačené. Niektoré výroky („to je hlúposť“, „nikto si to nemyslí“) sa stanú signálom vylúčenia. Tí, ktorí by mali odlišný názor, radšej mlčia. Téma sa môže zmeniť na konflikt.

Konflikty sa vyskytujú aj v školskom prostredí (medzi žiakmi, žiakmi a učiteľmi, učiteľmi a rodičmi žiakov, i medzi zamestnancami

školy). Konflikty môžu mať aj pozitívne stránky, napr. vyjasnia sa postoje, zvýši sa zaangažovanosť dokonca môžu zvýšiť výkon. Ak sa konflikty riešia, môžu spôsobiť konštruktívne zmeny. Je nutné naučiť žiakov správne riešiť konflikty, asertívne a najmä neagresívne, naučiť žiakov spolupracovať.

Gajdošová (2023) popisuje „dieťa nového tisícročia“ ako technologicky veľmi vyspelé. Dostáva veľa podnetov, mnoho nových poznatkov, má veľa čiastkových informácií, ale jeho poznanie býva často útržkovité, a mnohým súvislostiam nerozumie. Dieťa virtuálnej generácie býva unavené z toľkého množstva informácií, motoricky nepokojné, neschopné sústrediť sa. Už 8 - 10 ročné deti trávajú celé hodiny pri počítači, hrajú videohry, zostreľujú kozmické lode, objavuje stratené svety, ale sami sú v knižnici úplne stratení. Približuje tiež názory učiteľov vybraných stredných škôl na súčasnú virtuálnu generáciu: Mnohí žiaci často nedokážu rozvážne, pokojne a morálne správne riešiť bežné životné konflikty a záťažové situácie so spolužiakmi, rovesníkmi, učiteľmi, rodičmi či súrodencami a problémové situácie riešia častejšie agresívne. Robia vážne chyby v sociálnej komunikácii a uplatňujú pri komunikovaní také negatívne emócie ako hnev, iróniu, sarkazmus, nepriateľstvo či nevraživosť. Mnohí mladí ľudia žijú vo virtuálnej realite, sedia osamelo doma a komunikujú cez internet, cez sociálne siete, na facebooku však majú stovky priateľov z celého sveta, ktorých však poznajú len virtuálne, nevidia, akí v skutočnosti sú, ako sa správajú v reálnom živote, ako v bežnom reálnom živote komunikujú, ako riešia životné problémy, krízy, ako prežívajú dnešný svet okolo seba.

Internet a online prostredie ovplyvňujú pubescentov a adolescentov vo vysokej miere, najmä sociálne siete predstavujú výraznú platformu formujúcu myslenie a hodnoty detí a mládeže. Kyberpriestor nesporne prináša mnohé pozitíva a výhody, ale i určité riziká. Na jednej strane obohacuje, rozširuje obzor a sprostredkováva informácie z najrôznejších oblastí. Súčasne však prispievajú k celkovej presýtenosti podnetmi, narušujú človeku denný rytmus, ochudobňujú ho o spánok a prispievajú ku konzumnému životnému štýlu. K ďalším rizikám môžeme zaradiť negatívny dopad na telesné i duševné zdravie, desenzitizáciu, vzrástanie sa kyberšikanovania, **oslabenie reálnych kontaktov s rodinou a rovesníkmi** a i. Hupková (2018) upozorňuje, že

virtuálny svet, expanzívny rozvoj internetu a komunikačných technológií, veľmi silne vplýva na mladých ľudí, ktorí sú síce digitálne zruční, ale nie vždy dostatočne mediálne gramotní.

Funkčné a bezproblémové vzťahy medzi žiakmi sú veľmi dôležité. Narušené vzťahy vplývajú na vznik problémového správania, ako napr. záškoláctva, samovražedných pokusov, agresívneho správania, ako aj šikanovania. Príčiny vzniku problémového správania sú vždy multifaktoriálne podmienené, negatívne interpersonálne vzťahy medzi žiakmi mladšieho školského veku zohrávajú významnú úlohu.

Agresívne správanie predstavuje problém aj u žiakov mladšieho školského veku. Ako uvádzajú Pašková, Stehlíková a Kopčanová (2018), vzájomné sociálne vzťahy, adaptácia na normy fungovania školskej triedy, i mnoho vzorov sociálneho učenia otvára novú skupinu faktorov s potenciálom pôsobenia na výskyt agresívnych prejavov. Skupinová dynamika školskej triedy má výrazný vplyv na formovanie jednotlivca i celej skupiny, v prípade šikanovania agresor nevedome využíva vplyv skupinovej dynamiky k deštrukcii slobody a vzájomných pozitívnych vzťahov v skupine. Podľa Dulovicsa, Stehlíkovej a Zošákovej (2026) trieda a školské prostredie predstavujú zásadný kontext, v ktorom sa šikanovanie nielen odohráva, ale aj formuje, udržiava alebo naopak oslabuje. Trieda a škola tak vystupujú ako prostredie, ktoré svojím fungovaním vytvára podmienky pre vznik, eskaláciu alebo prevenciu násillia medzi žiakmi. Jedným z kľúčových faktorov je sociálna klíma triedy, ktorá zahŕňa kvalitu vzťahov medzi žiakmi, mieru dôvery, pocit bezpečia a jasnosť pravidiel správania. Výsledky výskumu Niklovej et al. (2026) poukazujú na to, že respondenti, ktorí uviedli skúsenosť so šikanovaním z aspektu šikanovaného, majú tendenciu vnímať triedne prostredie ako menej podporujúce a menej kooperatívne.

Rozvíjanie kooperácie a podpora interpersonálnych vzťahov ako faktor prevencie

Kraus (2008) zdôrazňuje, že rovesnícke skupiny majú značný vplyv na rozvoj osobnosti a patria často k referenčným skupinám. Ako žiaduca sa javí intervencia do týchto skupín. Rovesnícke skupiny predstavujú prirodzenú formu života detí a mládeže, ktorú charakterizuje veková a názorová blízkosť.

Odborníci (Nováková, Habiňáková, Skácelová, 2023; Tichý, Vojtová, Božík, Kříž, 2023) odporúčajú v súvislosti s prevenciou rozvíjať **zručnosti sebaovplyvnenia (self-management skills)**, patria sem schopnosti kritického myslenia, kreatívneho myslenia, konštruktívneho riešenia problémov, rozhodovania o vlastných životných cieľoch a prioritách, predvídať následky určitého správania a konania, stanovovania si cieľov, sebamotivácie, sebareflexie a sebauvedomenia, schopnosť sebaocenenia a sebahodnotenia, zvládania emócií, zvládania stresu, plánovania a kontrolovania, schopnosť organizovania času (time management), flexibility a **sociálne zručnosti (social skills)**, zaradujeme sem schopnosť čeliť sociálnemu tlaku, asertívne zručnosti (najmä schopnosť zdravého sebaapresadenia), schopnosť empatie, komunikačné zručnosti, zručnosti konštruktívneho riešenia konfliktov, schopnosť vytvárania zdravých sociálnych vzťahov, schopnosť sebareflexie a poznávania druhých (sociálnej percepcie), zvládanie záťažových a konfliktných situácií (copingové stratégie), mediálna gramotnosť.

V oblasti **špecifickej prevencie** je vo veku od 6-7 do 11-12 rokov potrebné sa orientovať najmä na prevenciu legálnych drog, brať do úvahy skutočnosť, že sa žiaci dajú v tomto veku ľahko ovplyvniť partiou rovesníkov, čo je rizikové najmä vo vzťahu k alkoholu a fajčeniu. V súvislosti s prevenciou drogových závislostí sa v odbornej literatúre zdôrazňuje, že účinnosť prevencie sa zvýši, keď je začatá 2 – 3 roky pred prvým kontaktom s drogou. Pozornosť je tiež potrebné venovať rizikám kyberpriestoru. V súvislosti s prevenciou možno poukázať aj na úlohy mediálnej výchovy. Jej cieľom u žiakov mladšieho školského veku je, aby lepšie porozumeli pravidlám fungovania mediálneho sveta, primerane veku sa v ňom orientovali a dokázali posudzovať mediálne šírené posolstvá.

V oblasti **nešpecifickej prevencie** u žiakov mladšieho školského veku je potrebné naučiť ich zručnostiam, ako vychádzať s rovesníkmi a ako sa zapojiť do skupiny. V tomto veku majú tendenciu premýšľať čiernobielo a podľa očakávania druhých, nechajú sa ľahko ovplyvniť partiou rovesníkov či kamarátov. Je potrebné pokračovať v zdôrazňovaní hodnoty zdravia. Poskytované informácie by mali konkrétne, vhodné je zrozumiteľne vysvetľovať.

Preventívny potenciál má aj multikultúrna výchova. Je žiadúce zaradiť aktivity zamerané na zapájanie multikultúrnych prvkov do vzdelávacieho procesu. Sú vhodné aj pre žiakov mladšieho školského veku. Podľa Vargovej (2012, 2013) výrazne prispievajú k rozvoju tolerance medzi žiakmi.

Škola zohráva jednu z najdôležitejších úloh pri socializácii žiakov. Jednou z najdôležitejších súčastí socializácie sú podľa Paškovej a Stehlíkovej (2018) sociálne zručnosti, ktoré sú zároveň pre život v spoločnosti nevyhnutné. Sociálna kompetencia je tým, čo človeku pomáha zvládať a ovplyvňovať jeho sociálny svet. Je konštruktom, ktorý obsahuje schopnosť integrovať myslenie, emócie a správanie pre efektívne vyrovnávanie sa s požiadavkami a pravidlami sociálneho prostredia.

V rámci socializácie je nevyhnutné podporovať spoluprácu, rozvíjať u žiakov sociálne spôsobilosti, podporovať efektívne riešenie problémov a konfliktov, rozvíjať sociálnu komunikáciu, empatiu i asertívne správanie. Čo najširšie **uplatňovanie kooperácie** medzi žiakmi je výrazným **preventívnym faktorom** pred vznikom šikanovania i ďalších foriem nevhodného správania u žiakov. V rámci vyučovacieho procesu a výchovného pôsobenia na žiakov je nutné prepojenie kognitívnej, afektívnej a konatívnej zložky osobnosti u žiakov, čiže prepojenie preventívneho pôsobenia na: „Vedomosti – postoje – sociálne zručnosti“. Je dôležité realizovať rôzne kooperatívne aktivity. Podľa Jablonského (2017) interpersonálne zručnosti, ako napríklad schopnosť komunikovať a pracovať v tíme, sú čoraz dôležitejšie.

Ako uvádza Zastková (2022a), kooperatívne učenie a vyučovanie poskytuje príležitosť, aby si žiaci uvedomili spolužitie s ostatnými, zaujali svoju vlastnú perspektívu, presadili si svoj argumentačne podložený názor, naučili sa preberať zodpovednosť za svoje úsilie, dokázali spolupracovať s ostatnými pri plnení cieľa. Kooperatívne rovesnícke interakcie sú základné mechanizmy v sociálnom a morálnom rozvoji žiakov, v skupinách majú žiaci príležitosť koordinovať svoju činnosť s ostatnými, diskutovať o nezhodách, čím nadobúdajú príležitosť rozvinúť porozumenie druhého človeka, zodpovednosť za seba a úsilie ostatných.

Práca v skupine však nemusí automaticky viesť ku kooperácii medzi žiakmi. Pod kooperatívnym učením rozumieme prácu v dvojiciach

alebo skupinách a aby bola práca efektívna, musí mať podľa odborníkov (Kasíková, 2010; Pošteková, 2025; Zastková, 2022b a iní) tieto charakteristiky:

- Štrukturovanie skupinovej práce – učiteľ musí žiakom zadať jasné pokyny a úlohy, aby vedeli, ako majú pracovať a postupovať, kto je za ktorú úlohu zodpovedný.
- Pozitívna vzájomná závislosť – žiaci pracujú na spoločnej úlohe, majú spoločný cieľ. Len spoločne môžu dosiahnuť úspech, ak v skupine zlyhá jeden, zlyhajú všetci. Žiaci si pomáhajú pri dosahovaní cieľa.
- Individuálna zodpovednosť – žiak je zodpovedný za svoju vlastnú úlohu, ale aj za celkový výsledok skupiny.
- Priama interakcia a vzájomný kontakt – je potrebné zabezpečiť vzájomný kontakt žiakov, napr. sedením. Žiaci sa navzájom povzbudzujú a uľahčujú úsilie v snahe dosiahnuť skupinový cieľ, delia sa o obmedzené zdroje, ktoré majú k dispozícii, vymieňajú si informácie a materiály.
- Využitie a formovanie sociálnych zručností – efektívna spolupráca je založená na kompetencii spolupracovať v skupine, žiaci sa učia navzájom rešpektovať, musia sa naučiť komunikovať, predchádzať i riešiť konflikty a pod.
- Reflexia skupinovej práce – každý žiak by mal dostať spätnú väzbu o svojom výkone a správaní. Hodnotenie môže zvyšovať úsilie členov v dosiahnutí skupinových cieľov.

Rozvojom kooperatívnych spôsobilostí možno podľa Jablonského a Zastkovej (2020) dosiahnuť prirodzené potlačenie agresívneho správania, stratégie a metódy kooperatívneho učenia vedú k rozvoju empatického správania, k senzitivite, k porozumeniu, k rozvoju priateľských vzťahov, k prekonávaniu interpersonálnych bariér.

U žiakov mladšieho školského veku možno využiť skupinové riešenie problémov, skladačkovú metódu (Jigsaw), brainstorming či rôzne formy projektového vyučovania. Z hľadiska prevencie zohrávajú tieto metódy významnú úlohu najmä tým, že prirodzene rozvíjajú sociálne zručnosti žiakov. Žiaci sa učia aktívnemu počúvaniu, rešpektovaniu odlišných názorov, konštruktívnemu riešeniu konfliktov a empatii. Pravidelná spolupráca v heterogénnych skupinách zároveň znižuje

tendenciu k vytváraníu uzavretých podskupín a podporuje inklúziu. Kooperatívne metódy vytvárajú priestor pre pozitívne interakcie, ktoré sú založené na spolupráci, nie na súťaživosti. Na rozdiel od tradičných frontálnych metód, kde je dôraz kladený na individuálny výkon, kooperatívne učenie posilňuje prosociálne správanie a vzájomnú podporu. Dôležitým aspektom je aj reflexia skupinovej práce, počas ktorej žiaci hodnotia nielen výsledok, ale aj proces spolupráce, čo vedie k uvedomovaniu si vlastného správania a jeho dopadu na ostatných.

Medzi základné podmienky prevencie patrí vytváranie pozitívnej sociálnej klímy v škole, s otvorenými a priateľskými vzťahmi. Pozitívna klíma pre žiakov predstavuje bezpečné školské prostredie. Možno súhlasiť s autorkami Bellovou, Tišťanovou a Sivákovou (2020/21), že kvalita klímy je vytváraná a determinovaná mnohými činiteľmi a zároveň ovplyvňuje učiteľov a žiakov v ich postoji k edukácii, ich motiváciu, kreativitu či výkonnosť. Všetci zamestnanci školy musia aktívne pracovať na vytváraní pozitívnej klímy. Podpora a rozvoj kooperatívnych spôsobilostí žiakov ovplyvňuje kvalitu školskej klímy, prispieva k bezkonfliktnému spolužitíu a rešpektovaniu individuality každého žiaka bez ohľadu na odlišnosti. Bellová (2025) zdôrazňuje rozvoj emocionálnej inteligencie a vzťahov cez programy sociálno-emocionálneho učenia, rešpektujúcu komunikáciu, triednické hodiny, modelovanie správania učiteľmi a tímovú spoluprácu zamestnancov.

Záver

Aplikovanie kooperatívneho učenia podporuje adekvátnu interakciu s rovesníkmi, rozvíja prosociálne správanie, významne prispieva k socializácii osobnosti žiaka. Napomáha interiorizácii hodnôt a noriem správania, podporuje sebavedomie, pracovnú morálku, asertivitu aj empatiu, prevzatie zodpovednosti za svoje činy a svoje úsilie. Kooperatívne metódy vyučovania predstavujú efektívny nástroj na podporu komplexného rozvoja žiakov mladšieho školského veku. Ich význam presahuje rámec kognitívneho učenia a zasahuje do oblasti sociálneho a emocionálneho vývinu, prevencie problémového správania a budovania kvalitných medziľudských vzťahov.

Najväčší prínos vidíme v sociálnom a morálnom rozvoji žiakov. Žiaci sa naučia lepšie poznávať seba a iných, adekvátne komunikovať,

správne riešiť konflikty, byť tolerantní a znášaví, znižovať svoju agresivitu a rozvíjať asertívne správanie sa. Kooperatívne učenie teda v sebe zahŕňa aj preventívny rozmer, najmä v oblasti prevencie agresívneho správania žiakov. V kontexte prevencie možno preto rozvoj kooperácie vnímať ako efektívny prostriedok budovania zdravých sociálnych vzťahov a podpory pozitívnej školskej klímy.

Príspevok je výstupom projektu KEGA č. 008KU-4/2025 Tvorba e-metodik a inštruktážnych videí na princípoch kooperatívnych metód učenia v druhom vzdelávacom cykle nového ŠVP v kontexte prierezových gramotností.

Zoznam použitej literatúry:

- BELEŠOVÁ, M. – ZEMANČÍKOVÁ, V.: Psychosociálna pohoda učiteľov v kontexte disciplinárnych výziev primárneho vzdelávania a stratégie pri práci s problémovým správaním žiakov. In: *Bezpečné edukačné prostredie a wellbeing*. České Budějovice: Nová Forma, 2026, s. 361 – 381. ISBN 978-80-7612-840-8.
- BELLOVÁ, S.: Budovanie bezpečného školského prostredia cez rozvoj emocionálnej inteligencie a vzťahov. *Bezpečnosť školského prostredia – sociálno-emocionálna pohoda a wellbeing žiakov a zamestnancov*. Ružomberok: Verbum, 2025, s. 102 – 110. ISBN 978-80-561-1217-5.
- BELLOVÁ, S. – TIŠŤANOVÁ, K. – SIVÁKOVÁ, G.: Rozvoj pozitívnej sociálnej klímy triedy na základnej škole. In: *Naša škola*. 2020/21, č. 9-10, s. 10 – 17. ISSN 1335-2733.
- DULOVICS, M. – STEHLÍKOVÁ, J. – ZOŠÁKOVÁ, K.: *Šikanovanie v školskom prostredí z aspektu jeho aktérov*. Banská Bystrica: 2026, 148 s. ISBN 978-80-557-2321-1.
- GAJDOŠOVÁ, E.: Pozitívny model slovenskej školy v kontexte aplikácie pozitívnej psychológie a podpory duševného zdravia. In: *Podpora a rozvoj duševného zdravia v školách*. Žilina: IPV, 2023, s. 261 – 269. ISBN 978-80-89902-30-9.
- HUPKOVÁ, I.: Vybrané aspekty offline a online hazardného hrania. In: *Sociálna prevencia*. 2018, č. 2, s. 12 – 14. ISSN 1336-9679.
- HUPKOVÁ, I.: Význam psychologického bezpečia pre dospievanie. In: *Bezpečnosť školského prostredia – sociálno-emocionálna pohoda*

- a wellbeing žiakov a zamestnancov*. Ružomberok: Verbum, 2025, s. 80 – 88. ISBN 978-80-561-1217-5.
- JABLONSKÝ, T. – ZASTKOVÁ, Z.: Kooperatívne učenie v konkrétnych didaktických situáciách. In: *Didaktika*. 2020, č. 3, s. 10 – 13. ISSN 1338-2845.
- JABLONSKÝ, T.: Vzdelávanie a školstvo – výzvy, sklamanie, očakávania. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*, 2017, č. 1, s. 13 – 18, ISSN 1336-2232.
- KASÍKOVÁ, H.: *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: 2010. ISBN 978-80-7367-712-1.
- KRAUS, B.: *Základy sociální pedagogiky*. Praha : Portál, 2008. 216 s.
- LANGMEIER, J. – KREJČÍŘOVÁ, D.: *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: 2006, 368 s. ISBN 80-247-1284-9.
- LIPNICKÁ, M.: *Pedagogické prístupy k deťom s rozmanitými potrebami*. Banská Bystrica: Písmenkové školičky pre malé detičky, 2022, 86 s. ISBN 978-80-973966-3-3.
- NIKLOVÁ, M. et al.: *Šikanovanie v školskom prostredí v kontexte sociálnej klímy a rodinných vzťahov žiakov*. Banská Bystrica: 2026. ISBN 978-80-557-2322-8. DOI: 10.24040/2026.9788055723228
- NOVÁKOVÁ, E. – HABIŇÁKOVÁ, R. – SKÁCELOVÁ, L.: *Metodika na podporu kvality v prevenci*. Praha: 2023, 40 s. ISBN 978-80-909084-5-1.
- ORAVCOVÁ, J.: *Sociálna psychológia*. Banská Bystrica: UMB, 2004, 314 s. ISBN 80-8055-980-5.
- PAŠKOVÁ, L. – STEHLÍKOVÁ, J. – KOPČANOVÁ, D.: Sociálne aspekty agresívneho správania žiakov v škole. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 2018, č. 3-4, s. 259 – 277. DOI: 10.2478/papd-2018-0022
- PAŠKOVÁ, L. – STEHLÍKOVÁ, J.: Orientačná diagnostika sociability agresívnych detí mladšieho školského veku. In: *Agresia vo verejnom priestore*. Bratislava: SPS pri SAV, 2018, s. 188 – 199. ISBN 978-80-88910-58-9.
- POŠTEKOVÁ, B.: *Aktuálne výzvy vo využívaní kooperatívneho vyučovania na slovenských školách*. Žilina: UNIZA, 2025, 108 s. ISBN 978-80-554-2188-9.
- SOROKOVÁ, T.: Dynamika skupiny a transakčná analýza ako potenciál pomoci skupine. In: *Manažment školy v praxi*. 2022a, č. 9, s. 26 – 29.

ISSN 1336-9849.

- SOROKOVÁ, T.: Narušenie kohézie sociálnych skupín v školách. In: *Manažment školy v praxi*. 2022b, č. 7 – 8. Dostupné na: www.direktor.sk
- TICHÝ L. – VOJTOVÁ Z. – BOŽÍK M. – KRÍŽ T.: *Odborná činnosť prevencia rizikového správania*. Bratislava: 2023. Dostupné na: www.minedu.sk
- TÖKÖLYOVÁ, T. – PETRANOVÁ, D. – HUPKOVÁ, I.: *Občianska imunita – metodické materiály pre učiteľov ZŠ*. Senica: Záhorské osvetové stredisko v Senici, 2025, 81 s. ISBN 978-80-7091-123-5.
- VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 2. vyd. Praha: 2012, 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.
- VALIHOROVÁ, M. – PAŠKOVÁ, L. et al.: *Specific of school aggression in young school age*. Białystok: Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku, 2017. 158 s. ISBN 978-83-61612-28-5
- VARGOVÁ, M.: Applying Multicultural Education at School, or How to Lead Pupils to Tolerance. In: *Journal of Preschool and Elementary School Education*. 2013, č. 3, s. 137-149. ISSN 2084-7998.
- VARGOVÁ, M.: Uplatnenie multikultúrnej komunikácie v primárnej edukácii. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*. 2012, č. 4, s. 296 – 301. ISSN 1336-2232.
- ZASTKOVÁ, Z.: *Kooperatívne aktivity v prírodovede pre žiakov 4. ročníka ZŠ*. Ružomberok: Verbum, 2022a, 123 s. ISBN 978-80-561-0952-6.
- ZASTKOVÁ, Z.: *Kooperatívne učenie a rozvoj charakteru žiakov v primárnej edukácii*. Ružomberok: Verbum, 2022b, 131 s. ISBN 978-80-561-0951-9.

Kontaktné údaje:

prof. PhDr. Ingrid Emmerová, PhD.
Pedagogická fakulta KU
Katedra pedagogiky a psychológie
Hrabovská cesta 1, Ružomberok
E-mail: ingrid.emmerova@ku.sk
ORCID [0000-0003-1407-1849](https://orcid.org/0000-0003-1407-1849)

PODPORA POZITÍVNEJ KLÍMY V ŠKOLE AKO PREVENCIA ŠIKANOVANIA

SUPPORT OF A POSITIVE SCHOOL CLIMATE AS A PREVENTION OF BULLYING

Miriám Niklová

Abstrakt: Štúdia sa zaoberá významom pozitívnej školskej klímy ako jedného z kľúčových preventívnych faktorov šikanovania v školskom prostredí. Cieľom je poukázať na súvislosti medzi kvalitou sociálnych vzťahov v škole, úrovňou bezpečia a výskytom rizikového správania žiakov. Pozornosť je venovaná teoretickým východiskám školskej klímy, jej dimenziám z pohľadu žiakov, učiteľov, ako aj legislatívnemu a metodickému rámcu prevencie šikanovania v Slovenskej republike. Súčasťou spracovania je aj vymedzenie úlohy sociálneho pedagóga v procese budovania bezpečného a inkluzívneho školského prostredia. Štúdia poukazuje na to, že pozitívna školská klíma podporuje prosociálne správanie, znižuje výskyt šikanovania a prispieva k rozvoju sociálnych a emocionálnych kompetencií žiakov. Zároveň zdôrazňuje význam systematickej prevencie, spolupráce všetkých aktérov školského prostredia a implementácie dlhodobých preventívnych programov.

Abstract: The study focuses on the importance of a positive school climate as one of the key preventive factors of bullying in the school environment. The aim is to highlight the relationships between the quality of social relations at school, the level of safety, and the occurrence of pupils' risk behaviour. Attention is given to the theoretical foundations of school climate, its dimensions from the perspective of pupils and teachers, as well as the legislative and methodological framework for bullying prevention in the Slovak Republic. The study also defines the role of the social pedagogue in the process of building a safe and inclusive school environment. It shows that a positive school climate supports prosocial behaviour, reduces the occurrence of bullying, and contributes to the development of pupils' social and emotional competences. At the same time, it emphasizes the importance of systematic prevention, cooperation among all stakeholders in the school environment, and the implementation of long-term preventive programmes.

Kľúčové slová: školská klíma, šikanovanie, prevencia, sociálny pedagóg, školské prostredie, rizikové správanie, sociálne kompetencie, bezpečie v škole

Keywords: school climate, bullying, prevention, social pedagogue, school environment, risk behaviour, social competences, school safety

Úvod

Školské prostredie predstavuje pre deti a mladých ľudí kľúčový priestor sociálneho, emocionálneho a kognitívneho rozvoja. Okrem poskytovania vzdelávacích príležitostí sa v ňom utvárajú sociálne väzby, formujú postoje, hodnoty a vytvára vzťah k škole ako inštitúcii. Jedným z významných determinantov kvality tohto prostredia je triedna a školská klíma, ktorá výrazne ovplyvňuje medziľudské vzťahy, spoluprácu, vzájomný rešpekt, ako aj všeobecný pocit bezpečia žiakov.

V posledných rokoch sa v pedagogickej literatúre kladie dôraz na význam pozitívnej školskej klímy ako preventívneho faktora voči nežiaducim javom, najmä šikanovaniu. Pozitívna školská klíma, ktorá sa vyznačuje bezpečnými a podporujúcimi vzťahmi medzi žiakmi a učiteľmi, vysokou mierou súdržnosti kolektívu a normami odmietajúcimi agresívne správanie, je empiricky spájaná s nižšou prevalenciou šikanovania a redukciou jeho negatívnych dôsledkov. (Low a Van Ryzin, 2014; Thapa et al., 2013; Cohen et al., 2009).

Pozitívna školská klíma zahŕňa nielen formálne pravidlá, ale aj každodenné skúsenosti všetkých členov školskej komunity, vrátane žiakov, učiteľov a rodičov, a reflektuje školské normy, hodnoty, očakávania, ktoré podporujú sociálne, emocionálne a fyzické bezpečie.

Podľa Petláka (2006) predstavuje pozitívna klíma školy komplexný jav, ktorý je možné analyzovať z troch základných perspektív. Z pohľadu žiakov zahŕňa pozitívna klíma minimalizáciu stresových situácií, vytváranie možností pre sebarealizáciu, pocit záujmu učiteľa o ich rozvoj, individuálny prístup a prijatie, pozitívne emocionálne prežívanie vlastnej činnosti, rovnaké uplatňovanie spravodlivosti a jasné, predvídateľné požiadavky. Z pohľadu učiteľov sa pozitívna klíma prejavuje v hľadaní inovatívnych prístupov, demokratickom riadení školy, úcte zo strany vedenia, pozitívnych medziľudských vzťahoch a spolupráci

medzi kolegami, možnostiach seberealizácie a motivačnom pracovnom prostredí. Z perspektívy rodičov sa pozitívna klíma odvíja od rovnakého a spravodlivého prístupu ku všetkým žiakom, podpory dieťaťa v procese učenia, individuálneho prístupu a odborných kompetencií pedagógov, ako aj od ochoty spolupracovať s rodičmi a rozvíjať s nimi neformálne vzťahy.

Priaznivá školská klíma sa vytvára predovšetkým vtedy, keď žiaci majú možnosť aktívne participovať na tvorbe pravidiel, čo podporuje ich identifikáciu s týmito pravidlami a zvyšuje pocit spoluzodpovednosti za fungovanie triedy. Rovnako významná je ich účasť na rozhodovaní o aktivitách realizovaných v školskom prostredí. Takéto prostredie umožňuje harmonizovať nároky na kvalitu vzdelávania s budovaním pozitívnych vzťahov medzi účastníkmi výchovno-vzdelávacieho procesu. K zvýšeniu pocitu spokojnosti žiakov prispieva aj uplatňovanie demokratického prístupu učiteľa pri riadení triedy a komunikácii so žiakmi (Barnová a Krásna, 2020).

V rokoch 2024 a 2025 sme realizovali empirický výskum zameraný na prepojenie šikanovania, školskej klímy a rodinných vzťahov žiakov (Niklová et al., 2026). Výskumný súbor tvorili žiaci 2. stupňa základných škôl vo veku 10 až 16 rokov z rôznych regiónov Slovenska. Dáta sme získavali prostredníctvom anonymného online dotazníka distribuovaného školám. Výskum bol realizovaný v rámci projektu KEGA č. 021UMB-4/2025.

Zistenia ukázali, že školská klíma sa vo všetkých sledovaných dimenziách pohybovala na priemernej úrovni, čo naznačovalo skôr neutrálne až mierne pasívne triedne prostredie. Suportívna klíma dosahovala základnú mieru sociálnej opory, avšak bez výraznej súdržnosti. Sebaapresadzovanie žiakov vykazovalo nízke až priemerné hodnoty, čo poukazovalo na prevahu konformného správania. Vzťah medzi skúsenosťou so šikanovaním a školskou klímou sa štatisticky významne potvrdil najmä pri obetiach, ktoré vnímali triedne prostredie ako menej podporujúce.

Je nevyhnutné, aby pedagogickí a odborní zamestnanci disponovali vedomosťami v oblasti prevencie agresívneho správania a šikanovania a včas identifikovať jeho počiatočné prejavy. V tejto súvislosti Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky vydalo Smernicu č. 1/2025 k prevencii a riešeniu šikanovania

detí a žiakov v školách a školských zariadeniach, ktorá nadobudla účinnosť 1. februára 2025 a nahradila predchádzajúcu Smernicu č. 36/2018. Tento dokument predstavuje záväzný rámec a praktický návod pre školy a školské zariadenia pri definovaní, identifikácii a intervencii v prípadoch výskytu šikanovania.

Smernica pokrýva rôzne formy šikanovania, vrátane verbálneho, fyzického, psychického a kybernetického násilia, a rozlišuje medzi priamou a nepriamou formou šikanovania. Zároveň uvádza situácie, kedy sa šikanovanie môže kvalifikovať ako trestný čin, pričom zdôrazňuje právne dôsledky vrátane trestnej zodpovednosti od 14 rokov a možných priestupkov proti občianskemu spolunažívaniu či majetku. Učitelia a ďalší pedagogickí či odborní zamestnanci, ktorí neohlásia alebo nezabránia šikanovaniu, môžu byť vystavení právnej zodpovednosti, čím sa kladie dôraz na ich aktívnu úlohu v prevencii a ochrane žiakov.

Smernica kladie dôraz na koordinovanú spoluprácu a komunikáciu medzi pedagogickými a odbornými zamestnancami, rodičmi a externými inštitúciami. Jej cieľom je zabezpečiť bezpečné a inkluzívne školské prostredie, ktoré podporuje vzájomnú úctu, solidaritu a sociálne zručnosti žiakov, a zároveň umožňuje zabezpečovať efektívnu prevenciu a zásahy na všetkých úrovniach fungovania školy.

Okrem záväzných právnych predpisov školy využívajú aj metodickú podporu poskytovanú Výskumným ústavom detskej psychológie a patopsychológie, ktorý vydáva odborné materiály obsahujúce konkrétne preventívne a intervenčné postupy pri práci s rizikovým správaním v škole. Sprievodca *Prevencia a riešenie šikanovania – sprievodca pre školské prostredie* podporuje realizáciu preventívnych aktivít, monitorovanie rizikových situácií a koordináciu školského podporného tímu (VÚDPaP, 2025).

Smernica a metodické materiály v oblasti prevencie rizikového správania vytvárajú systematický rámec pre podporu bezpečného a inkluzívneho školského prostredia, ktoré rozvíja vzájomnú úctu, solidaritu a sociálne zručnosti žiakov. V tomto kontexte sa dôraz kladie na rozvoj životných zručností, ktoré zahŕňajú najmä efektívnu komunikáciu, empatiu, schopnosť spolupráce, rešpektovanie druhých, riešenie konfliktov a zodpovedné rozhodovanie, čo predstavuje významný ochranný faktor v prevencii rizikového správania a šikanovania. Tieto

prístupy sú v súlade s metodickými odporúčaniami pre prevenciu rizikového správania v školskom prostredí (Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže SR, 2023).

Sociálny pedagóg je definovaný ako odborný zamestnanec školy, ktorého postavenie a činnosť upravuje zákon č. 138/2019 Z.z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch. Uvedený zákon zaraďuje sociálneho pedagóga medzi kategórie odborných zamestnancov spolu s psychológmi, špeciálnymi pedagógmi, kariérovými poradcami a ďalšími profesionálmi (§ 23 zákona č. 138/2019 Z. z.

Konkrétne sociálny pedagóg vykonáva činnosti zamerané na:

- predchádzanie a odstraňovanie rizikového správania detí a žiakov, vrátane sociálno-patologických javov;
- poradenstvo a intervenciu pre žiakov s rizikovým správaním alebo so sociálnym znevýhodnením;
- sociálno-pedagogickú diagnostiku prostredia a vzt'ahov v triedach a škole;
- koordináciu spolupráce medzi pedagogickými zamestnancami, zákonnými zástupcami a ďalšími odborníkmi.

Sociálny pedagóg je zároveň súčasťou systému výchovného poradenstva a prevencie v školách, čo vyplýva zo školského zákona č. 245/2008 Z. z., pričom spolupracuje s rodinou, školou, školskými zariadeniami a ďalšími aktérmi v záujme podpory žiakov.

Na podporu sociálnej klímy v školskom prostredí môže sociálny pedagóg realizovať široké spektrum preventívnych a intervenčných aktivít, ktoré sú rámcované štandardom „Odborná činnosť: prevencia rizikového správania“ a diferencované podľa veku žiakov a úrovne poskytovanej podpory. Cieľom týchto aktivít nie je iba sprostredkovanie informácií, ale predovšetkým rozvoj životných zručností žiakov, ktoré predstavujú významný ochranný faktor pred šikanovaním a ďalšími formami rizikového správania. Na základe výkonových štandardov odbornej činnosti v oblasti prevencie sa preventívna činnosť v školách a školských zariadeniach člení na dve základné oblasti. Prvou je preventívno-výchovná činnosť a druhou sú preventívne programy.

Preventívno-výchovná činnosť zahŕňa odborné edukačné aktivity zamerané na predchádzanie rizikovému správaniu, ako aj na riešenie edukačných a výchovných problémov. Tieto aktivity podporujú

začleňovanie žiakov do triednych kolektívov, prispievajú k vytváraniu pozitívnej školskej a triednej klímy a zároveň rozvíjajú sociálne kompetencie potrebné na zvládanie záťažových situácií. Realizované môžu byť rôznymi formami, napríklad prednáškou, besedou alebo zážitkovými aktivitami. Z hľadiska preventívnej úrovne sa uplatňujú ako univerzálna, selektívna alebo indikovaná prevencia. Ide spravidla o krátkodobejšie intervencie v rozsahu jedného až troch stretnutí, ktoré sú plánované a realizované v rámci širšieho systému preventívnych aktivít.

Preventívne programy predstavujú dlhodobejšie, systematicky štruktúrované intervencie realizované v triednych kolektívoch. Tvoria ich súbor nadväzujúcich aktivít, ktoré sú cielene smerované k napĺňaniu vopred stanovených hlavných aj čiastkových cieľov. Dôležitou súčasťou týchto programov je priebežná alebo záverečná evaluácia, ktorá sa realizuje prostredníctvom vhodne zvolených evaluačných nástrojov s cieľom posúdiť ich účinnosť a dosiahnuté výsledky.

Prevencia sa najčastejšie realizuje prostredníctvom dlhodobých programov v triednych kolektívoch, ktoré sú založené na systematickej nadväznosti aktivít a využívajú najmä zážitkové a interaktívne metódy. Význam preventívnych programov a podpory sociálnych kompetencií žiakov zdôrazňuje aj Emmerová (2024), ktorá poukazuje na rizikové správanie mládeže a potrebu systematickej školskej prevencie. Tieto prístupy umožňujú žiakom získavať priamu sociálnu skúsenosť, čím podporujú rozvoj pozitívnych vzťahov a skupinovej súdržnosti. Súčasťou systematickej práce je aj monitorovanie a diagnostika sociálnej klímy triedy a školy prostredníctvom rôznych metód, ako sú dotazníky, sociometrické metódy a pozorovanie, ktoré umožňujú včasnú identifikáciu rizikových prejavov u žiakov. Významnú úlohu v podpore každodennej sociálnej interakcie zohrávajú aj pravidelné triedne rituály, napríklad ranné kruhy, ktoré prispievajú k stabilizácii vzťahov a otvorenej komunikácii. Psychosociálne aspekty školskej klímy, predovšetkým kvalita vzťahov a interakcií medzi žiakmi a učiteľmi, predstavujú významný faktor determinujúci účinnosť preventívnych programov realizovaných v školskom prostredí.

Preventívne a intervenčné aktivity sú zároveň prispôbované vývinovým špecifikám žiakov. V predškolskom veku sa zameriavajú na rozvoj základných sociálnych návykov a emocionálneho uvedomovania,

v mladšom školskom veku na posilňovanie sociálnych kompetencií, sebakontroly a nenásilného riešenia konfliktov. V staršom školskom veku dominuje rozvoj asertivity, zvládania rovesníckeho tlaku a kritického myslenia, pričom u adolescentov sa dôraz kladie na formovanie postojov, zodpovedné rozhodovanie a konštruktívne využívanie voľného času.

Obsahové štandardy v oblasti rozvoja životných zručností, najmä sociálnych kompetencií a zručností sebaregulácie, sú koncipované ako súčasť nešpecifickej primárnej prevencie rizikového správania. Ich význam spočíva v tom, že predstavujú univerzálny preventívny rámec, ktorý podporuje adaptívne fungovanie jednotlivca v rôznych životných situáciách a zároveň prispieva k znižovaniu rizikových foriem správania.

Životné zručnosti sú v odbornom diskurze definované ako komplex schopností umožňujúcich jednotlivcovi efektívne sa prispôbovať meniacim sa životným podmienkam a konštruktívne zvládať každodenné problémy. V tomto kontexte ide o zastrešujúcu kategóriu psychosociálnych a interpersonálnych kompetencií, ktoré umožňujú informované rozhodovanie, adekvátnu reguláciu správania a zvládanie bežných aj záťažových situácií. V rámci vnútornej štruktúry týchto zručností sa rozlišujú najmä kompetencie sebaovplyvňovania (sebaregulácie) a sociálne zručnosti. Metodicky je rozvoj životných zručností diferencovaný z hľadiska veku žiakov a zahŕňa tri základné tematické okruhy: (1) osobnostný rozvoj so zameraním na sebaopoznanie a poznávanie druhých, (2) sociálnu komunikáciu ako kľúčový komponent interpersonálnej interakcie a (3) problematiku konfliktov vrátane stratégií ich konštruktívneho riešenia. (MŠVVaŠ SR)

Sociálny pedagóg v tomto procese plní kľúčovú úlohu ako odborný zamestnanec školy, ktorý zabezpečuje diagnostiku sociálneho prostredia, identifikáciu rizikových situácií a poskytovanie poradenstva žiakom, pedagógom aj rodičom. Zároveň realizuje preventívne aktivity a koordinuje spoluprácu medzi jednotlivými aktérmi školského prostredia. Prostredníctvom cieľenej práce so skupinou, podpory sociálnych zručností a budovania vzťahovej bezpečnosti prispieva k systematickému znižovaniu výskytu rizikového správania a k zvyšovaniu kvality sociálnej klímy školy. Rozvoj sociálnych kompetencií a preventívne pôsobenie v školskom prostredí zohrávajú

významnú úlohu pri znižovaní rizikového správania žiakov (Emmerová, 2025).

Štúdia je výstupom riešenia projektov KEGA č. 021UMB-4/2025 pod názvom „Profylaktické aspekty šikanovania v edukačnej praxi“, hlavnou riešiteľkou projektu je prof. PhDr. Miriam Niklová, PhD.

Zoznam použitej literatúry:

BARNOVÁ, S., KRÁSNA, S. *Manažment a organizácia škôl*. Dubnica nad Váhom: VŠDTI v Dubnici nad Váhom, 2020.

COHEN, J., MCCABE, L., MICHELLI, N. M., PICKERAL, T. School climate: Research, policy, practice, and teacher education. In: *Teachers College Record*. 2009, roč. 111, č. 1, s. 180–213. DOI: 10.1177/016146810911100103

EMMEROVÁ, I. Rizikové a problémové správanie u žiakov mladšieho školského veku v teoretickej reflexii a v praxi. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica*. Ružomberok. 2025, roč. 24, č. 3, s. 11–18. DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2025.24.3.11-18>

EMMEROVÁ, I. Užívanie legálnych drog žiakmi – vybrané riziká a hrozby. In: *Mládež a spoločnosť*. 2024, roč. 30, č. 1–2.

KOLIBOVÁ, D., DOLINSKÁ, E. Rozvoj prosociálneho správania žiakov základnej školy prostredníctvom preventívneho programu. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica*. Ružomberok. 2021, roč. 20, č. 1, s. 45–63.

KOŠTRNOVÁ, D. Tvorba a rozvoj pozitívnej školskej klímy. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2014.

LOW, S., VAN RYZIN, M. The moderating effects of school climate on bullying prevention efforts. In: *School Psychology Quarterly*. 2014, roč. 29, č. 2, s. 123–137. DOI: 10.1037/spq0000036

Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a športu SR. Akčný plán riešenia šikanovania v školách a školských zariadeniach na roky 2022–2023. Bratislava: MŠVVaŠ SR, 2021.

Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a športu SR. Odborná činnosť – prevencia rizikového správania v školskom prostredí. Bratislava, 2023. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/data/att/c90/27298.6c65c6.pdf>

Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a športu SR. Smernica č. 1/2025 k prevencii a riešeniu šikanovania detí a žiakov v školách a školských zariadeniach. Bratislava, 2025.

Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a športu SR. Prevencia a riešenie šikanovania – sprievodca pre školské prostredie. Bratislava: VÚDPaP a NIVaM, 2025.

NIKLOVÁ, M., DULOVICS, M. ZOŠÁKOVÁ, K. STEHLÍKOVÁ, J. DULOVICS SÁMELOVÁ, S. KOLLÁROVÁ, S. HRABOVSKÁ, Z. 2026. *Šikanovanie v školskom prostredí v kontexte sociálnej klímy a rodinných vzťahov žiakov*. Banská Bystrica: 2026. ISBN 978-80-557-2322-8. Dostupné na:

<https://doi.org/10.24040/2026.9788055723228>

PETLÁK, E. *Klíma školy a klíma triedy*. Bratislava: Iris, 2006.

THAPA, A., COHEN, J., GUFFEY, S., HIGGINS-D’ALESSANDRO, A. A review of school climate research. In: *Review of Educational Research*. 2013, roč. 83, č. 3, s. 357–385. DOI: 10.3102/0034654313483907

Zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch. Bratislava: Zbierka zákonov SR, 2019.

Kontaktné údaje:

prof. PhDr. Miriam Niklová, PhD.

Univerzita Mateja Bela

Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a andragogiky

Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica, Slovensko

Telefón: +421 48 446 4764

E-mail: miriam.niklova@umb.sk

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0463-8322>

SOCIETY AND ITS IMPACT ON SCHOOL ENVIRONMENT SAFETY

SPOLOČNOSŤ A JEJ VPLYV NA BEZPEČIE ŠKOLSKÉHO PROSTREDIA

Lenka Pasternáková

Abstrakt: Nové poznatky ľudstva kladú celkom iné a nové požiadavky na funkciu školy, na jej metódy a ciele, ale aj na formy hodnotenia vedomostí žiakov. Aj keď odborníci už desiatky rokov pripomínajú, že je potrebné stále apelovať, že v školách prevláda tradičný encyklopedizmus, memorovanie a verbálne vyučovanie. V našom príspevku sme sa zaoberali najčastejšími problémami, s ktorými sa stretávajú učitelia počas výkonu svojej profesie. Zaujímali sme sa o tie problémy, na ktoré bezprostredne vplýva súčasná spoločnosť.

Abstract: New knowledge of mankind places completely different and new demands on the function of the school, on its methods and goals, but also on the forms of assessment of students' knowledge. Although experts have been reminding for decades that it is necessary to constantly appeal that traditional encyclopedism, memorization and verbal teaching prevail in schools. In our contribution, we dealt with the most frequent problems that teachers encounter during the performance of their profession. We were interested in those problems that are directly affected by contemporary society.

Kľúčové slová: spoločnosť, učiteľ, žiak, edukácia, škola.

Keywords: society, teacher, student, education, school.

School and society are closely interconnected systems, where the school functions as a key institution shaping the young generation according to the needs and values of society. It acts as an environment for socialization, cultural transmission and preparation for the labor market, often changing from a traditional institution to a model similar to corporations.

The relationship affects funding, educational programs and school boards. A safe school environment is a basic condition for optimal education, including physical safety, emotional well-being and protection from bullying or crisis situations. It includes building trusting relationships, clear rules, prevention of risks in both online and offline spaces and the presence of support teams.

The key pillars of a safe school environment include: a) emotional safety - an environment where the student feels accepted, respected and has the space to express feelings without fear; b) physical safety - securing buildings, clear procedures in crisis situations; c) prevention and resolution of bullying - active detection of risky behavior, support of healthy relationships in the team and clear rules; d) digital safety - education in the field of cyberbullying and safe behavior on the Internet; e) wellbeing and support - creation of relaxation zones and access to special pedagogical/psychological care (Kardis, K., Kardis, M., 2014).

The safety of the school environment can be disrupted by various factors. Serious and dangerous ones include armed attacks in schools. Shootings in schools are a rare phenomenon, but not exceptional (Porubčanová, 2016). This is evidenced by many media-reported attacks from abroad. This is an extreme form of aggressive attack. Kovaříková (2020) categorizes the extraordinary events that teachers may encounter into three groups: a) extraordinary events caused by natural influences, b) accidents, e.g. chemical, c) anthropogenic extraordinary events, e.g. terrorist acts, arson, active shooter at school.

Problematic behavior of students and aggressive behavior of parents represent strong stressors that can negatively affect the performance of the teaching profession. Teachers' psychological burden, caused by stressors or victimization, can result in experiencing stress, which negatively affects their mental and physical health, affects their quality of life and is inconsistent with their state of well-being (Jablonský, 2025). All of this also affects their pedagogical work. Expressions such as an armed attacker at school, an improvised explosive device, settling scores (e.g. an unsuccessful student, an angry parent), a child as a tool for settling scores between divorced parents (kidnapping) or other emergency situations are no longer just fiction, but reality. Emmerová and Jablonský (2020) also state that a terrorist attack, an armed attacker at school or

another emergency event are not just an artificially created idea, but a real danger. This should lead the founder and school management to introduce adequate security measures. Schools are places with a high concentration of people and a low level of security against violent attacks.

The State School Inspectorate Report from 2017 (https://www.ssi.sk/wp-content/uploads/2020/12/UZP_BOZ_ZS_2016_2017.pdf) states, based on research that has been conducted, that several students, in the context of the safety of the school environment, felt a deficit of opportunities in teaching to discuss with teachers, communicate openly and without inhibitions; to confide in their problems and difficulties, and to ask for help. Education often lacked the features of a democratic management style: autonomy; the application of discussion and problem-solving and communicative activities; two-way cooperation between teachers and students; creating an atmosphere of openness and trust, without indifference, concerns or fear. The absence of the establishment of school councils in several fully organized schools did not allow students to be directly involved in the creation of school rules and in resolving conflicts between classmates. Solving the educational problems of pupils with their legal representatives, in more serious cases in cooperation with the police or the curator, and the preventive measures taken did not always contribute to the elimination of pupils' risky behaviour. When bullying occurred, schools did not always act appropriately, did not analyse suspected cases, and often practiced ineffective solutions. Findings resulting from the evaluated questionnaires pointed to the fact that the methods of informing pupils of the school rules were not very effective. Almost half of the respondents did not know the prevention coordinator. Schools did not introduce alternative forms of prevention against socio-pathological phenomena and their solutions (peer mediation programme, questionnaire method, workshops, discussions, talks). The pupils' answers to the questionnaire given by the school inspectorate resonated with a feeling of uncertainty and unwillingness to confide in another person with an unpleasant experience of bullying.

In connection with the issue at hand, we focused our attention on finding out the respondents' opinions and experiences with education in the current period, which is marked by many negative social influences. Our research was attended by 128 respondents – 54 male students (42,19

%) and 74 female students (57,81 %) of secondary vocational schools. Through the author's questionnaire, they had the opportunity to express their opinion on the implementation of the current educational process, which is also related to the increasingly frequent form of distance learning. In this context, we took into account that an important factor in the success of distance learning is also the readiness of students to master it. In the case of students at risk of poverty, their learning potential may be conditioned by the availability of food and the provision of adequate space for teaching. For students whose schools are implementing distance learning exclusively online, access to the internet and technology, as well as sufficient digital skills, is essential. Children with disabilities face specific obstacles, whose access to education has already been limited during normal school hours. With schools closed and education moving to homes, the challenges of barriers to education may be further exacerbated.

Respondents to the question related to distance learning most often answered that they assessed the distance learning form as less effective compared to the face-to-face learning form (38,28 %). A quarter of respondents assessed the distance learning form as effective (25,78 %). A quarter of respondents prefer the face-to-face learning form, according to their answers (22,66 %). 7,03 % of respondents consider the distance learning form to be ineffective. 6,25 % of respondents were unable to form an opinion on this issue. Respondents, male and female students of secondary vocational schools, were also able to express their opinion on the difficulty of the distance learning form. As many as 72,66 % of respondents assessed it as difficult. Both girls and boys consider it to be difficult. 77,03 % of female students and 66,67 % of male students answered this question. 18,75 % described distance learning as undemanding. However, boys think this more than girls. Up to a third of boys (29,63 %) consider distance learning to be undemanding. Only 10,81 % of the girls surveyed chose this answer. 12,16 % of female respondents could not assess the difficulty of distance learning. Only 3,70 % of male respondents marked this answer. It follows from the above that distance learning is difficult for our respondents. The respondents' opinions show that they evaluate online learning as ineffective. 80,95 % of the responses confirmed this. Girls (94,59 %) consider online learning to be more ineffective than boys (59,26 %), who participated in the survey. As many

as 40,74 % of boys answered that they consider online education effective. Among girls, only 5,41 % of respondents chose this option. No respondent chose the answer "I can't judge". Based on the above, we can conclude that even though respondents have computers and laptops at home, they have not used them for direct teaching. This fact also frustrated them, according to their statements. Over time, however, they got used to this method of teaching, but direct teaching suits them best. As part of our research, we gave respondents the opportunity to express their opinions on the positive aspects of online teaching through an open question. We were interested in their opinions and experiences in this area. Respondents most often appreciated that they did not have to travel to school, that they would save time and money. Education from home suited them. It turned out that over time they really missed the personal contact of their friends and classmates. Through another open question, we were also interested in the reserves or negatives of online teaching that our respondents noted. *"It's more about self-study, which is partly positive and partly negative, because I feel that I have to study more of the curriculum independently. Teachers assign more tasks. If there is a problem with the internet connection, we don't always see or hear each other well with the teacher."* *"At first we had a problem with the connection, then it got better. There was a lack of direct contact between the students and the teacher, I missed my classmates."* Based on the research we conducted, we can conclude that the respondents - students of secondary vocational schools - really missed personal contact with their classmates. They constantly emphasized this fact.

We also asked our respondents what problems they encountered during online education. Respondents reported poor internet coverage as the most common problem (47,66 %). The second most common problem they noted was the absence of technical equipment (22,65 %). As many as 15,63 % of respondents reported that their teachers did not communicate with them via online connection. 7,03 % reported that a common problem was lack of knowledge of working with ICT. Also, 7,03 % of respondents reported that they did not experience any problems during online education. Our respondents were also given the opportunity to comment on any changes in education during the pandemic. *"From the position of a student, I felt that when learning was transferred to an online*

environment, teachers demanded more and made greater demands on students. The exams themselves were more demanding than in school. Many teachers did not want and did not use online meetings, they just sent some texts as an explanation and the students were supposed to learn it without explaining it to the teachers. I missed equal conditions from teachers." "Education during the pandemic was strenuous when we sat at the computer for five to six hours a day. We had no time for anything else after that." "I was at the computer all day. First we had lessons and then I did assignments for the next day." Based on the statements we received from the respondents, it is interesting that they are aware of the threat of the time they spend at the computer. They know the negatives of the Internet and the virtual world. On the other hand, the necessity of the computer and the Internet is undeniable. Who knows what consequences the amount of time spent on the computer will have on students' physical and mental lives. In connection with the effectiveness of the educational process at present, we asked respondents which methods within the teaching process were effective in their opinion in the current pandemic period. In this case, too, they had the opportunity to present their opinion through an open question that was part of the questionnaire. "The use of various presentations and videos was effective, especially in practical subjects. Real lessons - meetings via various platforms, where teachers and students could be seen through cameras. There were also various activities and exercises when repeating the curriculum, which helped us better understand what was learned". "The worksheets that the teachers prepared and the motivational games were interesting".

From the perspective of humanistic pedagogy, we define a safe school environment as a space where a student feels accepted, respected and supported in their own personal development. The emphasis is primarily on creating a positive climate, trust and interpersonal relationships, which are essential for healthy personality development (Zelina, 2011). In this context, safety does not only indicate the absence of threat, but also includes the presence of conditions that enable self-realization and authentic learning. Miron Zelina follows up on the above principles, highlighting the importance of humanizing education and the orientation of the school within the development of students' personalities. From the perspective of his concept, the school should create an

environment that is based on trust, acceptance and respect, with the teacher playing the role of a facilitator and at the same time being an environment of basic prerequisites for the prevention of risky behavior.

The digital age brings new risks and challenges that interfere with the everyday lives of students. The online environment has become a natural part of their socialization, but at the same time it has also created space for the emergence of negative phenomena such as cyberbullying, addiction to digital technologies or the pressure of social networks. These phenomena affect not only the behavior of students, but also their experience of safety and the quality of interpersonal relationships. In summary, it can be stated that in today's modern era, which, despite high economic development, high level of information and communication technologies, wealth and consumption, is unable to solve its essential problems and unsatisfied human needs (Dworakowska, 2023).

Contemporary man is increasingly skeptical of the goals, values and rules imposed on him by society and is not willing to dedicate or sacrifice his life to "higher" values (homeland, nation, church or progress) (Emmerová, 2022). He does not reflect on his life as a whole in the continuity of the past, present and future, but focuses on the current experience within the boundaries of everyday consciousness. In the future, education in values is also important, where the individual will not be confronted with values (Lezucha, 2023). The future society into which today's children grow up is a world of extremely different individuals who are looking for their personal happiness and benefit. In order for this search to succeed, this world needs rich reserves of the source of tolerance and a sense of honesty. It is diversity that is a source of wealth in our global world (Kardis, K., Kardis, M., 2008).

Above all, children need confidence in their own strengths and abilities. They need this feeling to know that they are loved and have a place in the future world. And children need the best education and upbringing from the beginning. This will lay the foundations for their later journey through life. Parents are the first and at the same time the most permanent educational and upbringing institution. Only if parents give their children love and attention can they become self-confident and responsible people.

List of references:

- DWORAKOWSKA, J. Social pathology and youth. In: Pasternáková, L. (ed.) (2023). *Výchova a vzdelávanie v kontexte pandemického dosahu*. Prešov: Fakulta humanitných a prírodných vied, 2023, s. 60 – 68. ISBN 978-80-555-3213-4.
- EMMEROVÁ, I. Prevention of aggressive behaviour of pupils as the basis for creating a safe school environment. In: *AD ALTA: journal of interdisciplinary research*. 2022, č. 2, s. 35 – 38. ISSN 1804-7890.
- EMMEROVÁ, I. – JABLONSKÝ, T. Cooperation of school and family in prevention of and dealing with problem behaviour of pupils in the Slovak Republic. In: *AD ALTA: journal of interdisciplinary research*. 2020, č. 2., s. 64 – 68. ISSN 1804-7890. – ISSN (online) 2464-6733.
- JABLONSKÝ, T. a kol. *Sila spolupráce: teoretické a praktické aspekty kooperatívneho učenia v primárnom vzdelávaní*. Ružomberok: VERBUM vydavateľstvo KU, 2025. ISBN 978-80-561-1205-2.
- JABLONSKÝ, T. a kol. *Pomoc mladým ľuďom v kríze*. Ružomberok: VERBUM vydavateľstvo KU, 2021, s. 125. ISBN 978-80-561-0937-3.
- KARDIS, K., KARDIS., M. Sociokultúrne determinanty bezpečnosti ľudskej osoby v podmienkach desocializovanej spoločnosti. In: *Európa ako kontinent rizika v perspektíve nových výziev neskorej modernity*. Prešov: Gréckokatolícka teologická fakulta, 2014, s. 159-173. ISBN 978-80-555-1217-4.
- KOVAŘÍKOVÁ, M. *Krízové situace ve škole*. Praha: Grada, 2020, s. 128. ISBN 978-80-271-4014-5.
- LEŽUCHA, M. Analysis of the educational process in the current school environment. In: Pasternáková, L. (ed.) (2023). *Výchova a vzdelávanie v kontexte pandemického dosahu*. Prešov: Fakulta humanitných a prírodných vied, 2023, s. 52 – 59. ISBN 978-80-555-3213-4.
- PORUBČANOVÁ, D. *Education about aesthetic values in selected European educational systems*. Karlsruhe: Ste-Con, 2016, s. 111. ISBN 978-3-945862 .
- ZELINA, M. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: Iris, 2011, s. 241. ISBN 978-80-892-5660-0. https://www.ssi.sk/wp-content/uploads/2020/12/UZP_BOZ_ZS_2016_2017.pdf

Contact details:

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

Prešovská univerzita v Prešove

Fakulta humanitných a prírodných vied

Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie

Ul. 17. Novembra 1, 081 16 Prešov

E-mail: lenka.pasternakova@unipo.sk

ORCID: [0000-0002-7392-5333](https://orcid.org/0000-0002-7392-5333)

KOMUNIKAČNÁ KLÍMA TRIEDY AKO DETERMINANT POCITU BEZPEČIA ŽIAKOV V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ

THE CLASSROOM COMMUNICATION CLIMATE AS A DETERMINANT OF STUDENTS' SENSE OF SAFETY IN THE SCHOOL ENVIRONMENT

Mária Belešová, Katarína Somogyiová

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá komunikačnou klímou triedy ako významným predpokladom pocitu bezpečia žiakov v procese učenia. Teoretická časť poukazuje na význam vzťahov medzi učiteľom a žiakmi, úlohu rešpektujúcej komunikácie, práce s chybou a potrebu vyváženia regulatívnych a partnerských komunikačných stratégií. Empirická časť prezentuje výsledky orientačného dotazníkového prieskumu realizovaného medzi učiteľmi základných škôl, zameraného na vnímanie vlastného komunikačného štýlu, poskytovanie spätnej väzby, riešenie nevhodného správania a faktory ovplyvňujúce bezpečnú klímu triedy. Výsledky poukazujú na preferenciu partnerského komunikačného štýlu, dôraz na rešpektujúcu komunikáciu a využívanie formatívnej spätnej väzby. Zároveň identifikujú faktory narušajúce pocit bezpečia žiakov, najmä negatívne reakcie spolužiakov a tlak na výkon. Zistenia zdôrazňujú význam systematickej práce s triednym kolektívom a rozvoja komunikačných kompetencií učiteľov.

Abstract: The paper is conducted by the classroom communication climate as a prerequisite for the students' sense of safety in the learning process. The theoretical part points out the importance of teacher-student relationships, the role of respectful communication, working with errors and the need to balance regulatory and partner communication strategies. The empirical part presents the results of an orientation questionnaire survey conducted among primary school teachers, focused on the perception of one's own style, providing feedback, inappropriate behavior and factors influencing a safe key classroom. The results point to the preference for a partner communication style, an emphasis on respecting communication

and the use of formative feedback. At the same time, they identify factors that disrupt students' sense of safety, especially negative reactions from classmates and pressure to perform. The findings emphasize the importance of systematic work with the class team and the development of teachers' communication competencies.

Kľúčové slová: komunikačná klíma triedy, pocit bezpečia žiakov, komunikačný štýl učiteľa, partnerská komunikácia, orientačná prieskumná sonda

Keywords: classroom communication climate, students' sense of safety, teacher's communication style, peer communication, orienting exploration probe

Úvod

Edukačný alebo vzdelávací proces je cielený, systematický a plánovaný proces rozvoja osobnosti človeka prostredníctvom učenia a vyučovania, zameraný na osvojovanie vedomostí, zručností, postojov a hodnôt, pričom dochádza k vzájomnej interakcii učiteľa a žiakov (Průcha, 2017). Hlavnými aktérmi v edukačnom procese sú žiaci a ich učitelia, pričom významný vplyv má aj školská trieda ako malá sociálna skupina, ako aj klíma triedy a celková klíma školy (Kasíková, 2011). Komunikačná klíma triedy predstavuje jeden zo základných predpokladov bezpečného prostredia pre učenie. Pociť bezpečia ovplyvňuje mieru zapojenia žiakov, ich ochotu pýtať sa, vyjadrovať neistotu a aktívne sa podieľať na procese učenia (Mareš, 2013). Žiaci sa efektívnejšie učia v prostredí, v ktorom sa nemusia obávať negatívnej reakcie na chybu alebo nesprávnu odpoveď, čo podporuje ich kognitívny aj sociálny rozvoj (Hattie, 2009). Dôležitým aspektom, ktorý ovplyvňuje celkovú klímu triedy, je spôsob interakcie učiteľa so žiakmi, zahŕňajúci komunikáciu, vytváranie podporného prostredia a organizáciu vyučovania. Významnú úlohu zohráva aj spôsob práce s pravidlami a riešenie nevhodného správania, ktoré prispievajú k formovaniu pozitívnej triednej klímy a efektívneho edukačného procesu (Kyriacou, 2007).

V pedagogickej praxi možno identifikovať rôznu mieru uplatňovania regulatívnych a partnerských komunikačných stratégií. Regulatívny prístup je charakteristický dôrazom na riadenie činností

žiacov, jasné stanovovanie pravidiel a kontrolu priebehu vyučovania. Naopak, partnerský prístup vychádza z princípov rešpektujúcej komunikácie, podporuje dialóg medzi učiteľom a žiakmi a primerané zapájanie žiakov do procesu učenia. Cieľom príspevku je analyzovať, ako učitelia vnímajú komunikačnú klímu triedy a aké komunikačné postupy považujú za dôležité pri vytváraní prostredia podporujúceho pocit bezpečia žiakov. Osobitná pozornosť je venovaná tomu, ako tieto prístupy ovplyvňujú zapojenie žiakov do vyučovania, ich ochotu komunikovať a celkovú kvalitu edukačného procesu.

Klíma školskej triedy

Pojem klíma školskej triedy, podobne ako klíma školy, sa pôvodne nevyužíval ako striktný vedecký termín, ale skôr ako metaforické označenie celkovej atmosféry prostredia, ktorá sa formuje v priebehu dlhšieho časového obdobia a je pre danú triedu charakteristická. V súčasnosti je však tento pojem etablovaný ako významná kategória pedagogického a sociálno-psychologického výskumu, pričom označuje spôsob, akým účastníci vzdelávacieho procesu vnímajú vzťahy, komunikáciu a každodenné fungovanie triedy (Gavora, 2010; Thapa et al., 2013). Klíma školskej triedy je chápaná ako sociálno-psychologický jav, ktorý odráža mieru spokojnosti žiakov, kvalitu vzájomných vzťahov, úroveň súťaživosti či spolupráce a celkovú súdržnosť triedneho kolektívu (Gavora, 2007). Ide o dynamický konštrukt, ktorý sa formuje prostredníctvom každodenných interakcií medzi učiteľom a žiakmi, ako aj medzi samotnými žiakmi. Mareš a Ježek (2012) zdôrazňujú, že klíma školskej triedy má dlhodobý charakter a vyvíja sa v priebehu mesiacov až rokov, pričom je špecifická pre konkrétnu skupinu žiakov a učiteľov. Zahŕňa široké spektrum sociálnych a psychologických aspektov prostredia, ktoré účastníci vzdelávania nielen vytvárajú, ale aj subjektívne vnímajú a hodnotia. Súčasné výskumy zároveň poukazujú na význam klímy triedy pre učenie, školskú úspešnosť a celkovú pohodu žiakov, pričom pozitívna klíma podporuje angažovanosť, motiváciu a sociálny rozvoj žiakov (OECD, 2019; Wang & Degol, 2016).

Ako uvádza Koštrnová (2014) klímu triedy a vyučovaciu klímu nemožno od seba oddelovať. Je medzi nimi interpersonálny vzťah. Klíma triedy ovplyvňuje vyučovaciu hodinu a platí to aj naopak. Pre

porozumenie klímy triedy a jej vplyvu na edukačný proces je preto dôležité zohľadniť jej rôzne podoby a typologické rozlíšenia. Každá trieda má svoju špecifickú klímu, ktorá sa postupne vytvára a ovplyvňuje charakter interakcií medzi jej členmi. Hanuliaková (2010) uvádza nasledovnú diferenciaciu: aktuálna a preferovaná klíma, komunikačná klíma, kreatívna klíma, organizačná klíma, mravná klíma, psychická klíma.

Z nášho pohľadu je najrelevantnejšia komunikačná klíma, ktorá vyplýva zo sociálnej a kultúrnej dimenzie prostredia, keďže učiteľ ovplyvňuje žiakov najmä spôsobom komunikácie. Komunikačná klíma v triede môže mať suportívny alebo defenzívny, resp. partnerský alebo regulatívny charakter. Petlák (2006) rozlišuje klímu triedy aj z hľadiska výchovných cieľov. Autoritatívny typ je charakteristický dôrazom na príkazy, kontrolu a tlak na výkon, pričom medzi učiteľom a žiakmi vznikajú bariéry a negatívne vzťahy. Demokratický (sociálno-integratívny) typ sa opiera o spoluprácu, dôveru a možnosť vyjadrenia názorov žiakov, čo podporuje ich motiváciu a pozitívny vzťah k učeniu. Liberálny typ klímy sa vyznačuje nízkou mierou riadenia zo strany učiteľa, uvoľnenou disciplínou a slabšou motiváciou žiakov, pričom môže dochádzať k zneužívaniu voľnosti a k narušeniu vzťahov v školskom prostredí.

Uvedené typy klímy poukazujú na význam rovnováhy medzi riadením a podporou autonómie žiakov. V kontexte nášho príspevku preto považujeme za užitočné uvažovať o komunikačných stratégiách učiteľa na kontinuu medzi regulatívnym a partnerským prístupom. Regulatívne stratégie zdôrazňujú jasné vedenie, nastavovanie pravidiel a dôsledné reagovanie na správanie žiakov. Partnerské stratégie sa viac opierajú o rešpektujúcu komunikáciu, primerané zapájanie žiakov do procesu učenia a citlivú prácu s chybou ako prirodzenou súčasťou učenia.

Takto chápané komunikačné stratégie môžu významne ovplyvňovať pocit bezpečia v triede. Primeraná kombinácia jasne stanovených pravidiel, spravodlivého prístupu a rešpektujúcej komunikácie môže prispieť k vytváraniu prostredia, v ktorom sa žiaci cítia istí a sú ochotní aktívne sa zapájať do učenia. Na tento predpoklad nadväzuje aj realizovaný prieskum, ktorý sa zameriava na to, ako učitelia

vnímajú vlastný komunikačný štýl a ktoré faktory považujú za dôležité pre vytváranie bezpečnej klímy triedy.

Metodológia

Na základe uvedených teoretických východísk bol realizovaný dotazníkový prieskum, ktorého **cieľom** bolo preskúmať, ako učitelia reflektujú svoj komunikačný štýl a aké komunikačné postupy považujú za významné pri vytváraní bezpečnej a podnetnej klímy v triede. Na zisťovanie vnímania komunikačnej klímy triedy učiteľmi a jej vzťahu k pocitu bezpečia žiakov bol použitý dotazník vlastnej konštrukcie. Prieskumný nástroj pozostával z kombinácie škálových, uzavretých a otvorených položiek, ktoré boli zamerané na podstatné aspekty pedagogickej komunikácie, najmä komunikačný štýl učiteľa, poskytovanie spätnej väzby, prácu s chybou, riešenie nevhodného správania a faktory podporujúce vytváranie bezpečnej klímy v triede. Jednotlivé položky reflektovali uplatňovanie partnerských komunikačných stratégií, ako aj vnímanie podpory zo strany školy pri rozvíjaní prístupov k práci s triednym kolektívom. Zber dát prebiehal anonymne prostredníctvom online dotazníka, ktorý bol distribuovaný učiteľom základných škôl. V čase spracovania príspevku bolo získaných 10 vyplnených dotazníkov, preto majú prezentované výsledky charakter orientačnej sondy do pedagogickej praxe. Získané údaje boli spracované pomocou matematicko-štatistických metód a doplnené o kvalitatívnu analýzu otvorených odpovedí, čo umožnilo lepšie uchopenie skúmanej problematiky.

Prieskumnú vzorku tvorili učitelia rôznych stupňov základného vzdelávania. Najväčšiu skupinu respondentov predstavovali učitelia prvého stupňa základnej školy (70 %), nasledovaní učiteľmi druhého stupňa (20 %). Zvyšných 10 % respondentov uviedlo inú pracovnú pozíciu v rámci edukačného prostredia. Z hľadiska dĺžky pedagogickej praxe boli respondenti zastúpení relatívne rovnomerne. Najväčší podiel tvorili učitelia s praxou dlhšou ako 5 rokov (40 %). Rovnaký podiel respondentov (po 30 %) predstavovali učitelia s kratšou pedagogickou skúsenosťou, konkrétne s praxou od 2 do 5 rokov a s praxou kratšou ako 2 roky.

Interpretácia zistených dát

Výsledky prieskumu sú prezentované a interpretované v kontexte stanovených otázok. Prvá položka bola zameraná na **sebahodnotenie komunikačného štýlu učiteľa počas vyučovania**, pričom respondenti posudzovali svoj prístup na škálovej osi od regulatívneho (direktívneho) po partnerský štýl. Hodnoty 1 a 2 reprezentovali skôr regulatívny prístup, charakterizovaný dominantnou rolou učiteľa, riadením priebehu vyučovania a dôrazom na vysvetľovanie. Hodnota 3 vyjadrovala vyvážený prístup kombinujúci riadenie a zapájanie žiakov. Hodnoty 4 a 5 indikovali partnerský komunikačný štýl, založený na dialógu, aktivizácii žiakov a podpore ich participácie. Získané údaje poukazujú na výraznú prevahu partnerského komunikačného štýlu. Väčšina respondentov (60 %) hodnotila svoj štýl práce hodnotou 4, zatiaľ čo 20 % respondentov sa priklonilo k najvyššej hodnote 5. Zvyšných 20 % respondentov uviedlo stredovú hodnotu 3, ktorá reprezentuje vyvážený prístup. Na základe uvedených zistení možno konštatovať, že učitelia v prieskumnej vzorke preferujú skôr partnersky orientovaný komunikačný štýl, ktorý podporuje interakciu, dialóg a aktívne zapájanie žiakov do vyučovacieho procesu. Tento trend je v súlade so súčasnými pedagogickými koncepciami zdôrazňujúcimi význam participatívneho učenia a bezpečnej klímy triedy. Druhá položka prieskumu bola zameraná na **identifikáciu faktorov, ktoré podľa učiteľov najviac podporujú partnerský charakter komunikácie medzi učiteľom a žiakmi**. Respondenti mali možnosť vybrať maximálne tri odpovede z ponúknutého súboru komunikačných stratégií. Analýza odpovedí poukazuje na dominanciu faktorov súvisiacich s kvalitou interpersonálnej komunikácie. Najčastejšie uvádzaným aspektom bol pokojný a rešpektujúci spôsob komunikácie učiteľa, ktorý označilo 90 % respondentov, čo zdôrazňuje význam emocionálnej a vzťahovej roviny komunikácie. Významnú úlohu zohrávajú aj jasne stanovené a zrozumiteľné pravidlá správania (70 %), ktoré vytvárajú rámec pre bezpečnú a predvídateľnú komunikáciu. Polovica respondentov (50 %) zároveň poukázala na dôležitosť spravodlivého prístupu učiteľa k žiakom. Ďalšie faktory, ako primeraná reakcia na chybu a vytváranie priestoru pre zapájanie žiakov, označilo zhodne 40 % respondentov. Celkovo možno konštatovať, že učitelia vnímajú partnerskú komunikáciu ako výsledok kombinácie

rešpektujúceho prístupu, jasných pravidiel a podpory aktívnej participácie žiakov.

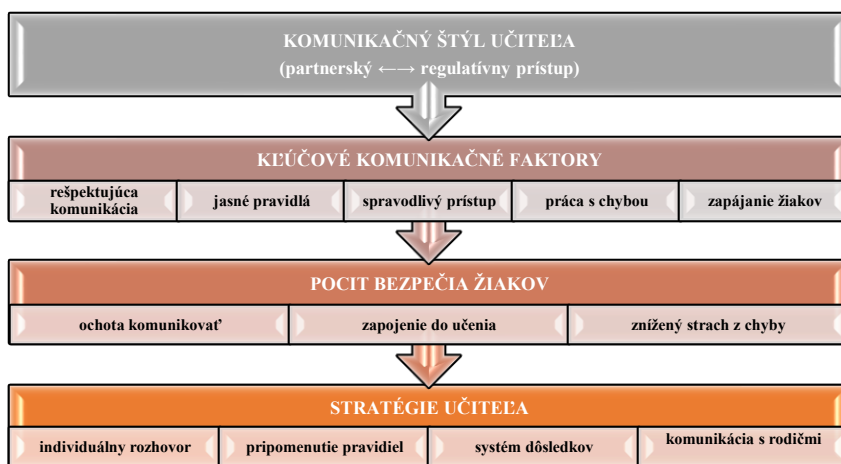
Tretia položka bola zameraná na **zisťovanie miery využívania formatívnej spätnej väzby v pedagogickej praxi**. Škála zachytávala prechod od všeobecnej, hodnotiacej spätnej väzby (1–2), cez kombinovaný prístup (3), až po konkrétnu a konštruktívnu spätnú väzbu orientovanú na zlepšenie výkonu žiaka (4–5). Výsledky poukazujú na vysokú mieru využívania formatívnej spätnej väzby. Väčšina respondentov (70 %) uviedla najvyšší stupeň súhlasu, ďalších 20 % označilo hodnotu 4 a 10 % hodnotu 3. Možno konštatovať, že učitelia v prieskumnej vzorke preferujú konkrétnu a rozvojovo orientovanú spätnú väzbu, ktorá podporuje učenie a progres žiakov.

Ďalšia položka bola zameraná na **identifikáciu faktorov, ktoré podľa učiteľov najčastejšie narúšajú pocit bezpečia žiakov v triede**. Respondenti mali možnosť vybrať maximálne tri odpovede z ponúknutého súboru. Výsledky poukazujú na dominanciu sociálnych faktorov. Najčastejšie boli uvádzané negatívne reakcie spolužiakov, ako napríklad zosmiešňovanie (90 %), a tlak na výkon a hodnotenie (70 %). Polovica respondentov (50 %) identifikovala aj obavu žiakov z chyby alebo neúspechu a rušivé správanie v triede. Naopak, menej významným faktorom sa ukázal nedostatok času na diskusiu (20 %) a možnosť nízkej motivácie žiakov nebola označená žiadnym respondentom. Zistenia naznačujú, že pocit bezpečia žiakov je výrazne ovplyvňovaný kvalitou sociálnych vzťahov v triede a nastavením hodnotiacich procesov.

Ďalšia položka bola zameraná na **identifikáciu postupov, ktoré učitelia využívajú pri riešení nevhodného správania žiakov**. Respondenti mali možnosť vybrať maximálne tri odpovede z ponúknutého súboru. Výsledky poukazujú na preferenciu individuálne orientovaných a preventívnych stratégií. Najčastejšie učitelia uvádzali individuálny rozhovor so žiakom (100 % respondentov), čo naznačuje dôraz na riešenie správania prostredníctvom komunikácie. Druhým najčastejším postupom bolo pripomenutie pravidiel triedy (60 %), ktoré predstavuje základný regulačný nástroj. Časť respondentov (40 %) využíva aj štruktúrované nástroje, ako sú bodové systémy alebo zadávanie dôsledkov za správanie. Menej frekventované bolo informovanie rodičov (30 %). Zaujímavým zistením je, že žiadny z respondentov neuviedol

ignorovanie menej závažného vyrušovania, čo poukazuje na aktívny prístup učiteľov k riešeniu správania. Celkovo možno konštatovať, že učitelia preferujú kombináciu komunikačných a regulačných stratégií (obr. 1), pričom dominujú prístupy založené na individuálnom riešení situácií.

Súčasťou prieskumného nástroja boli aj otvorené otázky zamerané na lepšie porozumenie skúmanej problematiky. Respondenti odpovedali na otázky týkajúce sa situácií, v ktorých je pre nich **najnáročnejšie zachovať partnerský komunikačný prístup**, ako aj na príklady z praxe, v ktorých sa im podarilo vytvoriť bezpečnú atmosféru pre učenie a komunikáciu. Analýza odpovedí ukázala, že udržiavanie partnerského spôsobu komunikácie je pre učiteľov najnáročnejšie najmä v situáciách závažného porušovania pravidiel, konfliktov medzi žiakmi a ohrozenia bezpečnosti. Respondenti často uvádzali prípady šikany alebo situácie, v ktorých žiaci vedome a výrazne porušujú školský poriadok, napríklad prostredníctvom vulgárneho správania alebo fyzickej agresie. Tieto situácie si vyžadujú zvýšenú mieru regulácie správania, čo môže obmedzovať uplatňovanie partnerských komunikačných stratégií.



Obr. 1 Schéma komunikačných a regulačných stratégií učiteľa

V súvislosti s **vytváraním bezpečnej atmosféry** učitelia zdôrazňovali význam pozitívnych a podporných prístupov. Ako významné faktory uvádzali individuálnu pochvalu žiakov, pokojné

a rešpektujúce riešenie problémových situácií bez nátlaku a citlivú prácu s chybou ako prirodzenou súčasťou procesu učenia. Osobitná pozornosť bola venovaná podpore menej sebavedomých žiakov a vysvetľovaniu chýb spôsobom, ktorý posilňuje ich motiváciu a ochotu zapájať sa do vyučovania. Z odpovedí zároveň vyplýva, že významnú úlohu zohráva aj systematická práca s triednym kolektívom, realizovaná prostredníctvom rozhovorov, modelových situácií a aktivít zameraných na budovanie bezpečného a rešpektujúceho prostredia. Tieto prístupy prispievajú k rozvoju pozitívnej komunikačnej klímy a podporujú efektívny edukačný proces.

Diskusia

Zistenia nášho prieskumu poukazujú na výraznú preferenciu partnersky orientovaného komunikačného štýlu zo strany učiteľov, čo je v súlade so súčasnými pedagogickými koncepciami zdôrazňujúcimi význam participatívneho učenia a rešpektujúcej komunikácie (Hattie, 2009; Kyriacou, 2007). Učitelia zároveň identifikovali ako dominantné faktory podporujúce partnerskú komunikáciu pokojný a rešpektujúci spôsob komunikácie, jasne nastavené pravidlá a spravodlivý prístup k žiakom. Tieto zistenia korešpondujú s výskumami, ktoré poukazujú na význam pozitívnych vzťahov medzi učiteľom a žiakmi ako základného predpokladu efektívneho učenia (Roorda et al., 2011). Významným zistením je aj vysoká miera využívania formatívnej spätnej väzby, ktorá je orientovaná na podporu učenia a individuálneho rozvoja žiaka. Tento prístup reflektuje odporúčania súčasných pedagogických teórií, ktoré zdôrazňujú význam konštruktívnej spätnej väzby pre zlepšovanie výkonu a motivácie žiakov. Na druhej strane výsledky poukazujú na pretrvávajúce problémy v oblasti vytvárania bezpečnej klímy triedy. Ako najvýznamnejšie faktory narušajúce pocit bezpečia boli identifikované negatívne reakcie spolužiakov, tlak na výkon a obava z chyby. Tieto zistenia potvrdzujú význam sociálnych vzťahov a emocionálneho prostredia triedy pre učenie žiakov (Wang & Degol, 2016; OECD, 2019). Analýza otvorených odpovedí zároveň ukázala, že zachovanie partnerského komunikačného štýlu je pre učiteľov najnáročnejšie v situáciách závažného porušovania pravidiel, konfliktov či šikany. V týchto prípadoch dochádza k posunu smerom k regulatívnym

stratégiám, čo poukazuje na potrebu vyváženia medzi partnerským a riadiacim prístupom. Tento aspekt reflektuje aj Mareš a Ježek (2012), ktorí zdôrazňujú dynamický charakter triednej klímy a jej závislosť od konkrétnych situácií a interakcií.

Význam komunikačnej klímy triedy potvrdzujú viaceré domáce aj zahraničné výskumy zamerané na vzťah medzi učiteľom a žiakom. Metaanalýza uskutočnená Roordom et al. (2011) poukazuje na súvis medzi kvalitou vzťahu učiteľ – žiak, mierou zapojenia žiakov do učenia a ich školskou úspešnosťou. Pozitívna interakcia založená na rešpekte a podpore prispieva k vyššej motivácii žiakov a k ochote aktívne sa zapájať do vyučovania. Význam vzťahu učiteľ – žiak sa ukazuje najmä v mladšom školskom veku, kde má kvalita interakcie vplyv na adaptáciu žiaka na školské prostredie a jeho ochotu spolupracovať. Emocionálna podpora zo strany učiteľa zároveň podporuje pocit bezpečia žiaka. V roku 2018 uskutočnil Alexander randomizovaný kontrolovaný experiment zameraného na intervenciu dialogického vyučovania, ktorej cieľom je maximalizovať potenciál komunikácie v triede na podporu zapojenia žiakov a ich učenia. Nezávislé hodnotenie ukázalo, že po 20 týždňoch dosiahli žiaci zapojení do intervencie lepšie výsledky v testoch z anglického jazyka, matematiky a prírodovedných predmetov v porovnaní s kontrolnou skupinou.

Význam komunikačných postupov učiteľa pre motiváciu žiakov potvrdzujú aj výskumy zamerané na sociálny kontext učenia. Ahn et al. (2018) pri analýze nástroja *Teacher as Social Context Questionnaire* zistili, že žiaci tieto aspekty nevnímajú oddelene, ale skôr ako súčasť jednotného celku charakterizujúceho spôsob práce učiteľa. Učiteľské postupy sa tak z pohľadu žiakov prejavujú ako celkový sociálny kontext učenia, ktorý môže ovplyvňovať ich zapojenie do vyučovania a vnímanie prostredia, teda klímy triedy. V neposlednom rade, pokiaľ ide o klímu triedu ako základ bezpečnosti nemožno opomenúť ani požiadavka Školského zákona, zákona č. 245/2008 Z. z., ktorý v par. 152, písm. b) ukladá školám povinnosť vytvárať podmienky na zdravý vývin detí a žiakov a na predchádzanie sociálno-patologickým javom.

Zároveň je potrebné poukázať na limit prieskumu, ktorým je nízky počet respondentov, a teda aj obmedzená možnosť generalizácie výsledkov. Výsledky preto možno chápať ako orientačnú sondu do

pedagogickej praxe. Napriek tomu poskytujú relevantné podnety pre ďalší výskum, najmä v oblasti skúmania vzťahu medzi komunikačnými stratégiami učiteľa a pocitom bezpečia žiakov v triede.

Záver

Výsledky prieskumu poukazujú na to, že učitelia vnímajú partnerský komunikačný štýl ako významný predpoklad vytvárania bezpečnej klímy triedy. Dominancia rešpektujúcej komunikácie, jasných pravidiel a spravodlivého prístupu naznačuje posun smerom k participatívnym formám vyučovania. Zároveň sa ukazuje, že učitelia aktívne využívajú formatívnu spätnú väzbu, čím podporujú učenie a rozvoj žiakov. Napriek tomu pretrvávajú situácie, v ktorých je uplatňovanie partnerského prístupu náročné, najmä pri riešení konfliktov, porušovania pravidiel či ohrozenia bezpečnosti v triede. Významnú úlohu zohrávajú aj sociálne vzťahy medzi žiakmi, ktoré môžu pozitívne aj negatívne ovplyvňovať klímu triedy. Naše zistenia naznačujú potrebu ďalšieho rozvoja komunikačných kompetencií učiteľov a systematickej podpory práce s triednym kolektívom. Prieskum zároveň otvára priestor pre ďalšie, rozsiahlejšie štúdie zamerané na vzťah medzi komunikačnými stratégiami učiteľa a pocitom bezpečia žiakov.

Zoznam použitej literatúry:

- AHN, I., PATRICK, H., CHIU, M. M. A LEVESQUE-BRISTOL, C. Measuring teacher practices that support student motivation: Examining the factor structure of the teacher as social context questionnaire using multilevel factor analyses. In: *Journal of Psychoeducational Assessment*. 2019, roč. 37, č. 6, s. 743–756. <https://doi.org/10.1177/0734282918791655>
- ALEXANDER, R. Developing dialogic teaching: genesis, process, trial. In: *Research Papers in Education*. 2018, roč. 33, č. 5, s. 561–598. <https://doi.org/10.1080/02671522.2018.1481140>
- GAVORA, P. *Učiteľ a žiak v komunikácii*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2007. ISBN 978-80-223-2325-3.
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výskumu*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-731-5185-0.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 6. vyd. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1228-4.

- KASÍKOVÁ, H. *Pedagogika pro učitele*. 2. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.
- KOŠTRNOVÁ, D. *Tvorba a rozvoj pozitívnej klímy v triede* [online]. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2014. https://mpc-edu.sk/sites/default/files/publikacie/d_kostrnova_tvorba_a_rozvoj_pozitivnej_klmy_v_triede.pdf
- MAREŠ, J. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-5.
- MAREŠ, J. a JEŽEK, S. *Klíma školní třídy*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0174-5.
- HANULIAKOVÁ, J. *Kreovanie klímy triedy v edukačnej praxi*. Bratislava: Iris, 2010. ISBN 978-80-89238-47-7.
- HATTIE, J. *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge, 2009. ISBN 978-0-415-47618-8.
- KYRIACOU, Ch. *Essential teaching skills*. 4th ed. Cheltenham: Nelson Thornes, 2007. ISBN 978-0-7487-6660-5.
- OECD. *PISA 2018 results (Volume III): What school life means for students' lives*. Paris: OECD Publishing, 2019. ISBN 978-92-64-54551-1.
- PETLÁK, E. *Klíma školy a klíma triedy*. Bratislava: Iris, 2006. ISBN 80-89018-97-5.
- ROORDA, D. L., KOOMEN, H. M. Y., SPILT, J. L. a OORT, F. J. The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. In: *Review of Educational Research*. 2011, roč. 81, č. 4, s. 493–529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- THAPA, A., COHEN, J., GUFFEY, S. a HIGGINS-D'ALESSANDRO, A. A review of school climate research. In: *Review of Educational Research*. 2013, roč. 83, č. 3, s. 357–385. ISSN 0034-6543.
- WANG, M. a DEGOL, J. L. School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. In: *Educational Psychology Review*. 2016, roč. 28, č. 2, s. 315–352. ISSN 1040-726X.
- Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov [online]. 2008 [účinnosť k 1. 1. 2026]. https://static.slov-lex.sk/pdf/SK/ZZ/2008/245/ZZ_2008_245_20230530.pdf

Kontaktné údaje:

doc. PaedDr. Mária Belešová, PhD.

Pedagogická fakulta Univerzita Komenského

Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky

Šoltésovej 4, Bratislava

E-mail: belesova@fedu.uniba.sk

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

Ing. Mgr. Katarína Somogyiová

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta

Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky

Šoltésovej 4, 811 08 Bratislava

E-mail: somogyiova@gmail.com

ROZVÍJANIE SOCIÁLNYCH ZRUČNOSTÍ U ŽIAKOV ZÁKLADNÝCH ŠKÔL AKO VÝZNAMNÝ PROSTRIEDOK V PREVENCI ŠIKANOVANIA

DEVELOPMENT OF SOCIAL SKILLS IN PRIMARY SCHOOL PUPILS AS AN IMPORTANT MEANS OF BULLYING PREVENTION

Mário Dulovics

Abstrakt: Cieľom príspevku je v teoretickej rovine analyzovať sociálne zručnosti (empatia, riešenie konfliktov, zvládanie záťažových situácií a pod.), ktoré zohrávajú úlohu protektívnych faktorov v kontexte šikanovania v školskom prostredí. Teoretickú analýzu opierame o výsledky vlastného empirického výskumu v oblasti šikanovania, ktorého výsledky naznačujú potrebu venovať pozornosť sociálnym zručnostiam žiakov v intenciách preventívneho pôsobenia v školskom prostredí. Výskum bol zameraný na monitoring šikanovania a jeho ďalších súvislostí u žiakov druhého stupňa základných škôl. Výskumný súbor tvorí 1181 žiakov. Z výsledkov vyplýva, že 168 (14,2 %) žiakov nepocítiť žiadne emócie, keď sa ocitnú v pozícii svedkov ubližovania inému žiakovi, dokonca 37 (3,1%) respondentov uviedlo, že si ubližovanie žiak zaslúži. Do ubližovania spolužiakovi vôbec nezasiahlo 346 (29,3 %) respondentov, z toho 125 (10,6 %) uviedlo, že nezasiahlo kvôli strachu a 25 (2,1 %) žiakov nezasiahlo z dôvodu, že to bolo podľa ich názoru v poriadku.

Abstract: The aim of the paper is to theoretically analyze social skills (such as empathy, conflict resolution, coping with stressful situations, etc.) that function as protective factors in the context of bullying in the school environment. The theoretical analysis is based on the results of our own empirical research in the field of bullying, which indicate the need to pay attention to students' social skills within the framework of preventive efforts in schools. The research focused on monitoring bullying and its related aspects among lower secondary school students. The research sample consisted of 1,181 students. The results show that 168 (14.2%) students do not experience any emotions when they find themselves in the position of witnesses to harm inflicted on another student. Moreover, 37 (3.1%) respondents stated that the victim deserved the harm. A total of 346 (29.3%) respondents did not intervene in the bullying of a classmate; of these, 125 (10.6%) reported that they did not intervene due to fear, and 25

(2.1%) students did not intervene because they believed the situation was acceptable.

Kľúčové slová: sociálne zručnosti, šikanovanie, škola, prevencia, žiak.

Keywords: social skills, bullying, school, prevention, student.

Úvod

Šikanovanie v školách patrí medzi stále aktuálnu problematiku. V školskom prostredí má mnoho rozmerov, je multifaktoriálne ovplyvnené a má viaceré negatívne dôsledky na psychosociálny vývin jednotlivca, skupinové vzťahy a klímu triedy a školy. Problematike šikanovania je v podmienkach Slovenskej republiky venovaná intenzívna pozornosť, čoho dôkazom sú viaceré teoretické, ako aj vedecké štúdie (Gecková et al., 2023, Pétiová, 2015 a ďalší). O aktuálnosti problematiky šikanovania svedčí aj prijatie *Smernice č. 1/2025 k prevencii a riešeniu šikanovania detí a žiakov v školách a v školských zariadeniach*, ktorá nadobudla účinnosť 1. februára 2025. Hoci s pojmom šikanovanie slovenská legislatíva priamo nepracuje, v školskom zákone je venovaná náležitá pozornosť parciálnym oblastiam, ktoré so šikanovaním súvisia. V § 152 Zákona č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní sa uvádza, že „školy a školské zariadenia sú pri výchove a vzdelávaní povinné vytvárať podmienky na zdravý vývin detí a žiakov a na predchádzanie prejavom rizikového správania detí alebo žiakov a zaistiť bezpečnosť a ochranu zdravia detí a žiakov“.

V intenciách efektívnej prevencie šikanovania, s dôrazom na jeho aktérov (obete, agresori), zohráva dôležitú úlohu rozvíjanie sociálnych zručností žiakov. Emmerová (2024a) v súvislosti s prevenciou problémového správania, vrátane šikanovania, poukazuje na význam nešpecifickej prevencie v školskom prostredí, v rámci ktorej je nutné u žiakov rozvíjať sociálne spôsobilosti, podporovať efektívne riešenie konfliktov, rozvíjať sociálnu komunikáciu, empatiu i asertívne správanie.

1 Šikanovanie v školskom prostredí v teoretických a empirických súvislostiach

Aktuálnu definíciu šikanovania nachádzame v *Smernici č. 1/2025 k prevencii a riešeniu šikanovania detí a žiakov v školách a v školských zariadeniach*, kde sa uvádza, že šikanovaním sa rozumie obťažovanie formou spravidla opakujúceho sa nežiaduceho správania šikanujúceho voči šikanovanému, ktoré je motivované úmyslom získať nad šikanovaným prevahu, šikanovaného ponížiť alebo získať vynútené mocenské postavenie, v dôsledku ktorého dochádza alebo môže dôjsť k vytváraniu zastráňujúceho, nepriateľského, zahanbujúceho, ponižujúceho, potupujúceho, zneuct'ujúceho, zámerne zraňujúceho alebo urážajúceho prostredia vo forme verbálneho šikanovania, fyzického šikanovania, psychického šikanovania, emocionálneho šikanovania, nebezpečného elektronického obťažovania alebo nebezpečného prenasledovania.

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

Šikanovanie má negatívny dopad na fyzické a psychické zdravie detí a dospievajúcich a závažným spôsobom narúša sociálne vzťahy a klímu školskej triedy. Ballarin et al. (2023) uvádzajú, že viktimizácia šikanovaním je proces, pri ktorom je jedinec pravidelne v priebehu času vystavovaný úmyselnému negatívnemu konaniu zo strany rovesníkov. Emmerová (2024b) šikanovanie označuje za extrémnu formu agresívneho správania, pri ktorom je obeť z nejakého dôvodu bezbranná.

V medziach empirického výskumu, ktorého realizácia prebiehala na druhom stupni základných škôl u žiakov 5. až 9. ročníka na celom území Slovenskej republiky, sme vo výskumnom súbore (N=1181) identifikovali 160 (13,6 %) žiakov v pozícii agresorov šikanovania a 394 (33,4 %) v pozícii obetí šikanovania. Častejšie boli agresormi chlapci (103 / 64,4 %) ako dievčatá (57 / 35,6 %), podobné rodové rozloženie sme

zaznamenali aj u obetí, chlapcov bolo 207 (52,5 %) a dievčat 187 (47,5 %).

V rámci čiastkových oblastí výskumu sme sa zamerali na zistenie, aké emócie pociťujú žiaci, keď je ubližované ich spolužiakovi, respektíve spolužiačkom. Zistenia prezentujeme v tabuľke č. 1.

Tabuľka 1 Emócie, ktoré pociťujú respondenti, keď je ubližované žiakovi v rovnakom veku

Alternatívy	Chlapci		Dievčatá		Celkovo	
	n	%	n	%	N	%
Je mi ho/jej ľúto a snažím sa mu/jej pomôcť	206	35,9	319	52,6	525	44,5
Je mi ho/jej ľúto	192	33,5	201	33,1	393	33,3
Necítim nič	114	19,7	54	8,9	168	14,2
Iné	34	5,9	24	4,0	58	4,9
Pravdepodobne si to zaslúži	28	4,9	9	1,5	37	3,1
Spolu	574	100	607	100	1181	100

Pozitívne možno hodnotiť, že značná časť žiakov prežíva ľútosť a reagujú empaticky, keď sa stanú svedkami ubližovania inému žiakovi. Zároveň existuje aj významná skupina žiakov s pasívnym alebo rizikovým postojom. Citovo chladným v takejto situácii ostáva 14,2 % žiakov, dokonca 3,1 % žiakov je názoru, že žiak si pravdepodobne zaslúži, aby mu bolo ublížené. Ľahostajný, či negatívny postoj voči obeti agresie bol dominantnejší u chlapcov. Častejšie prejavy empatie boli zaznamenaná u dievčat.

Druhou čiastkovou oblasťou výskumu, na ktorú chceme v kontexte príspevku poukázať, sú reakcie žiakov na situáciu, v ktorej je ubližované inému žiakovi.

Tabuľka 2 Reakcia respondentov na ubližovanie žiakovi v rovnakom veku

Alternatívy	Chlapci		Dievčatá		Celkovo	
	n	%	n	%	N	%
Nestretol som sa s tým	245	42,7	268	44,2	513	43,4
Snažil som sa mu/jej nejako pomôcť	121	21,1	182	30,0	303	25,7
Chcel som pomôcť, ale mal som strach	56	9,8	69	11,4	125	10,6
Iba som sledoval, čo sa deje	73	12,7	40	6,6	113	9,6
Neurobil som nič, ale mal som pomôcť	50	8,7	33	5,4	83	7,0
Neurobil som nič, pretože to bolo podľa mňa v poriadku	19	3,3	6	1,0	25	2,1
Zúčastnil som sa toho	10	1,7	9	1,5	19	1,6
Spolu	574	100	607	100	1181	100

Tabuľka č. 2 zachytáva konkrétne správanie žiakov, ako reagovali, keď boli svedkami ubližovania. Výsledky naznačujú, že hoci časť žiakov reaguje prosociálne (25,7%), významný podiel zostáva pasívny alebo konanie odkladá kvôli strachu. Zistenie naznačuje, že problémom nie je len nedostatok empatie, ale aj nízka odvaha zasiahnuť, ktorá môže súvisieť s obavami z následkov či s normami v kolektíve. Salmivalli (2010) uvádza, že priebeh, intenzita aj dlhodobé pretrvávajúce šikanovania sú výrazne ovplyvnené správaním svedkov a normami skupiny. Znovu sa tu ukazuje určitá malá riziková skupina žiakov, ktorá agresívne správanie schvaľuje (2,1 %) a časť, ktorá by sa dokonca do agresie zapojila (1,6%). Uvedené negatívne reakcie sa vyskytovali vo vyššej miere medzi chlapcami.

Relatívne vysoká prevalencia kontaktu žiakov so šikanovaním, ako aj nevhodné reakcie žiakov na násilie, naznačujú potrebu venovať mu pozornosť v medziach preventívno-výchovnej práce v edukačnom prostredí. V rámci prevencie šikanovania sa ukazuje ako dôležitá

orientácia na oblasť rozvíjania sociálnych zručností žiakov. Podľa viacerých štúdií platí, že čím vyššie sú sociálne zručnosti adolescentov, tým nižšia je ich tendencia šikanovať (Coelho & Sousa, 2018; Elliott et al., 2019). Salmivalli (2010) vo vzťahu k obetiam šikanovania poukazuje na význam nácviku základných sociálnych a asertívnych zručností, týkajúcich sa vyjadrenia nesúhlasu, či stanovanie si vlastných hraníc.

2 Charakteristika a význam rozvíjania sociálnych zručností v prevencii šikanovania

Sociálne zručnosti sú spojené so schopnosťou človeka iniciovať interakcie, ako aj adekvátne reagovať na správanie iných (Gresham, 2002). Baligar (2016, s. 78) uvádza, že „sociálne zručnosti predstavujú schopnosť reagovať na dané prostredie spôsobom, ktorý vytvára, udržiava a posilňuje pozitívne medziľudské vzťahy. Ide o zručnosti, ktoré ľudia využívajú pri interakcii a komunikácii s ostatnými, pričom im pomáhajú dosahovať určité postavenie v sociálnej štruktúre a napĺňať rôzne motívy.“

Rozvíjanie sociálnych zručností zohráva významnú úlohu aj v rámci preventívno-výchovnej práce. Na problematiku rozvíjania sociálnych zručností v rámci nešpecifickej prevencie upozorňuje aj Tichý et al. (2023). V dokumente *Odborná činnosť prevencia rizikového správania* sú medzi sociálne zručnosti zaradené nasledovné:

- schopnosť čeliť sociálnemu tlaku,
- asertívne zručnosti (najmä schopnosť zdravého sebaapresadenia),
- schopnosť empatie,
- komunikačné zručnosti,
- zručnosti konštruktívneho riešenia konfliktov,
- schopnosť vytvárania zdravých sociálnych vzťahov,
- mediálna gramotnosť,
- schopnosť sebareflexie a poznávania druhých (sociálnej percepcie),
- zvládanie záťažových a konfliktných situácií (copingové stratégie) (Tichý et al., 2023).

Následne upriamime pozornosť na stručnú analýzu vybraných sociálnych zručností, ktorých rozvíjanie zohráva podstatnú úlohu v prevencii šikanovania v školskom prostredí. Je nutné poznamenať, že jednotlivé zručnosti spolu úzko súvisia a sú vzájomne prepojené.

Asertívne zručnosti predstavujú osvojené formy správania, naučené vzorce reagovania, ktoré sú uplatniteľné v rozličných situáciách medziľudského kontaktu. Tréning asertívnych zručností sa zameriava na osvojenie postupov, techník, ktoré umožňujú efektívne zvládnuť náročné situácie sociálnej interakcie (Oravcová, 2004). Rozvíjanie asertívnych zručností je významné najmä z hľadiska prevencie viktimizácie, keďže žiak dokáže primerane reagovať na nevhodné správanie, odmietnuť ho a vyhľadať pomoc, čím sa znižuje jeho zraniteľnosť voči šikanovaniu.

Schopnosť empatie môžeme vnímať ako prierezovú sociálnu zručnosť, ktorá súvisí napr. aj s riešením konfliktov, či sociálnou komunikáciou. Tichý et al. (2023) upriamujú pozornosť na rozvíjanie empatie v nasledovných súvislostiach: pri kontakte s inými sa žiak správa prosociálne a empaticky; pri konfliktoch sa dokáže vcítiť do druhej strany a byť empatický. Nedostatok empatie je jedným z faktorov podporujúcich agresívne správanie, preto jej rozvíjanie prispieva k znižovaniu tendencií k šikanovaniu.

Komunikačné zručnosti, v rámci ktorých žiak dokáže pomenovať, čo chce povedať, aplikuje pri komunikácii aktívne počúvanie, používa opisný a nie hodnotiaci jazyk, predchádza konfliktom, tak že vyjadruje svoje emócie a neobviňuje druhú stranu, používa prvky priamej asertívnej komunikácie (Tichý et al., 2023). Efektívna komunikácia zároveň umožňuje predchádzať nedorozumeniam a eskalácii konfliktov, ktoré môžu prerásť do šikanovania.

Zručnosť vytvárať zdravé sociálne vzťahy Emmerová et al. (2023) popisujú ako schopnosť budovať a udržiavať zdravé a prospešné vzťahy s rôznymi jednotlivcami a skupinami. Zručnosť vytvárať zdravé sociálne vzťahy súvisí s jasnou komunikáciou, efektívnym počúvaním, konštruktívnym vyjednávaním konfliktov a v prípade potreby aj s vyhľadaním a ponúknutím pomoci.

Schopnosť konštruktívneho riešenia konfliktov v školskom prostredí je často spájaná s prevenciou agresívneho správania a šikanovania. Tichý et al. (2023) uvádzajú, že u žiakov druhého II. stupňa základnej školy je dôležité zamerať pozornosť na konštruktívne postoje k riešeniu konfliktov, trénovanie vlastných zručností riešenia, riešenie konfliktov spoluprácou, efektívne vyjednávanie, asertívnu komunikáciu, rozvoj tolerance a pod. Labáth a Pružinská (2021) upozorňujú na význam

kontroly negatívnych emócií a posilňovanie pozitívnych emócií pri konštruktívnom riešení konfliktov, pretože pozitívne emócie stimulujú našu schopnosť riešiť problémy.

Ďalšou kategóriou zručností, ktorá zohráva význam aj v prevencii šikanovania, s dôrazom na agresorov aj obete, je *zvládanie záťažových a konfliktných situácií* (copingové stratégie). Oravcová (2004) v tejto súvislosti upozorňuje na dve stratégie: stratégie zamerané na aktívne zvládnutie problému, teda stratégie zamerané na cieľ, ktorých podstatou je ovládnuť či zmeniť situačné faktory a stratégie zamerané na proces, ktorých podstatou je snaha zvládnuť a regulovať emócie, ktoré sa objavujú vplyvom záťažovej situácie. Schopnosť zvládať záťažové situácie ovplyvňuje reakcie žiakov a schopnosť vyhľadať pomoc.

V kontexte sociálnych zručností možno doplniť *sebaovládanie*, v rámci ktorého sa žiak učí tomu, aby vedel úspešne regulovať svoje emócie, myšlienky a správanie sa v rôznych situáciách, aby efektívne zvládol stres, kontroloval impulzy a motivoval sa. Dôležité je viesť žiakov k zručnosti stanoviť si osobné a vzdelávacie ciele a pracovať na ich dosiahnutí (Emmerová et al., 2023).

Rozvíjanie sociálnych zručností predstavuje nástroj prevencie šikanovania v školskom prostredí, keďže prispieva k znižovaniu agresívneho správania, posilňuje odolnosť potenciálnych obetí a podporuje prosociálne správanie žiakov. Systematická podpora týchto zručností tak významne ovplyvňuje kvalitu sociálnej klímy triedy a znižuje výskyt rizikového správania.

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

Zoznam použitej literatúry:

- BALIGAR, M. P. Concept of Social Skills and Factors Affecting Social Skills Acquisition & Performance. In: *International Journal of Research in Engineering, IT and Social Science*. 2016, roč. 6, č. 12, s. 78-82.
- BALLARIN, G., GALLÈ, F., DINACCI, L., LIBERTI, F., LIGUORI, F., & NISCO, MC.: Bullying victimization, real and perceived physical fitness, and selfperception profiles in Middle School students with

- overweight or obesity. In: *Nutrients*, 2023, roč, 15, č. 24, 5019.
<https://doi.org/10.3390/nu15245019>
- COELHO, V. A., SOUSA, V.: A multilevel analysis of the relation between bullying roles and social and emotional competencies. In: *Journal of Interpersonal Violence*, 2018, roč, 36, č. 11-12, s. 1–23.
<https://doi.org/10.1177/0886260518801943>
- ELLIOTT, S. N., HWANG, Y.-S., & WANG, J.: Teachers' ratings of social skills and problem behaviors as concurrent predictors of students' bullying behavior. In: *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2019, roč. 60, s. 119–126.
<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2018.12.005>
- EMMEROVÁ, I.: Špecifiká a možnosti preventívnej práce s generáciou Z a Alfa. In: *Bezpečnosť školského prostredia*. Ružomberok : VERBUM, 2024a, s. 8-18. ISBN 978-80-561-1108-6.
- EMMEROVÁ, I.: *Socializácie a jej poruchy u detí a mládeže*. Ružomberok : VERBUM, 2024b, 117 s. ISBN 978-80-561-1107-9.
- EMMEROVÁ, I., JABLONSKÝ, T., PETLÁK, E., BELLOVÁ, S., SIVÁKOVÁ, G., TIŠŤANOVÁ, K.: *Vybrané aspekty bezpečného školského prostredia*. Ružomberok : VERBUM, 2023, 147 s. ISBN 978-80-561-1026-33.
- GECKOVÁ, A. M., HUSÁROVÁ, D. et al. (2023). *Sociálne determinanty zdravia školákov: Slovensko – HBSC 2021/2022*. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika, 2023, 632 s. ISBN 978-80-574-0214-5.
<https://doi.org/10.33542/SDZ-0214-5>
- GRESHAM, F. M. (2002). Teaching social skills to highrisk children and youth: Preventive and remedial strategies. In *Interventions for Academic and Behavior Problems. II: Preventive and Remedial Approaches* (pp. 403–432). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists. ISBN 978-80-561-1026-3.
- LABÁTH, V., PRUŽINSKÁ, J.: *Konflikt – Ja, my, oni*. Bratislava : Wolters Kluwers s. r. o., 2021, 297 s. ISBN 978-80-571-0326-4.
- OLWEUS, D.: *Bullying at school: What we know and what we can do*. MA: Blackwell, 1993. ISBN 0-631-19239-5.
- ORAVCOVÁ, J., *Sociálna psychológia*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela Fakulta humanitných vied, 2004, 314 s. ISBN 80-8055-980-5.
- SALMIVALLI, C.: Bullying and the peer group. In: *A review. Aggression and Violent Behavior*, 2010, roč. 15, č. 2, s. 112–120.

SMERNICE Č. 1/2025 *k prevencii a riešeniu šikanovania detí a žiakov v školách a v školských zariadeniach*. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/prevencia-a-riesenie-sikanovania/>

TICHÝ, Ľ., VOJTOVÁ, Z., BOŽÍK, M., & KRÍŽ, T.: *Odborná činnosť prevencia rizikového správania*. 2023, 73 s. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/obsahove-standardy-odbornych-cinnosti-v-zariadeniach-poradenstva-a-prevencie-a-v-prostredi-skol/>

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

Kontaktné údaje:

doc. PhDr. Mário Dulovics, PhD.

Pedagogická fakulta UMB

Katedra pedagogiky a andragogiky

Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica

E-mail: mario.dulovics@umb.sk

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

ROZVÍJANIE KOOPERÁCIE U ŽIAKOV PROSTREDNÍCTVOM AKTIVÍT BILATERÁLNEJ KOORDINÁCIE V PEDAGOGICKEJ A PREVENTÍVNEJ PERSPEKTÍVE

DEVELOPING STUDENT COOPERATION THROUGH BILATERAL COORDINATION ACTIVITIES IN AN EDUCATIONAL AND PREVENTIVE PERSPECTIV

Miroslav Gejdoš, Dominika Pažítková

Abstrakt: Bilaterálna koordinácia predstavuje významnú neurovývinovú a motorickú schopnosť, ktorá podmieňuje efektívne zapájanie kognitívnych, emočných a sociálnych procesov do učenia. Odborné poznatky poukazujú na to, že primeraná úroveň motorického vývinu a pravidelná pohybová aktivita priaznivo ovplyvňujú pozornosť, pracovnú pamäť, exekutívne funkcie a socio-emočné fungovanie detí. Kooperatívne učenie ako sociálne orientovaný edukačný prístup vytvára prirodzený priestor pre spoluprácu, komunikáciu a spoločné riešenie úloh. Príspevok sa zameriava na vzájomné prepojenie bilaterálnej koordinácie a kooperatívneho učenia v pedagogickej praxi a poukazuje na ich aplikačný a preventívny potenciál pri podpore prosociálneho správania, regulácie správania a pozitívnej klímy v triede.

Abstract: Bilateral coordination represents an important neurodevelopmental and motor ability that conditions the effective integration of cognitive, emotional, and social processes in learning. Research findings indicate that adequate motor development and regular physical activity positively influence attention, working memory, executive functions, and socio-emotional functioning in children. Cooperative learning, as a socially oriented educational approach, creates natural opportunities for collaboration, communication, and shared problem solving. This paper focuses on the interconnection between bilateral coordination and cooperative learning in educational practice and highlights their application-oriented and preventive potential in supporting

prosocial behaviour, behavioural regulation, and a positive classroom climate.

Kľúčové slová: bilaterálna koordinácia, motorický vývin, kooperatívne učenie, exekutívne funkcie, vizuomotorika, sociálne učenie, skupinová práca, prevencia

Keywords: bilateral coordination, motor development, cooperative learning, executive functions, visuomotor integration, social learning, group work, prevention.

Úvod

Motorický vývin predstavuje jeden zo základných pilierov zapájania žiaka do edukačného procesu a úspešnosti v učení. Pohybové, senzorické a kognitívne procesy fungujú ako vzájomne prepojený systém, v ktorom zmena v jednej oblasti ovplyvňuje ostatné. Súčasné pedagogické a neuropsychologické poznatky potvrdzujú, že pohyb zohráva významnú regulačnú úlohu v oblasti pozornosti, emočnej stability, spracovania informácií a sociálneho správania žiakov.

V školskom prostredí sa význam motoriky často redukuje na telesnú výchovu alebo voľnočasové aktivity, pričom jej vplyv na učenie zostáva v úzadí. Osobitne dôležitou motorickou schopnosťou je bilaterálna koordinácia, ktorá súvisí so spoluprácou mozgových hemisfér a vytvára základ pre vizuomotoriku, grafomotoriku, čítanie, písanie a riešenie komplexných úloh.

Popri motorickom vývine zohráva významnú úlohu aj sociálna dimenzia učenia. Kooperatívne učenie ako pedagogický prístup založený na spolupráci, komunikácii a spoločnom riešení problémov podporuje rozvoj sociálnych kompetencií a pozitívnu klímu v triednom kolektíve. Prepojenie bilaterálnej koordinácie a kooperatívneho učenia umožňuje integrovať pohybové podnety do kognitívneho a sociálneho učenia a je prínosné najmä pre žiakov s oslabenou pozornosťou, pomalším pracovným tempom alebo ťažkosťami v sociálnej adaptácii.

Cieľom príspevku je analyzovať prepojenie bilaterálnej koordinácie a kooperatívneho učenia a identifikovať možnosti ich pedagogického využitia pri rozvoji kooperácie žiakov a podpore preventívneho pôsobenia školy prostredníctvom pohybových aktivít.

1 Hrubá a jemná motorika ako základ stability a učenia

Hrubá motorika zahŕňa veľké pohyby tela, ako sú chôdza, beh, skákanie, udržiavanie rovnováhy a zmeny polohy tela. Tieto pohyby zohrávajú kľúčovú úlohu pri formovaní posturálnej stability, ktorá predstavuje základ pre vykonávanie jemnomotorických a grafomotorických činností. Ak dieťa nemá dostatočne stabilizovaný trup a ramenný pletenec, musí vynakladať zvýšené úsilie na udržanie sedu, čo vedie k rýchlejšej únave a zníženej schopnosti sústrediť sa na učebné úlohy (Pauen a Vonderlin, 2007).

Výskumy potvrdzujú, že deti s oslabenou hrubou motorikou častejšie vykazujú nestálu pozornosť, potrebu častých zmien polohy a zníženú výdrž pri sedavých činnostiach. Tieto prejavy sú v školskom prostredí neraz mylne interpretované ako porucha správania alebo pozornosti, hoci ich základom je nedostatočný motorický podklad (Frey a Mengelkamp, 2007). Z pedagogického hľadiska je preto nevyhnutné cielene podporovať hrubomotorický vývin aj v rámci bežných edukačných a voľnočasových aktivít.

Jemná motorika predstavuje schopnosť vykonávať presné, koordinované a diferencované pohyby prstov a rúk. Je úzko prepojená s grafomotorikou, ktorá zahŕňa komplex zručností potrebných na písanie, kreslenie a manipuláciu s drobnými predmetmi. Grafomotorické činnosti si vyžadujú integráciu motorických, vizuálnych, pamäťových a jazykových procesov, pričom ich zvládnutie predpokladá dostatočnú úroveň automatizácie (Nottbusch, 2017).

Kľúčovým aspektom grafomotorického výkonu je vizuomotorika, teda koordinácia oko–ruka. Funkčná vizuomotorická integrácia umožňuje presné vedenie línie, reguláciu tlaku písacieho nástroja a orientáciu v priestore listu. Oslabenie tejto oblasti sa prejavuje pomalým tempom písania, zvýšeným úsilím, častými chybami a zvýšenou mentálnou únavou. Deti s vizuomotorickými ťažkosťami majú problém súčasne písať a spracúvať informácie, čo vedie k preťaženiu pracovnej pamäte a zníženiu celkového školského výkonu (Hoffmann, 2004; Nottbusch, 2017).

1.1 Koordinácia pohybov a jej vzťah ku kognícii a regulácii správania

Koordinácia pohybov predstavuje schopnosť vykonávať pohyby plynulo, rytmicky a účelne v súlade s vnútorným plánom a vonkajšími

podnetmi. Z neuropsychologického hľadiska je koordinácia úzko spätá s exekutívnymi funkciami, keďže vyžaduje plánovanie, inhibíciu nevhodných reakcií a priebežnú kontrolu výkonu (Frey a Mengelkamp, 2007).

Deti s rozvinutejšou koordinačnou schopnosťou vykazujú lepšiu schopnosť sústredenia, vyššiu flexibilitu pri zmene úloh a efektívnejšie zvládanie komplexných činností. Naopak, koordinačné oslabenia sa môžu prejavovať neistotou v pohybe, problémami pri manipulácii s predmetmi, pomalým pracovným tempom a zvýšenou chybovosťou, čo negatívne ovplyvňuje nielen kognitívne, ale aj sociálne fungovanie dieťaťa (Pauen a Vonderlin, 2007).

Vestibulárny systém zohráva významnú úlohu v regulácii rovnováhy, orientácie v priestore a svalového tonusu. Okrem motorických funkcií však ovplyvňuje aj úroveň bdelosti, emočnú reguláciu a schopnosť udržať pozornosť počas učenia. Deti s oslabeným vestibulárnym systémom môžu pôsobiť neisto v pohybe, rýchlejšie sa unavia a kontrola ich správania je menej stabilná (Pauen a Vonderlin, 2007).

Vestibulárna stimulácia má prostredníctvom primeraných pohybových aktivít významný regulačný účinok. Pravidelné zaradovanie pohybu podporuje stabilitu správania, zlepšuje sústredenie a vytvára priaznivejšie podmienky pre efektívne učenie (Frey a Mengelkamp, 2007).

2. Bilaterálna koordinácia – neurovývinové a pedagogické súvislosti

Bilaterálna koordinácia predstavuje komplexnú motorickú schopnosť, ktorá umožňuje koordinované používanie pravej a ľavej strany tela v rámci plynulých, funkčných a cieľavedomých pohybov. Z neurovývinového hľadiska ide o jednu z kľúčových integrujúcich funkcií, pretože si vyžaduje efektívnu spoluprácu oboch mozgových hemisfér a aktívne zapojenie viacerých senzorických a motorických systémov (Hoffmann, 2004).

Z pedagogického pohľadu má bilaterálna koordinácia význam ďaleko presahujúci oblasť telesnej výchovy. Ovplyvňuje schopnosť dieťaťa plánovať činnosť, udržať pozornosť, regulovať tempo práce a zapájať sa do sociálnych interakcií, najmä v skupinových a kooperatívnych situáciách. Jej úroveň sa preto výrazne premieta do školskej úspešnosti a kvality učenia.

Vývin bilaterálnej koordinácie je úzko spätý so zrením centrálnej nervovej sústavy, predovšetkým s dozrievaním corpus callosum, ktoré zabezpečuje prenos informácií medzi pravou a ľavou hemisférou mozgu. Efektívna hemisférická komunikácia umožňuje integráciu motorických, vizuálnych a kognitívnych podnetov, čo je nevyhnutné pre vykonávanie komplexných školských úloh (Hoffmann, 2004).

Ak je hemisférická spolupráca oslabená, dieťa môže mať ťažkosti s činnosťami, ktoré si vyžadujú koordináciu pohybu, zraku a plánovania. Tieto ťažkosti sa neprejavujú vždy ako zjavná motorická neobratnosť, ale častejšie ako pomalé pracovné tempo, rýchla unaviteľnosť, zvýšená chybovosť alebo problémy pri organizácii práce (Pauen a Vonderlin, 2007).

2.1 Vývinové úrovne bilaterálnej koordinácie

Vývin bilaterálnej koordinácie prebieha postupne prostredníctvom niekoľkých pohybových vzorcov, ktoré sa rozvíjajú v určitej sekvencii. Odborná literatúra zvyčajne rozlišuje tri základné úrovne:

- symetrické pohyby, pri ktorých obe strany tela vykonávajú rovnaký pohyb (napr. tlieskanie),
- homolaterálne pohyby, kde ruka a noha na rovnakej strane tela pracujú súčasne,
- kontralaterálne (krížové) pohyby, pri ktorých sa zapájajú opačné strany tela (napr. pravá ruka – ľavá noha).

Práve kontralaterálne pohyby sú z hľadiska neurovývinu najnáročnejšie a zároveň najvýznamnejšie. Aktivujú spoluprácu hemisfér, podporujú sekvenčné spracovanie informácií a vytvárajú základ pre vizuomotoriku, orientáciu v priestore a exekutívne funkcie (Hoffmann, 2004; Frey a Mengelkamp, 2007).

2.2 Bilaterálna koordinácia, exekutívne funkcie a učenie

Exekutívne funkcie, ako sú plánovanie, organizovanie, inhibícia impulzov a kognitívna flexibilita, zohrávajú kľúčovú úlohu v školskom učení. Bilaterálne pohybové aktivity tieto funkcie prirodzene stimulujú, pretože vyžadujú dodržiavanie poradia pohybov, reguláciu tempa a sústredenie na správne vykonanie úlohy (Frey a Mengelkamp, 2007).

Deti s adekvátne rozvinutou bilaterálnou koordináciou dokážu efektívnejšie reagovať na zmeny v úlohách, lepšie zvládajú prechody medzi činnosťami a preukazujú vyššiu schopnosť sebaregulácie. Tieto

vlastnosti sú mimoriadne dôležité v kooperatívnych situáciách, kde je potrebné prispôbovať sa spolužiakom, rešpektovať pravidlá a reagovať na sociálne podnety.

3. Kooperatívne učenie ako sociálno-kognitívny rámec rozvoja žiakov

Kooperatívne učenie predstavuje didaktický prístup, ktorý vychádza zo sociálno-konstruktivistických teórií učenia a zdôrazňuje význam interakcie medzi žiakmi v procese osvojovania poznatkov. Učenie sa chápe ako aktívny proces, ktorý prebieha v sociálnom kontexte prostredníctvom spolupráce, komunikácie a spoločného riešenia problémov. V porovnaní s individuálne orientovanými formami vyučovania podporuje kooperatívne učenie hlbšie spracovanie učiva, rozvoj sociálnych kompetencií a pozitívnu klímu v triednom kolektíve (Průcha, Walterová a Mareš 2003).

Z pedagogického hľadiska má kooperácia nielen poznávací, ale aj výrazný socializačný rozmer. Prostredníctvom spolupráce si žiaci osvojujú schopnosť vyjednávať, rešpektovať názory iných, niešť zodpovednosť za spoločný výsledok a regulovať vlastné správanie v skupine. Tieto zručnosti predstavujú dôležité predpoklady pre úspešné fungovanie v školskom prostredí aj v neskoršom živote.

Medzi najčastejšie uvádzané kľúčové princípy podmienujúce efektivitu kooperatívneho učenia patria pozitívna vzájomná závislosť, individuálna zodpovednosť, priama interakcia, rozvoj sociálnych zručností a reflexia skupinovej práce (Kasíková, 2009).

3.1 Kooperatívne učenie v kontexte kognitívneho vývinu a sociálno-emočný význam kooperácie

Kooperatívne učenie významne podporuje rozvoj kognitívnych procesov, najmä pracovnej pamäte, kritického myslenia a metakognície. Žiaci formulujú svoje myšlienky a vysvetľujú postupy spolužiakom, reagujú na ich argumenty, čím dochádza k hlbšiemu spracovaniu informácií (Kasíková, 2016).

Výskumy z oblasti motoriky a kognície zároveň poukazujú na to, že učenie prebieha efektívnejšie vtedy, keď je spojené s aktiváciou pozornosti a reguláciou správania. Pohybová aktivita podporuje exekutívne funkcie, ktoré sú nevyhnutné pre úspešnú spoluprácu a riešenie problémov (Frey a Mengelkamp, 2007). Z tohto pohľadu sa kooperatívne učenie prirodzene prepája s motorickými a pohybovými aktivitami.

Kooperácia vytvára priaznivé podmienky pre rozvoj sociálnych a emočných kompetencií. Spoločné riešenie úloh posilňuje empatiu, schopnosť perspektívneho myslenia a sociálnej regulácie. Žiaci sa učia pracovať s emóciami, zvládať frustráciu a konštruktívne riešiť konfliktové situácie (Jablonský, 2025).

Z hľadiska inkluzívnej praxe má kooperatívne učenie význam aj pre žiakov s oslabenou pozornosťou, pomalším pracovným tempom alebo ťažkosťami v sociálnej adaptácii. Spolupráca v skupine poskytuje týmto žiakom viac príležitostí na úspech a znižuje riziko sociálnej izolácie. Ak je kooperácia podporená vhodne zvolenými pohybovými aktivitami, dochádza k prirodzenej regulácii správania a zvýšeniu angažovanosti žiakov (Frey a Mengelkamp, 2007).

4. Synergia bilaterálnej koordinácie a kooperácie v edukačnej praxi

Prepojenie bilaterálnej koordinácie a kooperatívneho učenia predstavuje efektívny spôsob, ako podporiť učenie žiakov prostredníctvom integrácie pohybových, kognitívnych a sociálnych procesov. Zatiaľ čo bilaterálne pohybové aktivity podporujú neurovývinové mechanizmy regulácie pozornosti, pracovnej pamäte a motorického plánovania, kooperatívne učenie vytvára sociálny rámec, v ktorom sa tieto funkcie prirodzene uplatňujú a stabilizujú.

Z neuropsychologického hľadiska bilaterálne pohyby aktivujú hemisférickú spoluprácu a podporujú exekutívne funkcie, ktoré sú nevyhnutné pre organizáciu činností, sebareguláciu a flexibilitu v riešení problémov (Frey a Mengelkamp, 2007; Hoffmann, 2004). Tieto procesy predstavujú základ úspešného zapájania sa do skupinovej práce, kde je potrebné plánovať postup, reagovať na podnety spolužiakov a regulovať vlastné správanie.

Z hľadiska prevencie rizikového a problémového správania má synergia bilaterálnej koordinácie a kooperácie osobitný význam. Pohybové aktivity založené na spolupráci vytvárajú prirodzený ochranný faktor tým, že podporujú zmysluplné sociálne väzby, pocit spolupatričnosti a reguláciu správania v skupine.

Emmerová (2023) zdôrazňuje, že účinná prevencia v školskom prostredí nespočíva v jednorazových intervenciách, ale v systematickom rozvoji sociálnych kompetencií, schopnosti spolupracovať a v budovaní podporného sociálneho prostredia.

Kooperatívne pohybové aktivity preto možno vnímať ako prirodzený edukačný nástroj prevencie rizikového a problémového správania a v tomto kontexte ich možno vnímať nielen ako podporný didaktický prostriedok, ale aj ako súčasť systematickej prevencie zameranej na posilňovanie zdravých sociálnych vzťahov a sebaregulačných schopností detí a žiakov v školskom prostredí.

Kooperatívne učenie zároveň poskytuje kontext, v ktorom sa motorická aktivácia premieňa na funkčný edukačný nástroj. Skupinové úlohy založené na spolupráci kladú zvýšené nároky na pozornosť, sociálnu orientáciu a emocionálnu reguláciu. Ak je učenie podporené pohybom, dochádza k zníženiu napätia, zvýšeniu angažovanosti a lepšej udržateľnosti pozornosti počas učenia (Frey a Mengelkamp, 2007).

Význam tejto synergie je zreteľný najmä u žiakov s oslabenými exekutívnymi funkciami, pomalším pracovným tempom alebo ťažkosťami v sociálnej adaptácii. Bilaterálne aktivity prispievajú k stabilizácii správania a kooperatívne prostredie zvyšuje pocit spolupatričnosti a bezpečia v skupine (Pauen a Vonderlin, 2007). Tým sa vytvárajú priaznivejšie podmienky pre učenie aj pre pozitívne sociálne vzťahy v triede.

Z pedagogického hľadiska je preto účelné vnímať bilaterálnu koordináciu a kooperatívne učenie nie ako samostatné prístupy, ale ako vzájomne sa dopĺňajúce súčasti edukačného procesu. Ich integrácia umožňuje vytvárať dynamické a inkluzívne učebné prostredie, ktoré podporuje nielen akademické, ale aj sociálne a motorické kompetencie žiakov.

5. Pohybové aktivity podporujúce rozvoj kooperácie prostredníctvom bilaterálnej koordinácie

Aplikačné využitie bilaterálnej koordinácie v kontexte kooperatívneho učenia predstavuje efektívny spôsob prenosu teoretických poznatkov do pedagogickej praxe. Pohybové aktivity s bilaterálnym charakterom umožňujú koordinované zapájanie oboch hemisfér mozgu, podporujú reguláciu pozornosti a exekutívnych funkcií a zároveň vytvárajú prirodzené podmienky pre sociálnu interakciu medzi žiakmi. Frey a Mengelkamp (2007) zdôrazňujú, že práve pohybové činnosti náročné na koordináciu a plánovanie majú pozitívny vplyv na kognitívnu reguláciu správania a učenie.

Z pedagogického hľadiska nejde o izolované motorické cvičenia ani o rehabilitačne zamerané intervenčné postupy, ale o cielene vytvárané edukačné situácie, v ktorých sa pohyb stáva prostriedkom učenia, spolupráce a socializácie. Kasíková (2016) poukazuje na to, že kooperatívne učenie je založené na princípoch vzájomnej závislosti, spoločnej zodpovednosti a aktívnej interakcie, ktoré možno prirodzene rozvíjať práve prostredníctvom skupinových pohybových aktivít. Bilaterálne orientované úlohy tak vytvárajú funkčný priestor pre integráciu motorického, kognitívneho a sociálneho rozmeru učenia.

5.1 Skupinové aktivity s krížovými pohybmi

Jedným zo základných typov aplikačných aktivít sú skupinové činnosti založené na kontralaterálnych (krížových) pohyboch, ktoré si vyžadujú koordinované zapájanie oboch strán tela. Z hľadiska neurovývinového významu tieto pohyby podporujú spoluprácu mozgových hemisfér a integráciu senzorických a motorických informácií (Hoffmann, 2004). V kooperatívnom usporiadaní zároveň kladú zvýšené nároky na spoluprácu, reguláciu správania a spoločné riešenie úloh.

Typickým príkladom je pohybovo-kognitívna aktivita, pri ktorej skupina žiakov vykonáva sekvenciu krížových pohybov podľa vopred dohodnutého poradia, pričom každý člen skupiny zodpovedá za určitú časť úlohy. Tomengová (2012) zdôrazňuje, že takéto úlohy rozvíjajú kooperatívne zručnosti tým, že vyžadujú rešpektovanie pravidiel, prijímanie rolí a koordináciu individuálneho správania so správaním ostatných členov skupiny.

Z pohľadu kognitívnej realizácie Frey a Mengelkamp (2007) poukazujú na to, že krížové pohyby spojené s nutnosťou sledovať poradie a tempo pohybu stimulujú exekutívne funkcie, najmä pozornosť, pracovnú pamäť a inhibíciu impulzívnych reakcií. Kooperatívny charakter týchto aktivít zároveň prispieva k rozvoju sociálnych kompetencií a vytvára priaznivé podmienky pre aktívne zapájanie všetkých žiakov.

5.2 Bilaterálna koordinácia ako podpora kooperatívneho riešenia úloh a jej pedagogický prínos

Kooperatívne pohybové hry predstavujú špecifický typ edukačných aktivít, v ktorých je dôraz kladený na spoločný cieľ, vzájomnú podporu a spoluprácu medzi žiakmi. Kasíková (2016) poukazuje na to, že práve tento princíp spoločnej zodpovednosti vytvára

priaznivé podmienky pre rozvoj sociálnych kompetencií a posilňuje vnútornú motiváciu žiakov spolupracovať.

Bilaterálna koordinácia je v kooperatívnych pohybových hrách prirodzene integrovaná prostredníctvom pohybov vyžadujúcich synchronizáciu rúk, nôh a zraku. Podľa Hoffmanna (2004) zapájanie krížových pohybov a laterálne striedanie končatín podporuje integráciu zrakových, pohybových a kognitívnych procesov, čo je významné najmä pri aktivitách realizovaných v interakcii s inými osobami. Ak sú tieto pohyby realizované v skupine, zároveň sa zvyšujú nároky na reguláciu správania a prispôsobovanie sa rytmu ostatných.

V pedagogickej praxi sa osvedčujú hry, pri ktorých žiaci spolupracujú pri manipulácii s predmetmi, pohybujú sa v spoločnom rytme alebo reagujú na signály ostatných členov skupiny. Kasíková (2009) uvádza, že takéto situácie rozvíjajú schopnosť empatie, tolerancie a sociálnej regulácie, keďže žiaci sú vedení k vnímaniu potrieb druhých a k prispôsobovaniu vlastného správania v prospech skupiny.

Bilaterálna koordinácia tak môže byť účinne využitá aj ako prípravná alebo podporná fáza kooperatívneho učenia. Krátke pohybové vstupy založené na krížových alebo rytmizovaných pohyboch prispievajú k aktivácii pozornosti a regulácii správania pred samotnou skupinovou prácou. Frey a Mengelkamp (2007) poukazujú na to, že pohybová aktivácia stimuluje exekutívne funkcie, najmä pracovnú pamäť, plánovanie a kontrolu správania, ktoré sú nevyhnutné pre efektívne riešenie kooperatívnych úloh.

Z pedagogickej praxe vyplýva, že zaradenie krátkych bilaterálnych pohybových sekvencií pred alebo počas skupinovej práce znižuje napätie v skupine a zvyšuje schopnosť žiakov sústrediť sa na spoločný cieľ. Pauen a Vonderlin (2007) zdôrazňujú, že motorická stabilizácia prostredníctvom pohybu vytvára priaznivé podmienky pre reguláciu tempa správania a adaptáciu na požiadavky edukačnej situácie. V kooperatívnom prostredí sa tento efekt prejavuje vyššou mierou zapojenia žiakov a lepšou koordináciou skupinovej činnosti. Z praktického hľadiska ide napríklad o krátke série krížových pohybov, rytmizované cvičenia alebo jednoduché koordinačné úlohy, po ktorých nasleduje kooperatívne riešenie problémovej úlohy.

5.5 Konkrétne kooperatívne aktivity s prvkami bilaterálnej koordinácie

V tejto aplikačnej časti príspevku sú predstavené vybrané pohybové aktivity, ktoré vychádzajú z princípov bilaterálnej koordinácie a súčasne cielene podporujú kooperáciu žiakov. Aktivity sú chápané ako edukačné situácie, v ktorých sa pohyb stáva prostriedkom učenia, sociálnej interakcie a regulácie správania. Kasíková (2016) zdôrazňuje, že účinnosť kooperatívneho učenia je podmienená aktívnym zapojením všetkých členov skupiny a jasnou vzájomnou závislosťou účastníkov.

Z hľadiska kognitívneho rozmeru aktivity podporujú rozvoj pozornosti, pracovnej pamäte, plánovania a exekutívnych funkcií. Frey a Mengelkamp (2007) poukazujú na to, že pohybové úlohy založené na koordinácii a sekvenčnosti stimulujú regulačné mechanizmy správania a učenia.

V afektívnej rovine vytvárajú bezpečný priestor pre rozvoj empatie, dôvery a pozitívneho sociálneho prežívania, čo Zelina (2011) považuje za základ sociálneho učenia.

„Balónová kamarátka“ – krížové pohyby v kooperácii

Cieľ: vykonávať krížové pohyby, prejsť reakčnú schopnosť, spolupracovať vo dvojici, čo je pretavené do spoločnej efektívnej komunikácie, predvídania pohybu spolužiaka a balónu a do vzájomnej pomoci pri spoločnom celi.

Aktivita je zameraná na rozvoj krížových pohybov, koordinácie oko–ruka a spolupráci v dvojici. Žiaci pracujú vo dvojiciach a ich úlohou je udržať jeden balón vo vzduchu čo najdlhšie striedavým používaním pravej a ľavej ruky. Z hľadiska bilaterálnej koordinácie ide o činnosť vyžadujúcu prekračovanie stredovej línie tela a rýchlu adaptáciu pohybov na vizuálnu spätnú väzbu. Kooperatívny rozmer aktivity spočíva v neustálej komunikácii, predvídaní pohybu partnera a vzájomnom prispôbovaní tempa (Hoffmann, 2004).

Bilaterálny efekt: krížové pohyby + koordinácia oko–ruka.

„Tanec s farbami“ – rytmizácia a laterálne uvedomovanie v skupine

Cieľ: laterálne uvedomovanie, rytmizácia, skupinová interakcia – kooperácia vo vytvorených dvojiciach

Aktivita je založená na pohybe v priestore a následnom vytváraní dvojíc podľa vizuálneho podnetu. Žiaci sa pohybujú voľne po triede a po

zastavení hudby žiaci na základe vizuálneho podnetu (učiteľ povie farbu, napr. „červená“) vyhľadajú partnera a spoločne vykonajú dohodnutý krížový dotyk, napr. pravá ruka na ľavé rameno. Páry spolužiakov sa neustále menia.

Bilaterálny efekt: krížové dotyky cez stredovú líniu.

Rytmizácia podporuje sekvenčné spracovanie informácií a synchronizáciu pohybu v skupine. Kasíková (2016) poukazuje na to, že podobné aktivity posilňujú skupinovú kohéziu a podporujú ochotu spolupracovať.

„Koordinačná hra s dvoma loptami“ – bilateralita a vzájomná závislosť

Cieľ: koordinácia oboch hemisfér, rýchla reakcia, spolupráca - úspech závisí od zosúladenia dvojice žiakov.

Pri tejto aktivite stojí dvojica žiakov oproti sebe, každý žiak drží v ruke loptičku. Učiteľ/vychovávateľ dáva žiakom pokyny, napr. pravá-pravá (hádzem pravou, chytám ľavou), ľavá pravá, pravá-ľavá. Dvojica žiakov vykonáva súbežné hody a chyty pravou alebo ľavou rukou podľa verbálnych pokynov. Úspech aktivity je podmienený presnou koordináciou oboch žiakov z dvojice, čo podporuje princíp vzájomnej závislosti. Po dostatočnom osvojení pohybov v rámci prebiehajúceho psychomotorického učenia si žiaci môžu zadávať pokyny navzájom sami. Frey a Mengelkamp (2007) zdôrazňujú, že takéto úlohy stimulujú plánovanie pohybu, pracovnú pamäť a sebareguláciu správania.

Bilaterálny efekt: striedanie rúk, koordinácia ruka–oko.

„Balónová štafeta v kooperácii“ – kontralaterálne pohyby a skupinová stratégia

Cieľ: kontralaterálne pohyby, kooperatívna skupinová stratégia – žiaci sa dohodnú, v akom poradí sa striedajú, aby minimalizovali chyby.

V kooperatívnej tímovej aktivite si žiaci rozdelia úlohy a postupne plnia pohybové časti zadania aktivity. Koordinácia tempa a spolupráce celej skupiny je kľúčová pre úspešné splnenie úlohy – dopravenie balóna na druhý koniec miestnosti pomocou určených krížových pohybov každého člena skupiny, kde žiak 1 vykonáva krížové kroky (pravá noha – ľavá ruka vpred), žiak 2 prenáša balón nad hlavou striedavo pravou a ľavou rukou, žiak 3 vedie balón po podlahe pohybmi vpravo–vľavo.

Aktivita rozvíja zodpovednosť za skupinový výkon a podporuje pozitívnu vzájomnú závislosť, ktorú Jablonský (2025) považuje za jadro kooperatívneho správania.

„Mosty spolupráce“ – krížové mosty súdržnosti

Cieľ: bilaterálna integrácia pri dynamickej úlohe, spoločné rozhodovanie v kooperácii, tímy musia efektívne komunikujú a spoločne tvoria taktiku a reagujú na chyby druhých.

V úvode aktivity každá skupina žiakov dostane dva balóny a musí splniť sériu úloh: udržať dva balóny naraz – jeden pravou, druhý ľavou rukou. Posúvať balón len striedaním rúk (pravá–ľavá–pravá–...). Skupinový presun: žiaci stoja v rade a balón putuje cez krížový pohyb (pravou rukou odovzdá dozadu na ľavú ruku spolužiaka).

V prípade chyby skupina spoločne navrhuje nápravné riešenie. Aktivita podporuje stabilizáciu posturálneho systému a zároveň rozvíja schopnosť pracovať s neúspechom v bezpečnom sociálnom prostredí. Pauen a Vonderlin (2007) poukazujú na význam takýchto činností pre reguláciu správania a budovanie sociálnej istoty.

Uvedené aktivity ilustrujú možnosti, ako možno prostredníctvom bilaterálne orientovaných pohybových činností cielene podporovať kooperáciu žiakov a vytvárať edukačné prostredie prepájajúce pohyb, učenie a sociálne vzťahy.

Diskusia a záver

V príspevku poukazujeme na významné prepojenie bilaterálnej koordinácie a kooperatívnych edukačných stratégií v školskom prostredí. Analýza odbornej literatúry a aplikačných možností naznačuje, že bilaterálna koordinácia nepredstavuje len dôležitý aspekt motorického vývinu, ale má širší presah do oblasti kognitívneho, sociálneho a emočného fungovania žiakov. V edukačných situáciách, ktoré si vyžadujú spoluprácu, reguláciu správania a adaptáciu na sociálne podnety, sa javí ako významný predpoklad úspešnej participácie žiakov na skupinovej práci.

Diskusia nad prezentovanými východiskami potvrdzuje, že pohybové aktivity orientované na bilaterálnu koordináciu môžu plniť nielen podpornú didaktickú funkciu, ale aj významnú výchovno-preventívnu úlohu. V kooperatívne orientovaných pohybových

činnostiach dochádza k prirodzenej stimulácii exekutívnych funkcií, regulácii správania a rozvoju sociálnych kompetencií, ako sú empatia, tolerancia a schopnosť spolupracovať. Tieto aspekty sú obzvlášť dôležité v kontexte súčasného školského prostredia, kde sa čoraz častejšie objavujú prejavy sociálneho napätia, problémového správania či ohrozenia triednej klímy.

Z pedagogického hľadiska je možné prezentované aktivity vnímať ako funkčný nástroj integrácie pohybu do edukačného procesu, ktorý podporuje aktívne zapájanie žiakov a vytvára priaznivé podmienky pre učenie aj socializáciu. Zaradenie kooperatívnych bilaterálnych aktivít do vyučovania prispieva k stabilizácii správania, zvyšuje angažovanosť žiakov a posilňuje pocit spolupatričnosti v triednom kolektíve.

Záverom možno konštatovať, že prepojenie bilaterálnej koordinácie a kooperatívneho učenia predstavuje perspektívny pedagogický prístup s výrazným edukačným aj preventívnym potenciálom. Jeho uplatnenie v školskej praxi umožňuje komplexný rozvoj žiakov a podporuje vytváranie bezpečného, podnetného a inkluzívneho učebného prostredia. Pre ďalší rozvoj tejto oblasti sa javí ako prínosné overovanie efektivity uvedených aktivít v empirickom výskume a ich systematické zakotvenie do pedagogickej praxe.

Zoznam použitej literatúry:

- ČAPEK, R. *Moderní didaktika: lexikón výukových a hodnotiacich metód*. Praha: Grada, 2015. 604 s. ISBN 978-80-247-5037-8.
- EMMEROVÁ, I. *Možnosti školy v prevencii rizikového a problémového správania žiakov*. Ružomberok: Verbum, 2023, 90s. ISBN 978-80-561-1019-5.
- FREY, G.– MENGELKAMP, H.T. *Motorik, Lernen und Verhalten: Grundlagen der Bewegungsförderung*. München: Ernst Reinhardt Verlag, 2007. ISBN 978-3-497-01927-5.
- HOFFMANN, M. *Bewegung und Wahrnehmung: Grundlagen der visuomotorischen Integration*. Heidelberg: Springer Medizin Verlag, 2004. ISBN 978-3-540-20485-7.
- JABLONSKÝ, T. *Sila spolupráce*. Ružomberok: Verbum, 2025. ISBN 978-80-561-1205-2.
- KASÍKOVÁ, H., 2009. *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. Kladno: Asis, 2009. ISBN 978-80-904071-6-9.

- KASÍKOVÁ, H., 2010. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Vyd. 2., rozšířené a aktualizované vydání, Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-712-1.
- KASÍKOVÁ, H., 2016. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Vyd. 3., rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-2620-983-6.
- PAUEN, S. – VONDERLIN, R. *Entwicklung des Kindes: Wahrnehmung, Bewegung, Lernen*. München: Kösel-Verlag, 2007. ISBN 978-3-466-30732-9.
- PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ, 2003. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- SITNÁ, D., 2009. *Metódy aktívneho vyučovania: spolupráce žaku ve skupinách*. Vyd.1.-Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-246-1.
- TOMENGOVÁ, A., 2012. *Aktívne učenie sa žiakov – stratégie a metódy*. 1. vydanie. Bratislava: MPC, 2012. ISBN 978-80-8052-421-0.
- ZELINA, M. *Sociálne učenie a rozvoj osobnosti*. Bratislava: Slovenský pedagogický ústav, 2011. ISBN 978-80-89182-42-6.

Kontaktné údaje:

doc. PhDr. PaedDr. Miroslav Gejdoš, PhD.

Pedagogická fakulta KU

Katedra pedagogiky a psychológie

Hrabovská cesta 1, Ružomberok

E-mail: miroslav.gejdos@ku.sk

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2471-3024>

PaedDr. Dominika Pažítková, PhD.
Pedagogická fakulta KU
Centrum celoživotného vzdelávania
Hrabovská cesta 1, Ružomberok
E-mail: dominika.pazitkova@ku.sk
ORCID <https://orcid.org/0009-0001-2016-5553>

ŽIACKE KOMPETENCIE A BEZPEČNÉ PROSTREDIE STREDNEJ ŠKOLY

STUDENT COMPETENCIES AND A SAFE SCHOOL ENVIRONMENT

Jana Hanuliaková, Dáša Porubčanová

Abstrakt: Príspevok sa venuje významu sociálnych, emocionálnych a digitálnych kompetencií žiakov stredných škôl vo vzťahu k bezpečiu, spolupráci a kvalite každodenných vzťahov v triede. Skúmané sú najmä súvislosti medzi úrovňou vybraných kompetencií, subjektívnym pocitom bezpečia, triednou klímou a prejavmi rizikového správania. Čiastkové výsledky poukazujú na to, že sociálne a emocionálne zručnosti môžu posilňovať priaznivé vzťahové nastavenie triedy, kým digitálna kompetencia zohráva preventívnu úlohu pri online komunikácii a pri predchádzaní kyberšikanovania. Bezpečnosť školy je preto chápaná ako dynamický výsledok pravidiel, dôvery, vzťahovej kultúry a pedagogickej komunikácie.

Abstract: The paper focuses on the importance of secondary school students' social, emotional and digital competencies in relation to safety, cooperation and the quality of everyday classroom relationships. It examines links between selected competencies, perceived safety, classroom climate and forms of risky behaviour. The findings suggest that social and emotional skills may strengthen a supportive relational climate, while digital competence has a preventive function in online communication and in reducing cyberbullying-related risks. School safety is therefore understood as a dynamic outcome of rules, trust, relational culture and the quality of pedagogical communication.

Kľúčové slová: bezpečnosť školy, kompetencie žiakov, spolupráca v triede, vzťahy medzi žiakmi, sociálno-emocionálne zručnosti, digitálna gramotnosť, prevencia kyberšikanovania.

Key words: school safety, student competencies, classroom cooperation, peer relationships, socio-emotional skills, digital literacy, cyberbullying prevention.

1 Žiacke kompetencie a bezpečné edukačné prostredie

Bezpečnosť v škole patrí medzi základné predpoklady toho, aby sa žiaci mohli učiť, rozvíjať a aktívne zapájať do života triedy. Nejde pritom iba o elimináciu fyzických rizík alebo o dodržiavanie predpísaných pravidiel. Z pedagogického hľadiska má bezpečie aj výrazný vzťahový a psychologický rozmer. Žiak potrebuje zažívať prijatie, predvídateľnosť, spravodlivosť, rešpekt a možnosť vyjadriť názor bez obavy zo zosmiešnenia. Školská trieda sa tak stáva sociálnym prostredím, v ktorom sa formujú postoje, normy správania, schopnosť spolupracovať a spôsob riešenia konfliktov. Ak v triede prevláda dôvera a rešpektujúca komunikácia, vytvárajú sa priaznivejšie podmienky pre učenie aj osobnostný rast. Naopak, napäté vzťahy, vyčleňovanie jednotlivcov, posmech, šikanovanie alebo online útoky môžu oslabovať pocit príslušnosti ku škole a znižovať ochotu žiakov spolupracovať. V tejto súvislosti nadobúdajú význam žiacke kompetencie, ktoré možno chápať ako prepojenie vedomostí, zručností, postojov, hodnôt a spôsobov konania využiteľných v konkrétnych školských aj životných situáciách. Kompetencia teda nepredstavuje samotnú informáciu, ale pripravenosť konať primerane, zodpovedne a účinne v danom kontexte (Turek, 2014). Suchožová (2014) zdôrazňuje, že kompetencie sa formujú postupne a sú výsledkom pôsobenia formálneho, neformálneho aj informálneho učenia. V otázke bezpečnosti školy sú osobitne dôležité sociálne, emocionálne a digitálne kompetencie, pretože sa priamo premietajú do komunikácie, riešenia konfliktov, sebaregulácie a správania v online priestore.

Sociálne kompetencie sa prejavujú najmä v tom, ako žiak nadväzuje vzťahy, počúva druhých, komunikuje, spolupracuje, rešpektuje dohodnuté pravidlá a podieľa sa na riešení konfliktov. Castro et al. (2025) poukazujú na význam rovesníckych vzťahov pre rozvoj sociálnych a emocionálnych zručností, predovšetkým v oblasti dôvery, sociability, optimizmu a spolupráce. Ak žiaci dokážu vecne argumentovať, prijať odlišný názor a vnímať potreby spolužiakov, triedny kolektív má väčší potenciál fungovať kooperatívne a menej konfliktne.

Emocionálne kompetencie dopĺňajú tento vzťahový rozmer schopnosťou uvedomiť si vlastné prežívanie, pomenovať emócie, regulovať hnev či stres a primerane reagovať na emócie druhých. Ich význam je preventívny, pretože časť triednych konfliktov nesúvisí

s nedostatkom poznatkov, ale s nezvládnutou frustráciou, pocitom krivdy alebo impulzívnou reakciou. Durlak et al. (2011) v metaanalýze programov sociálneho a emočného učenia uvádzajú, že systematická podpora týchto zručností prispieva k priaznivejšiemu sociálnemu správaniu a k obmedzeniu problémových prejavov. Greenberg et al. (2023) zároveň pripomínajú, že overené programy sociálno-emočného učenia majú pozitívny dosah na sociálne, emočné, behaviorálne aj akademické výsledky žiakov.

Digitálne kompetencie rozširujú otázku bezpečia aj mimo fyzický priestor školy. Podľa OECD (2024) digitálne prostredie vytvára príležitosti na učenie a kontakt s rovesníkmi, no zároveň prináša riziká spojené s kyberšikanovaním, stratou súkromia, nevhodným obsahom či vylučovaním zo skupín. Digitálna kompetencia preto zahŕňa nielen technickú obratnosť, ale aj zodpovednosť, kritické posudzovanie obsahu, etické rozhodovanie a ochranu seba i druhých v online komunikácii.

Bezpečie v škole možno v uvedenom kontexte chápať ako výsledok súhry jasných pravidiel, podporných vzťahov, dôvery a kompetencií žiakov. Zelina (2010) zdôrazňuje potrebu prijatia, rešpektu a sebaúcty v edukačnom prostredí. Aj poznatky OECD (2025) ukazujú, že pozitívne rovesnícke vzťahy súvisia nielen so školským výkonom, ale aj s postojom žiakov ku škole. Bezpečnosť preto nemožno vnímať iba ako neprítomnosť incidentov, nezhôd a konfliktov, ale ide o kvalitu každodenného fungovania triedy a školy. Osobitné miesto má kooperácia, pretože pri nej žiaci prakticky uplatňujú schopnosť deliť si úlohy, niesť zodpovednosť, rešpektovať iných, dohadovať sa a pomáhať si. Spolupráca tak nie je iba vyučovacou technikou, ale aj prejavom sociálnej zrelosti kolektívu. Trieda, v ktorej žiaci dokážu konštruktívne spolupracovať, má lepšie predpoklady predchádzať izolácii jednotlivcov a posilňovať pocit spolupatričnosti.

2 Sociálne, emocionálne a digitálne kompetencie žiakov – čiastkové výsledky

Výskum bol zameraný na posúdenie toho, ako sociálne, emocionálne a digitálne kompetencie žiakov stredných škôl súvisia s bezpečným, kooperatívnym a vzťahovo priaznivým školským prostredím. Sledovali sa najmä väzby medzi kompetenciami žiakov,

vnímaním bezpečnosti školy, kvalitou triednej klímy, skúsenosťou s rizikovým správaním a podporou pozitívnych rovesníckych vzťahov. Kvantitatívne údaje boli získané dotazníkovým zisťovaním na výskumnej vzorke 456 žiakov stredných škôl. Dotazník obsahoval položky orientované na päť oblastí: sociálne kompetencie, emocionálne kompetencie a sebareguláciu, digitálne kompetencie, online bezpečnosť, vnímanie bezpečia a klímy školy, ako aj skúsenosti so šikanovaním alebo inými rizikovými prejavmi. Respondenti hodnotili položky na päťbodovej Likertovej škále, čo umožnilo kvantifikovať ich mieru súhlasu a následne porovnávať vzťahy medzi sledovanými premennými. Takto zvolený postup poskytol obraz o tom, ako žiaci vnímajú vlastné kompetencie a ako sa tieto kompetencie premietajú do širšieho kontextu triednych vzťahov, pedagogickej práce a školských preventívnych opatrení.

- *Sociálne kompetencie žiakov a kooperácia v triede*

V oblasti sociálnych kompetencií sa najpriaznivejšie ukázali položky viazané na prijímanie odlišného názoru a ochotu zapojiť sa do spoločnej práce. Približne tri štvrtiny žiakov uvádzali, že vo väčšine situácií dokážu rešpektovať názor spolužiaka, aj keď sa s ním nestotožňujú. Priemerné skóre tejto oblasti dosiahlo približne 4,0 z päťbodovej škály. Ochotu spolupracovať pri spoločnej úlohe deklarovalo asi 68 % respondentov a priemerná hodnota bola 3,8. Tieto výsledky naznačujú, že veľká časť žiakov má vytvorené základné predpoklady pre spoluprácu v triednom kolektíve. Rešpekt k odlišnosti je dôležitý, pretože podporuje dialóg, spoločné hľadanie riešení a znižuje riziko vyčleňovania spolužiakov. Zistenia možno interpretovať aj v súvislosti so štúdiou Castro, Barata a Alexandre (2025), podľa ktorej patria rovesnícke vzťahy medzi významné faktory sociálneho a emocionálneho rozvoja žiakov. Zároveň sa však ukázalo, že aktívny vstup do riešenia konfliktov je pre žiakov náročnejší. Iba približne polovica respondentov uviedla, že by sa pokúsila pomôcť pri spore medzi spolužiakmi, pričom priemerné skóre tejto oblasti dosiahlo 3,4. Žiaci teda relatívne ochotne spolupracujú v bežných situáciách, no menej istí sú v situáciách, ktoré vyžadujú intervenciu, sprostredkovanie dialógu alebo prevzatie zodpovednosti za atmosféru v triede. Z pedagogického hľadiska to znamená, že kooperáciu treba rozvíjať nielen prostredníctvom skupinovej práce, ale aj cez nácvik asertívnej komunikácie, rovesníckej podpory a riešenia drobných sporov.

Podobne Wang, King a Zeng (2024) poukazujú na to, že kooperatívna školská klíma pozitívne súvisí so sociálno-emocionálnymi zručnosťami žiakov, zatiaľ čo konkurenčné nastavenie triedy môže tieto zručnosti oslabovať. Spolupracujúci kolektív preto plní aj preventívnu funkciu: dokáže skôr zachytiť napätie, podporiť zraniteľných žiakov a vytvárať atmosféru spolupatričnosti.

- *Emocionálne kompetencie a pocit bezpečia*

Emocionálne kompetencie sa v skúmanom súbore ukázali ako dôležitý faktor subjektívneho pocitu bezpečia. Respondenti, ktorí priaznivejšie hodnotili svoju schopnosť regulovať emócie, zvládať záťaž a rešpektovať prežívanie druhých, častejšie uvádzali, že sa v škole cítia bezpečne. Priemerné skóre v oblasti emočnej regulácie dosiahlo približne 3,6. Vyššie hodnoty sa spájali najmä s empatiou, kým nižšie sa objavili pri zvládaní stresových situácií. Približne 65 % žiakov uviedlo, že sa vo väčšine situácií dokáže vcítiť do prežívania spolužiaka; približne 54 % deklarovalo, že stres zvláda primerane bez výraznej podráždenosti. Rozdiel medzi empatiou a sebareguláciou naznačuje, že ochota porozumieť druhým nemusí automaticky znamenať dostatočnú pripravenosť zvládnuť vlastné napätie v náročnej situácii. Pociť bezpečia v triede nevzniká len z poznania pravidiel, ale aj zo skúsenosti, že emócie žiakov sú vnímané vážne, že chyba nie je dôvodom na zosmiešnenie a že konflikt možno riešiť bez straty dôstojnosti. Slabšia schopnosť zvládať záťaž sa môže prejaviť pasivitou, únikom, podráždenosťou alebo konfliktnejším správaním, čo následne ovplyvňuje celý kolektív. OECD (2024) zdôrazňuje, že žiaci s lepšie rozvinutou emočnou reguláciou vykazujú priaznivejšiu psychologickú pohodu, vyššiu mieru dôvery a nižšiu mieru školských obáv. Zistenia preto podporujú potrebu dlhodobej práce so sebareguláciou, stresom a empatiou v každodennej pedagogickej praxi. Porovnanie s ďalšími výskumami naznačuje, že emocionálne kompetencie nemožno spájať iba s individuálnou pohodou žiaka, ale aj s jeho ochotou zapájať sa do školského života. Santos et al. (2023) v systematickom prehľade uvádzajú, že sociálne a emocionálne kompetencie sú vo väčšine analyzovaných štúdií pozitívne previazané so školskou angažovanosťou. Žiaci, ktorí dokážu primerane regulovať svoje prežívanie a empaticky reagovať na spolužiakov, majú väčší predpoklad nadväzovať stabilné vzťahy, participovať na triednych aktivitách a vnímať

školu ako bezpečný priestor. Nedostatočné zvládanie stresu môže naopak podporovať vyhýbanie sa spolupráci, ústup do pasivity alebo konfliktné reakcie. Pocit bezpečia preto závisí nielen od osobnostnej výbavy žiaka, ale aj od pedagogickej podpory, spôsobu komunikácie učiteľa a od toho, či trieda poskytuje priestor na primerané vyjadrenie emócií bez rizika posmechu alebo neprimeranej sankcie.

- *Digitálne kompetencie a bezpečnosť online vzťahov*

Digitálne kompetencie sa ukazujú ako neoddeliteľná súčasť bezpečia žiakov, pretože veľká časť rovesníckej komunikácie prebieha aj mimo fyzického priestoru školy. Dôsledky online interakcií sa však často vracajú do triedy a ovplyvňujú vzťahy medzi žiakmi. V analyzovanom súbore sa potvrdilo, že väčšina respondentov ovláda základné technické úkony pri práci s digitálnymi nástrojmi, no menšia istota sa prejavila pri posudzovaní následkov online správania. Približne 73 % žiakov uviedlo, že si vie nastaviť základnú ochranu súkromia, a približne 69 % si uvedomuje možné dôsledky zverejnenia citlivého obsahu. Slabšie výsledky sa objavili pri aktívnom riešení kyberšikanovania, kde iba 51 % respondentov deklarovalo, že by presne vedelo, komu oznámiť nevhodné online správanie spolužiakov. Zistenia poukazujú na to, že digitálna bezpečnosť nemôže byť zúžená na ovládanie technológií. Potrebná je aj etická citlivosť, schopnosť rozlíšiť humor od ponížovania, kritiku od útoku a súkromnú komunikáciu od verejného šírenia obsahu. Online vylučovanie zo skupín, posmešné komentáre alebo zdieľanie fotografií bez súhlasu môžu narušiť dôveru v triede, hoci sa odohrávajú mimo vyučovania. Škola preto potrebuje prepájať digitálnu gramotnosť s rozvojom empatie, zodpovednosti a jasnými postupmi pri oznamovaní kyberšikanovania. Na podobný problém upozorňujú aj Alakuş a Gökse (2025), ktorí spájajú digitálne občianstvo so zodpovednosťou a prevenciou online rizík. Uygun (2025) zároveň poukazuje na vzťah medzi digitálnou kompetenciou a prejavmi kyberšikanovania už u mladších žiakov, čo podporuje potrebu systematickej prevencie naprieč stupňami vzdelávania.

Z teoretických poznatkov a empirických údajov vyplývajú nasledovné **odporúčania pre pedagogickú prax:**

1. Kooperatívne učenie využívať ako premyslenú stratégiu rozvoja triednych vzťahov. Skupinové aktivity je vhodné plánovať tak, aby žiaci

mali jasné roly, spoločnú zodpovednosť, dohodnuté pravidlá komunikácie a priestor na reflexiu samotnej spolupráce.

2. *Sociálno-emocionálne učenie zaradiť do bežného chodu školy, nielen do jednorazových preventívnych aktivít.* Triednické hodiny, projektové úlohy aj vyučovacie predmety môžu cielene pracovať s pomenovaním emócií, zvládaním stresu, aktívnym počúvaním, empatiou a riešením nezhôd.

3. *Posilňovať pripravenosť žiakov reagovať na konfliktné situácie.* Keďže žiaci sa javia istejší v bežnej spolupráci než pri sprostredkovaní sporu, vhodné je využívať modelové situácie, nácvik asertívnych reakcií, rovesnícku podporu a prvky mediácie.

4. *Digitálnu gramotnosť prepájať s výchovou k zodpovedným online vzťahom.* Výučba by mala zahŕňať ochranu súkromia, kritické hodnotenie obsahu, dôsledky zverejňovania citlivých informácií, etickú komunikáciu a jasný postup pri podozrení na kyberšikanovanie.

5. *Priebežne sledovať triednu klímu a vzťahové dianie.* Učiteľom môžu pomôcť krátke anonymné dotazníky, reflexívne rozhovory, sociometrické aktivity alebo pravidelné triedne diskusie, ktoré včas odhalia napätie, izoláciu alebo rizikové vzorce správania.

6. *Systematicky budovať dôveru medzi učiteľom a žiakmi.* Žiak vyhľadá pomoc skôr vtedy, keď má skúsenosť, že jeho problém bude prijatý vážne, diskkrétne a bez zľahčovania. Dôvera vzniká z konzistentnej, rešpektujúcej a spravodlivej komunikácie.

7. *Bezpečnosť chápať ako spoločnú zodpovednosť celej školy.* Stabilné bezpečné prostredie vyžaduje koordináciu vedenia školy, triednych učiteľov, ostatných pedagógov, školského podporného tímu a rodičov, nie iba izolované úsilie jednotlivca.

8. *Pri hodnotení práce v skupine venovať pozornosť aj procesu, nielen finálnemu výkonu.* Ak učiteľ oceňuje komunikáciu, prevzatie zodpovednosti, podporu spolužiakov a reflexiu spolupráce, posilňuje tým vzťahovú kultúru triedy.

Bezpečné školské prostredie úzko súvisí s tým, ako žiaci komunikujú, spolupracujú a zvládajú náročné situácie v triede aj v online priestore. Triedu možno považovať za bezpečnú vtedy, keď žiaci zažívajú rešpekt, prijatie, spravodlivosť a možnosť zapájať sa do spoločných aktivít bez obavy zo zosmiešnenia alebo vylúčenia. Čiastkové výsledky príspevku

ukazujú, že sociálne, emocionálne a digitálne kompetencie sú dôležitými predpokladmi takejto klímy. Sociálne kompetencie podporujú spoluprácu a rešpekt k odlišnosti, emocionálne kompetencie pomáhajú zvládať záťaž a konflikty a digitálne kompetencie presúvajú princípy bezpečia aj do online komunikácie. Rozvoj týchto oblastí preto treba chápať ako súčasť prevencie rizikového správania aj ako cestu k posilňovaniu pozitívnych interpersonálnych vzťahov v škole.

Príspevok je parciálnym výstupom grantovej úlohy IGA004DTIPe/2024 Inštitucionálne a personálne podmienky kreovania bezpečného edukačného prostredia

Zoznam použitej literatúry:

- ALAKUŞ, H. & GÖKSU, İ., Examining Cyberbullying and Digital Citizenship of High School Students. In: *International Journal of Innovative Research in Education*, 2025, 33, 1, 146-157. DOI: 10.24106/kefdergi.1628433
- CASTRO, C., BARATA, M. C. & ALEXANDRE, J., Does school climate affect students' social and emotional skills? The importance of relationships. In: *European Journal of Psychology of Education*, 2025, 40, 4, článok 111. DOI: 10.1007/s10212-025-01007-8
- DURLAK, J. A., WEISSBERG, R.P., DYMNIKI, A.B., TAYLOR, R. D. & SCHELLINGER, K.B. 2011. The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. In: *Child Development*. 2011, 82, 1, 405–432. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x.
- GREENBERG, Mark T., *Evidence for Social and Emotional Learning in Schools*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute, 2023, 48 s. DOI: 10.54300/928.269
- OECD, *Social and Emotional Skills for Better Lives: Findings from the OECD Survey on Social and Emotional Skills 2023*. Paris: OECD Publishing, 2024. ISBN 978-92-64-61727-8. DOI: 10.1787/35ca7b7c-en.
- OECD, *Unlocking High-Quality Teaching: Providing Social-Emotional Support*. Paris: OECD Publishing, 2025. ISBN 978-92-64-49629-3. DOI: 10.1787/f5b82176-en.
- SANTOS, A. C., SIMÕES, C., CEFERINO, A. & FREITAS, E. A systematic review of the association between social and emotional

- competencies and student engagement in youth. In: *Educational Research Review*. 2023, 39, article 100535. ISSN 1747-938X. DOI: 10.1016/j.edurev.2023.100535
- SUCHOŽOVÁ, E., *Rozvíjanie a hodnotenie kľúčových kompetencií v edukačnom procese*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2014, 94 s. ISBN 978-80-8052-857-7
- TUREK, I., *Didaktika*. 3. prepracované a doplnené vydanie. Bratislava: Wolters Kluwer, 2014, 620 s. ISBN 978-80-8168-004-5
- UYGUN, D., The Relationship Between Digital Competence and Cyberbullying in Fourth-Grade Students. In: *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2025, 24, 1. ISSN 2146-7242
- WANG, F., KING, R. B. & ZENG, L. M. 2024. Cooperative school climates are positively linked with socio-emotional skills: A cross-national study. In: *British Journal of Educational Psychology*. 94, 2, 622–641. DOI: 10.1111/bjep.12670.
- ZELINA, M., *Teórie výchovy alebo Hľadanie dobra*. 2. vydanie. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo – Mladé letá, 2010, 232 s. ISBN 978-80-10-01884-0

Kontaktné údaje:

doc. PaedDr. Jana Hanuliaková, PhD.

Vysoká škola DTI

Katedra školskej didaktiky

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

E-mail: hanuliakova@dti.sk

ORCID 0000-0002-4536-5770

doc. PaedDr. Dáša Porubčanová, PhD.

Vysoká škola DTI

Katedra školskej didaktiky

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

E-mail: porubcanova@dti.sk

ORCID 0000-0001-5287-682X

ÚLOHA UČITEĽA PRI BUDOVANÍ BEZPEČNEJ A KOOPERATÍVNEJ TRIEDNEJ KLÍMY

THE ROLE OF THE TEACHER IN BUILDING A SAFE AND COOPERATIVE CLASSROOM CLIMATE

Slavomíra Bellová

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá kľúčovým postavením učiteľa v procese formovania sociálnej klímy školskej triedy, pričom akcentuje princípy psychologického bezpečia a kooperatívneho učenia. Východiskom je premena tradičného frontálneho vyučovania na participatívny model, ktorý reaguje na potreby 21. storočia, akými sú sociálna inteligencia, kritické myslenie a rozvoj mäkkých zručností (soft skills). Autorka poukazuje na redefiníciu roly učiteľa z pozície odovzdávateľa vedomostí do roly facilitátora učenia a mediátora sociálnych vzťahov, ktorý svojím štýlom riadenia a emocionálnou inteligenciou zásadne ovplyvňuje prežívanie žiakov. Významná pozornosť je venovaná wellbeingu samotného pedagóga ako nevyhnutnej prerekvizite pre budovanie bezpečného prostredia. Príspevok ďalej detailne charakterizuje kooperatívne učenie ako účinný nástroj socializácie a inklúzie, ktorý prostredníctvom pozitívnej vzájomnej závislosti a individuálnej zodpovednosti podporuje prijímanie diverzity a rozvoj komunikačných kompetencií. Záver príspevku poukazuje na to, že budovanie kooperatívnej klímy je výsledkom cieľavedomého pedagogického pôsobenia, ktoré žiakom umožňuje nielen vzdelanostný rozvoj, ale učí ich vzájomnej úcte a tolerancii.

Abstract: The paper focuses on the key role of the teacher in shaping the social climate of the classroom, emphasizing the principles of psychological safety and cooperative learning. It is grounded in the transformation of traditional frontal teaching into a participatory model that responds to the needs of the 21st century, such as social intelligence, critical thinking, and the development of soft skills. The author highlights the redefinition of the teacher's role from a transmitter of knowledge to a facilitator of learning and a mediator of social relationships, whose management style and emotional intelligence significantly influence students' experiences. Particular attention is paid to the wellbeing of the teacher as an essential prerequisite for creating a safe learning environment. The paper further provides a detailed characterization of cooperative

learning as an effective tool for socialization and inclusion, which, through positive interdependence and individual responsibility, supports the acceptance of diversity and the development of communication competencies. In conclusion, the paper points out that building a cooperative classroom climate is the result of purposeful pedagogical action, which enables students not only to achieve academic growth but also to learn mutual respect and tolerance.

Kľúčové slová: Triedna klíma. Kooperatívne učenie. Autorita učiteľa. Wellbeing.

Keywords: Classroom climate. Cooperative learning. Teacher authority. Well-being.

Úvod

Dynamické zmeny v súčasnej spoločnosti, charakterizované globalizáciou a informatizáciou, kladú na edukačný proces nové nároky. Škola už neplní len funkciu odovzdávania faktografických vedomostí, ale stáva sa priestorom pre rozvoj tzv. mäkkých zručností (soft skills), ktoré sú nevyhnutné pre aktívnu a zodpovednú účasť jednotlivca v demokratickej spoločnosti. Jednou z kľúčových kompetencií sa stáva schopnosť kooperovať, ktorá nie je vrodená, ale musí byť cieľavedome rozvíjaná v rámci priaznivej triednej klímy. Rozhodujúcim architektom tohto prostredia je učiteľ, ktorý svojím prístupom, autoritou a voľbou metodických postupov zásadne ovplyvňuje emocionálne a sociálne prežívanie žiakov.

Na uvedené východiská nadväzuje aj potreba redefinovať rolu učiteľa v kontexte súčasných edukačných trendov. Učiteľ už nevystupuje len ako sprostredkovateľ poznatkov, ale čoraz viac ako facilitátor učenia, mediátor sociálnych vzťahov a tvorca bezpečného edukačného prostredia. Práve bezpečná a podporujúca triedna klíma predstavuje základný predpoklad pre efektívne učenie, rozvoj sociálnych kompetencií a prevenciu sociálno-patologických javov. V prostredí, kde sa žiaci cítia prijatí, rešpektovaní a majú možnosť slobodne vyjadrovať svoje názory, dochádza k prirodzenému rozvoju kooperácie, empatie a zodpovednosti.

Budovanie takejto klímy však nie je spontánny proces, ale vyžaduje si systematické a vedomé pôsobenie zo strany učiteľa. Zahŕňa

nielen výber vhodných vyučovacích stratégií, ako sú kooperatívne formy učenia, ale aj schopnosť učiteľa reflektovať vlastné postoje, komunikačné štýly a spôsob riadenia triedy. Významnú úlohu pritom zohráva aj emocionálna inteligencia učiteľa, jeho schopnosť vytvárať dôveru a podporovať pozitívne medziľudské vzťahy v triede.

1 Klíma a atmosféra triedy

Pre správne uchopenie problematiky je nevyhnutné rozlíšiť pojmy atmosféra a klíma triedy. Atmosféra je vnímaná ako jav krátkodobý, premenlivý a situačne podmienený (napr. pred skúšaním), zatiaľ čo klíma predstavuje dlhodobé, relatívne ustálené sociálno-emocionálne naladenie a vzťahy v skupine.

Na klímu triedy vplýva aj komunikácia. Tišťanová (2024) uvádza, že komunikácia je základným stavebným kameňom ľudskej interakcie, poznania a sociálneho fungovania. Bez efektívnej komunikácie je náročné, ak nie nemožné, plne rozvíjať akúkoľvek gramotnosť. Komunikačné zručnosti zahŕňajú nielen schopnosť hovoriť a písať, ale aj aktívne počúvať, interpretovať neverbálne signály, klásť otázky, argumentovať a prispôbovať svoj prejav rôznym kontextom.

Klíma triedy je multidimenzionálny konštrukt, ktorý možno podľa Loukas (2007) rozdeliť do troch dimenzií:

1. Fyzická dimenzia: zahŕňa vzhľad, usporiadanie a bezpečnosť priestoru.
2. Sociálna dimenzia: kvalita interpersonálnych vzťahov, miera férovosti učiteľa a súťaživosť.
3. Akademická dimenzia: kvalita vyučovania a očakávania učiteľa voči výsledkom žiakov.

Optimálna klíma, nazývaná aj „mierumilovná trieda“, je charakteristická spoluprácou, rešpektom a racionálnym riešením konfliktov, kde chyby nie sú vnímané ako zlyhanie, ale ako súčasť procesu učenia.

Súčasná pedagogika čoraz viac zdôrazňuje, že klíma nie je len „objektívny poriadok“, ale súhrn subjektívnych vnímaní všetkých aktérov. Ak sa žiak v škole necíti bezpečne, pre jeho akademický rozvoj je irelevantné, že škola má moderne vybavené učebne (Bendl a kol., 2021). Práve tento subjektívny a vzťahový rozmer vyzdvihujú aj moderné štúdie

zamerané na wellbeing. Klíma školy sa dnes už nechápe len ako nástroj na zvyšovanie výkonu, ale ako základný predpoklad duševného zdravia (Hattie, 2023).

Z hľadiska pedagogickej praxe je dôležité, že pozitívna školská klíma úzko súvisí nielen s akademickým výkonom, ale aj so psychickou pohodou žiakov. Kutsyruba a kol. (2015) vo svojej prehľadovej štúdii uvádzajú, že školská klíma, bezpečie a wellbeing žiakov patria medzi významné predpoklady školského úspechu. Negatívne školské prostredie, v ktorom sa objavuje násilie, dlhodobý pocit ohrozenia, môže nepriaznivo vplývať na učenie, školskú úspešnosť aj celkovú spokojnosť žiakov v škole. Aktuálne odborné diskusie zároveň upozorňujú, že školskú klímu už nemožno chápať iba ako jav viazaný na fyzický priestor školy. UNESCO (2024) zdôrazňuje, že školské násilie dnes zahŕňa aj kyberšikanu a ďalšie formy ubližovania v online priestore, ktoré majú závažné dôsledky pre duševné zdravie, wellbeing aj vzdelávanie detí a dospievajúcich. Z tohto dôvodu je súčasťou pozitívnej školskej klímy aj vytváranie bezpečných pravidiel komunikácie v digitálnom prostredí a prevencia online agresie.

Wang a kol. (2022) poukazujú na to, že školská klíma významne ovplyvňuje aj sociálno-emocionálny rozvoj žiakov. Vo svojom empirickom výskume zistili, že kooperatívne školské prostredie podporuje rozvoj spolupráce, emocionálnej regulácie, otvorenosti, angažovanosti vo vzťahoch i pracovnej výkonnosti žiakov zo znevýhodneného prostredia. Uvedené zistenia naznačujú, že pozitívna školská klíma nemá význam len z hľadiska školského výkonu, ale aj ako dôležitý predpoklad sociálneho a osobnostného rozvoja žiaka. Na základe uvedeného možno konštatovať, že pozitívna školská klíma plní preventívnu aj rozvojovú funkciu. Preventívne pôsobí proti násiliu, šikane, kyberšikane a školskému odcudzeniu, rozvojovo zas podporuje motiváciu, angažovanosť, pocit spolupatričnosti a priaznivé podmienky na učenie. Školská klíma teda nie je statický stav, ale dlhodobo sa utvárajúci proces, ktorý vzniká v interakcii medzi žiakmi, učiteľmi, vedením školy a širším sociálnym prostredím.

2 Učiteľ ako kľúčový determinant klímy

Učiteľ je „srdcom“ vzdelávacieho systému, osobitne na prvom stupni ZŠ, je sprostredkovateľom hodnôt a organizátorom medziľudských vzťahov. V tomto období zohráva nezastupiteľnú úlohu pri formovaní sociálnych vzorcov správania, postojov a emocionálneho prežívania žiakov. Práve každodenná interakcia učiteľa so žiakmi vytvára základ pre budovanie dôvery, pocitu bezpečia a spolupatričnosti v triede.

Kvalita triednej klímy je výrazne ovplyvnená štýlom riadenia triedy, ktorý učiteľ uplatňuje. Demokratický a participatívny prístup podporuje otvorenú komunikáciu, rešpektovanie pravidiel a aktívne zapájanie žiakov do rozhodovacích procesov. Naopak, autoritatívny alebo príliš liberálny štýl môže viesť k narušeniu vzťahov, zníženej motivácii a vzniku konfliktných situácií. Učiteľ tak svojím správaním, spôsobom komunikácie a reakciami na správanie žiakov modeluje normy a pravidlá, ktoré sa postupne internalizujú ako súčasť triednej kultúry.

Dôležitým aspektom je aj schopnosť učiteľa vytvárať inkluzívne prostredie, ktoré rešpektuje individualitu každého žiaka. Diferencovaný prístup, podpora kooperácie namiesto súťaživosti a oceňovanie úsilia prispievajú k rozvoju pozitívnych vzťahov medzi žiakmi. Učiteľ by mal zároveň cielene rozvíjať sociálne a komunikačné zručnosti žiakov, napríklad prostredníctvom kooperatívnych aktivít, diskusií či riešenia problémových situácií v skupine.

Neoddeliteľnou súčasťou učiteľovej roly je aj jeho emocionálna stabilita a schopnosť sebareflexie. Učiteľ, ktorý dokáže adekvátne reagovať na konflikty, zvládať stresové situácie a reflektovať vlastné pedagogické pôsobenie, vytvára pre žiakov model zvládania emócií a riešenia problémov. Takýto prístup podporuje nielen pozitívnu triednu klímu, ale aj celkový osobnostný rozvoj žiakov. Na túto úlohu učiteľa prirodzene nadväzuje aj rozvíjanie kooperácie u žiakov ako významného determinantu kvality interpersonálnych vzťahov v triede. Učiteľ totiž prostredníctvom cielene volených pedagogických stratégií vytvára príležitosti na spoluprácu, spoločné riešenie úloh a vzájomnú pomoc. Kooperatívne učenie sa tak stáva nielen didaktickým prostriedkom, ale aj nástrojom socializácie, prostredníctvom ktorého si žiaci osvojujú schopnosť komunikovať, rešpektovať odlišnosti a preberať zodpovednosť za spoločný výsledok.

V neposlednom rade je potrebné zdôrazniť, že učiteľ nepôsobí izolovane, ale v širšom kontexte školy a rodiny. Spolupráca s rodičmi a kolegami, ako aj zdieľanie spoločných hodnôt a pravidiel, významne prispievajú k stabilite a kvalite triednej klímy. Učiteľ tak vystupuje ako kľúčový aktér, ktorý svojím profesionálnym a osobnostným pôsobením zásadne formuje edukačné prostredie a podporuje rozvoj bezpečnej a kooperatívnej triedy.

3 Wellbeing učiteľa ako prerekvizita

Zásadnou podmienkou pre budovanie pohody u žiakov je wellbeing samotného učiteľa. Pedagogickí zamestnanci nemôžu žiakom sprostredkovať pocit bezpečia, ak sami čelia nadmernému stresu a vyhoreniu. Učiteľ musí byť „tímovým hráčom“, ktorý má priestor pre vlastný profesijný a osobnostný rozvoj.

Ak má učiteľ v triede efektívne vytvárať stav pohody, rozvíjať kompetencie žiakov a viesť ich k zvládaniu stresu, musí on sám osobne zažívať takéto prostredie na svojom pracovisku. Realita v slovenskom školstve však ukazuje na prítomnosť významných stresových faktorov. Podľa prieskumu *Teacher Wellbeing Index Slovakia 2021* patrí medzi najčastejšie zdroje záťaže nedostatok uznania profesie spoločnosťou (37,2 %), náročná komunikácia s rodičmi (34,5 %) a vysoká administratívna záťaž (32,6 %). Alarmujúce je zistenie, že až 25 % učiteľov vníma atmosféru vo svojej škole ako faktor s negatívnym dopadom na ich duševné zdravie, pričom polovica z nich sa necíti bezpečne hovoriť o svojich problémoch v pracovnom prostredí.

Na uvedené zistenia nadväzujú aj ďalšie výskumy, ktoré poukazujú na dlhodobu zvýšenú mieru psychickej záťaže v učiteľskej profesii. Medzinárodná štúdia OECD TALIS (Teaching and Learning International Survey) opakovane potvrdzuje, že učitelia patria medzi profesijné skupiny vystavené vysokému riziku stresu, pričom významnými faktormi sú pracovná záťaž, časový tlak a náročné sociálne interakcie v školskom prostredí. Zároveň upozorňuje, že nedostatočná podpora zo strany vedenia školy a obmedzené možnosti profesijného rozvoja môžu negatívne ovplyvňovať nielen spokojnosť učiteľov, ale aj kvalitu vyučovania.

Z pohľadu budovania triednej klímy je pritom zásadné uvedomiť si, že emocionálny stav učiteľa sa prenáša do každodennej interakcie so žiakmi. Učiteľ s narušeným wellbeingom môže nevedome vytvárať napäté prostredie, ktoré brzdí rozvoj dôvery a kooperácie. Naopak, učiteľ, ktorý má vytvorené podmienky pre svoju pohodu, je schopný vedome pracovať s triednou dynamikou, podporovať pozitívne vzťahy a efektívne riešiť konflikty.

V tejto súvislosti sa do popredia dostáva potreba systematickej podpory učiteľov na úrovni školy aj vzdelávacej politiky. Kľúčovú úlohu zohráva najmä podporné vedenie školy, ktoré vytvára otvorenú a bezpečnú pracovnú klímu, podporuje spoluprácu medzi kolegami a umožňuje učiteľom zdieľať svoje skúsenosti a problémy bez obáv z negatívnych dôsledkov. Významné sú aj intervencie zamerané na rozvoj socio-emocionálnych kompetencií učiteľov, supervízia, mentoring či programy zamerané na prevenciu vyhorenia.

Záverom možno konštatovať, že wellbeing učiteľa nemožno vnímať ako individuálnu záležitosť, ale ako systémový faktor, ktorý zásadne ovplyvňuje kvalitu edukačného procesu. Ak má škola plniť svoju úlohu v rozvoji bezpečného a kooperatívneho prostredia pre žiakov, je nevyhnutné vytvárať podmienky, ktoré podporujú aj psychickú pohodu samotných učiteľov. Len učiteľ, ktorý sám zažíva rešpekt, podporu a pocit bezpečia, môže tieto hodnoty autenticky sprostredkovať svojim žiakom.

4 Význam kooperatívneho učenia v edukačnej praxi

Kooperatívne učenie je organizované vyučovanie, kde žiaci pracujú v malých skupinách na dosiahnutí spoločného cieľa (Jablonský, 2006). Od bežnej skupinovej práce sa odlišuje presne stanovenými piliermi podľa Johnson & Johnson (1999):

- Pozitívna vzájomná závislosť: Žiak vníma, že môže uspieť len vtedy, ak uspeje celá skupina.
- Individuálna zodpovednosť: Každý člen nesie zodpovednosť za svoju časť úlohy, čím sa predchádza „vozeniu sa“ na práci iných.
- Interakcia tvárou v tvár: Priamy kontakt podporuje vzájomnú pomoc a povzbudzovanie.
- Formovanie sociálnych zručností: Žiaci sa učia dôvere, aktívnemu počúvaniu a konštruktívnemu riešeniu nezhôd.

- Reflexia skupinovej činnosti: Pravidelné vyhodnocovanie efektivity spolupráce a vzťahov v skupine.

Výhody kooperácie presahujú kognitívnu úroveň (lepšie porozumenie učivu); majú výrazný dopad na emocionálnu pohodu a sebaúctu žiakov. Kooperácia navyše produkuje synergický efekt, kedy výkon skupiny prevyšuje súčet individuálnych výkonov jej členov.

Z pohľadu budovania bezpečnej a kooperatívnej triednej klímy má kooperatívne učenie zásadný význam. Prostredníctvom štruktúrovaných kooperatívnych aktivít sa žiaci učia vzájomnému rešpektu, tolerancii a prijímaniu odlišností. Pravidelná spolupráca zároveň prispieva k znižovaniu sociálnej izolácie jednotlivcov a podporuje inkluzívne prostredie, v ktorom má každý žiak možnosť zažiť úspech a pocit spolupatričnosti.

Významným prínosom kooperatívneho učenia je aj rozvoj komunikačných a sociálnych kompetencií, ktoré sú kľúčové pre kvalitu interpersonálnych vzťahov. Žiaci si osvojujú schopnosť argumentovať, aktívne počúvať, poskytovať spätnú väzbu a riešiť konflikty konštruktívnym spôsobom. Tieto zručnosti presahujú rámec školského prostredia a pripravujú žiakov na fungovanie v širšom sociálnom kontexte.

Úloha učiteľa v tomto procese je nezastupiteľná. Učiteľ nevystupuje len ako organizátor skupinovej práce, ale ako facilitátor, ktorý vytvára podmienky pre efektívnu spoluprácu, jasne štruktúruje úlohy a podporuje reflexiu skupinových procesov. Zároveň citlivo sleduje dynamiku v skupinách a zasahuje v prípade nerovnováhy či konfliktov. Práve jeho pedagogické kompetencie a schopnosť vytvárať bezpečné prostredie rozhodujú o tom, či kooperatívne učenie naplní svoj potenciál.

5 Vplyv kooperácie na vzťahy a diverzitu v triede

Zastková (2021) uvádza, že úspešná implementácia kooperatívneho učenia do školskej triedy prebieha vtedy, ak sú naplnené podmienky pozitívnej vzájomnej závislosti žiakov, individuálnej zodpovednosti za dokončenie úlohy, ak dochádza k posilňovaniu interakcií medzi žiakmi, rozvoju a využitiu sociálnych spôsobilostí žiakov a k evokácii skupinových hodnotiacich procesov. Je zrejmé, že kooperatívne učenie umožňuje zaobchádzať so saturáciou takých spôsobilostí, ktoré sú zodpovedné za rozvoj nielen kognitívnych, ale aj

emocionálnych, motivačných, morálnych či osobnostne-sociálnych aspektov osobnosti.

Bellová (2025) uvádza, že efektívna spolupráca v rámci kooperatívneho učenia si vyžaduje oveľa viac než len formálne rozdelenie žiakov do skupín. Aby mohlo dôjsť k reálnemu učeniu prostredníctvom spolupráce, je potrebné cielene formovať a podporovať vnútorné procesy v skupine. Tie zahŕňajú spôsob formovania skupiny, rozdelenie rolí, úroveň komunikácie aj medziľudské vzťahy medzi členmi skupiny. Tieto aspekty spoločne tvoria skupinovú dynamiku, ktorá je určujúcim faktorom toho, ako efektívne skupina funguje ako celok. Jedným z prvých rozhodnutí, ktoré učiteľ pri zavádzaní kooperatívneho učenia robí, je spôsob tvorby skupín. Existuje niekoľko prístupov: žiaci môžu byť rozdelení náhodne, zámerne podľa určitých kritérií (napr. úroveň schopností, sociálne väzby), alebo si môžu skupiny vytvárať sami. Každý spôsob má svoje výhody aj úskalia.

Siváková (2024) v súvislosti s diverzitou v triede uvádza, že kooperatívne učenie môže byť prínosné tým, že ponúka štruktúru a podporu, ale zároveň poskytuje výzvy primerané schopnostiam žiakov s nadaním. Pomáha im vytvárať pozitívne sociálne väzby, znižovať riziko izolácie a zvyšovať školskú angažovanosť.

Náhodné rozdelenie skupín môže prispieť k väčšej diverzite a narušeniu zaužívaných sociálnych väzieb, čím vytvára priestor pre nové interakcie a rozvoj sociálnych zručností. Na druhej strane, zámerne vytváranie skupín zo strany učiteľa umožňuje lepšie vyvážiť schopnosti žiakov, predchádzať konfliktom a podporovať vzájomné učenie medzi žiakmi s rôznou úrovňou vedomostí či sociálnych kompetencií. Sebautváranie skupín žiakmi môže zvyšovať ich motiváciu a pociť komfortu, avšak často vedie k uzatváraniu homogénnych skupín a prehľbovaniu existujúcich sociálnych rozdielov.

Z hľadiska diverzity v triede zohráva kooperatívne učenie významnú úlohu pri integrácii žiakov s rôznymi schopnosťami, skúsenosťami či kultúrnym zázemím. V heterogénnych skupinách majú žiaci možnosť učiť sa jeden od druhého, rozvíjať empatiu a toleranciu voči odlišnostiam. Takéto prostredie podporuje nielen akademický rast, ale aj sociálnu inklúziu, ktorá je základom pozitívnych interpersonálnych vzťahov.

Kooperatívne učenie tak predstavuje významný nástroj nielen pre rozvoj vedomostí a zručností, ale aj pre budovanie kvalitných medziľudských vzťahov v triede. Prostredníctvom neho sa vytvára priestor pre prijatie diverzity ako prirodzenej súčasti kolektívu, čím sa posilňuje triedna klíma založená na rešpekte, spolupráci a vzájomnej podpore.

Záver

Emmerová (2025) uvádza, že kola musí klásť dôraz na kvalitu vzťahov, za efektívne možno považovať aktivity zamerané na zážitkové učenie, kooperatívne učenie, nácvik sociálnych zručností, napr. spôsoby odmietania, odolávania tlaku skupiny v rizikových situáciách, modelové správanie, komunikačné a asertívne zručnosti, zvládanie konfliktných situácií, podpora zdravého sebavedomia. Rozvojom komunikácie, empatie, tolerancie, asertivity, pozitívnych medziľudských vzťahov a sebaúcty sa podporuje rozvoj komplexnej osobnosti a pozitívnej triednej klímy

Budovanie bezpečnej a kooperatívnej klímy nie je spontánny jav, ale výsledok cielenej pedagogickej práce. Učiteľ v procese nefiguruje len ako odovzdávateľ vedomostí, ale ako facilitátor sociálnych procesov a vzor v správaní. Vytvorením prostredia založeného na pilieroch kooperácie a dôslednej starostlivosti o psychologické bezpečie žiakom neumožňujeme len lepšie sa učiť, ale predovšetkým učíme ich „spolu žiť“ v duchu vzájomnej úcty a tolerancie.

Príspevok je výsledkom riešenia vedecko-výskumnej úlohy KEGA 008KU-4/2025 Tvorba e-metodik a inštruktážnych videí na princípoch kooperatívnych metód učenia v druhom vzdelávacom cykle nového ŠVP v kontexte prierezových gramotností.

Zoznam použitej literatúry:

- BELLOVÁ, S. Efektívna spolupráca v triede: skupinové procesy ako základ kooperatívneho učenia. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae*. Ružomberok: KU, 2025, s. 47 – 53. DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2025.24.3.47-53>
- BENDL, R. – NOVÁK, P. a kol. *Školská psychológia a klíma školy*. Praha: Grada Publishing. 2021, 304 s. ISBN 978-80-247-5689-7.

- EMMEROVÁ, I. Zlepšovanie vzťahov v triede ako prevencia problémového správania žiakov a možnosti sociálneho pedagóga. In: *Výnimočný človek v centre pozornosti terapií a terapeutických prístupov*. Bratislava: UK, 2025, s. 126 – 135. ISBN 978-80-223-6194-1.
- HATTIE, J. *Visible Learning: Feedback for Teachers*. London: Routledge, 2023, 256 s. ISBN 978-1-138-72694-7.
- JABLONSKÝ, T. *Kooperatívne učenie vo výchove*. Levoča: MTM, 2006. ISBN 80-89187-13-7.
- JOHNSON, D. W. & JOHNSON, R. T. *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning*. 5th edition. Allyn & Bacon, 1999.
- KUTSYURUBA, B., KLINGER, D. A., HUSSAIN, A. Relationships among School Climate, School Safety, and Student Achievement and Well-Being: A Review of the Literature. In: *Review of Education*. [online], 2015, s. 103–135. DOI: <https://doi.org/10.1002/rev3.3043>
- LOUKAS, A. What Is School Climate? In: *Leadership Compass*. [online], 2007, roč. 5, č. 1. Dostupné na: https://www.naesp.org/sites/default/files/resources/2/Leadership_Compas/2007/LC2007v5n1a4.pdf
- OECD. *Results from TALIS 2024. The State of Teaching*. Dostupné na: https://www.oecd.org/en/publications/results-from-talis-2024_90df6235-en.html
- SIVÁKOVÁ, G. Možnosti vzdelávania nadaných žiakov s dvojitou výnimočnosťou a podpora ich rozvoja cez kooperatívne stratégie učenia. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae*. Ružomberok: KU, 2024, s. 39 – 46. DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2025.24.3.39-46>
- TEACHER WELLBEING INDEX SLOVAKIA. 2021. Dostupné na: chrome-extension://efaidnbmninnibpcapjpcglclefindmkaj/https://eduworld.sk/_files/upload/Teacher_wellbeing_index_Slovakia_2021_20210531_090646.pdf
- TIŠŤANOVÁ, K. Komunikácia a kooperácia ako významné predpoklady naplnenia prierezových gramotností. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae*. Ružomberok: KU, 2024, s. 19 – 27. DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2025.24.3.19-27>
- ZASTKOVÁ, Z. Vplyv kooperatívneho učenia na sociálnu dynamiku triedy v mladšom školskom veku. In: *Aktuálne problémy*

predškolskej a elementárnej pedagogiky vo výskumoch študentov doktorandského štúdia. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU, 2021, s. 21-36. ISBN 978-80-561-0870-3.

Kontaktné údaje:

PhDr. Slavomíra Bellová, PhD.

Katedra pedagogiky a psychológie

Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta

Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

E-mail: slavomira.bellova@ku.sk

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

PRIZERAJÚCI SA ŽIACI V PROCESSE ŠKOLSKÉHO ŠIKANOVANIA

STUDENTS WHO WATCH SCHOOL BULLYING

Simona Dulovics Sámelová

Abstrakt: V príspevku venujeme pozornosť prizeračím sa žiakom v procese šikanovania. Práve prizeračím sa žiaci predstavujú skupinu žiakov, ktorá svojim konaním ovplyvňuje, či sa šikanovanie bude ďalej rozvíjať. Vo výskumnom súbore 1 181 respondentov nižšieho sekundárneho vzdelávania sme na základe cut score identifikovali 481 žiakov ako prizeračích sa. Z hľadiska pohlavia sa jednalo o 236 (49,00%) chlapcov, 245 (51,00%) dievčat. Nezistili sme štatisticky významné rodové rozdiely u prizeračích sa žiakov. Z hľadiska rodinného zázemia väčšina prizeračích sa žiakov žila v spoločnej domácnosti s oboma rodičmi (81,7 %). s prevahou jedného až dvoch súrodencov a mierneho rodinného prostredia s prevažne peknými vzťahmi medzi rodičmi. Záverom konštatujeme, že prechod od nesystematických jednorazových besied k dlhodobým programom postaveným na spolupráci školy a rodiny je nevyhnutný. Dôraz je potrebné klávať na posilňovanie empatie a aktívne zapojenie vplyvných rovesníkov.

Abstract: In this paper, we pay attention to bystanders in the bullying process. Bystanders are a group of students whose actions influence whether bullying will continue. In the research sample of 1,181 respondents in lower secondary education, we identified 481 students as bystanders based on the cut score. In terms of gender, there were 236 (49.00%) boys and 245 (51.00%) girls. We did not find statistically significant gender differences in bystanders. In terms of family background, the majority of bystanders lived in a household with both parents (81.7%). with a predominance of one or two siblings and a moderate family environment with mostly good relationships between parents. In conclusion, we conclude that the transition from unsystematic one-off meetings to long-term programs based on cooperation between school and family is necessary. Emphasis should be placed on fostering empathy and actively engaging influential peers.

Kľúčové slová: Žiak, prizerajúci sa, šikanovanie.

Key words: Student, bystander, bullying.

Úvod

Napriek tomu, že problematika šikanovania je vnímaná výskumníkmi a odborníkmi ako predmet záujmu už desaťročia, stále je vysoko aktuálna. V súčasnosti sa záujem fokusuje prioritne na oblasť kyberšikanovania, pričom šikanovanie je stále prítomné, je bežným javom základných škôl a spôsobuje viaceré problémy u všetkých zapojených aktérov.

Výskyt býva vyšší na ZŠ ako na SŠ, čo súvisí s vekom, skupinovou dynamikou a stabilitou triednych kolektívov.

Prieskumy CVTI SR (Janková, 2023) a VÚDPaP (Nociar, 2018) zdôrazňujú, že v ZŠ sa šikanovanie objavuje častejšie a v rozličných formách: fyzické, verbálne, vzťahové a kyberšikanovanie. Trieda je sociálnym prostredím, v ktorom sa formujú normy správania (čo sa „toleruje“ a čo už nie) a roly žiakov (oblúbení, outsideri, „šéfovia“). Šikanovanie sa často odohráva mimo priameho dohľadu učiteľa (chodby, šatne, WC, cesta do školy), čo sťažuje odhalenie (Janková, 2023).

Výskum „Šikana a kyberšikana na školách“ 2017/2018 ukázal, že prítomnosť šikanovania na svojej škole uviedla viac ako polovica respondentov (51,8%), pričom najvyšší výskyt uvádzali žiaci základných škôl (56%) (Paľovčíková, 2018). Podľa rovnakého výskumu sa väčšina žiakov so šikanovaním už stretla, a to ako obeť, svedok alebo účastník; len približne 9,5% žiakov uviedlo, že na škole sa šikana nikdy nevyskytla. Údaje VÚDPaP (Nociar, 2018) uvádzajú, že 56% žiakov ZŠ počulo, že na ich škole niekoho šikanovali, takmer 43% bolo svedkom šikanovania a približne pätina žiakov uviedla, že sami boli šikanovaní. Prieskum medzi koordinátormi prevencie ukázal, že v školskom roku 2019/2020 sa šikana vyskytla na viac ako 86% škôl; v každej desiatej škole riešia problém šikany aspoň raz mesačne (Janková, 2023).

Preventívne aktivity sú často nesystematické – prebiehajú formou jednorazových prednášok, besied namiesto dlhodobých programov integrovaných do školského života.

Aktuálna Smernica č. 1/2025 vychádza zo školského zákona (č. 245/2008 Z. z.), zákona o pedagogických a odborných zamestnancoch (č. 138/2019 Z. z.) a antidiskriminačného zákona (365/2004); upravuje základné znaky, formy a prejavy šikanovania, ako aj postupy prevencie a riešenia. Škola je povinná:

1. mať vlastnú vnútornú smernicu o prevencii, odhaľovaní a riešení šikanovania a kyberšikanovania,
2. pravidelne školiť zamestnancov,
3. viesť evidenciu prípadov a spolupracovať s CPP, sociálnou kuratelou a ďalšími inštitúciami.

Nie všetky školy majú vytvorený funkčný vnútorný systém riešenia (vnútorná smernica, jasné postupy, školený koordinátor prevencie), hoci to nové predpisy už vyžadujú.

Na národnej úrovni je šikanovanie definované v Smernici č. 1/2025 k prevencii a riešeniu šikanovania detí a žiakov v školách a v školských zariadeniach. Podľa tejto smernice sa šikanovaním rozumie obťažovanie formou spravidla opakujúceho sa nežiaduceho správania šikanujúceho voči šikanovanému, ktoré je motivované úmyslom získať nad šikanovaným prevahu, ponížiť ho alebo nadobudnúť vynútené mocenské postavenie. V dôsledku takéhoto správania dochádza alebo môže dôjsť k vytváraniu zastráňujúceho, nepriateľského, zahanbujúceho, ponižujúceho, potupujúceho, zneuct'ujúceho, zámerne zraňujúceho alebo urážajúceho prostredia. Šikanovanie predstavuje závažný sociálno-pedagogický problém, ktorý negatívne ovplyvňuje psychické zdravie (Roques & al., 2022; Bolden, 2024; Molcho, 2025; Rusteholz & al., 2021; Biswas, 2020; Janková, 2023; Pétiová, 2021; Kremnická, 2025), školskú úspešnosť aj sociálne fungovanie žiakov na všetkých stupňoch škôl. Aj stále aktuálna charakteristika Olweusa (1993) popisuje šikanovanie ako opakované agresívne správanie, pri ktorom je prítomný výrazný nepomer síl a ktorého cieľom je ublížiť, ponížiť alebo navodiť stav nepohody s negatívnymi dôsledkami pre zúčastnené osoby.

Smernica č. 1/2025 rozlišuje:

- **Priame šikanovanie** – opakované verbálne, psychické alebo fyzické útoky (nadávky, vyhrážky, bitky, ničenie vecí) zamerané priamo na obeť, často pred ostatnými žiakmi.

- **Nepriame šikanovanie** – vzťahové formy: ignorovanie, vyčleňovanie z kolektívu, šírenie ohovárania či citlivých záznamov, manipulovanie názormi triedy proti obeti.
- **Kyberšikanovanie** – šikanovanie prostredníctvom IKT (sociálne siete, chaty, zdieľanie fotiek/videí), ktoré slovenské dokumenty už explicitne uvádzajú ako formu šikanovania v škole.

Smernica 1/2025 definuje „šikanujúceho“ a „šikanovaného“, pričom zdôrazňuje nerovnováhu moci (mocenské postavenie, závislosť, znevýhodnenie obete).

V Smernici č. 1/2025 sa za účastníka šikanovania považuje aj žiak alebo skupina žiakov, ktorí sú prítomní pri šikanovaní alebo o ňom majú vedomosť, pričom sami nie sú šikanujúcimi ani šikanovanými. Prizerajúci sa sú teda žiaci, ktorí sú svedkami incidentov šikanovania. Prizerajúci sa sú teda žiaci, ktorí sú svedkami incidentov šikanovania.

Pri realizácii prevencie je často pozornosť venovaná najmä šikanujúcemu a šikanovanému, ale čoraz väčšia pozornosť a dôležitosť v smerovaní šikanovania sa pripisuje prizerajúcim sa. Práve prizerajúci sa sú často aktérmi, ktorí rozhodnú o tom, či sa šikanovanie bude s ich aktívnou alebo pasívnou podporou realizovať alebo nie.

Pojem „The Bullying Circle“ (Kruh šikanovania), ktorý navrhol Olweus (2001), je teoretický model opisujúci rôzne role, ktoré svedkovia (prizerajúci sa) zaujímajú počas incidentu šikanovania. Tento koncept zdôrazňuje, že šikanovanie nie je len záležitosťou šikanujúceho a šikanovaného, ale jedná sa o skupinový fenomén, do ktorého sú zapojení takmer všetci prítomní.

Olweus (2001) v rámci tohto kruhu rozlišuje niekoľko typov svedkov podľa ich postojov a správania:

- **Nasledovníci alebo pomáhači (Followers / Henchmen):** Žiaci, ktorí šikanovanie sami neinicujú, ale po jeho začatí v ňom preberajú aktívnu úlohu.
- **Podporovatelia alebo pasívni svedkovia (Supporters / Passive bullies):** Títo svedkovia šikanovanie podporujú, ale nezúčastňujú sa ho aktívne.
- **Pasívni podporovatelia (Passive supporters):** So šikanovaním vnútorne súhlasia alebo ho schvaľujú, ale svoju podporu neprejavujú otvorene.

- **Nezúčastnení diváci (Disengaged onlookers):** Stoja bokom a veria, že šikanovanie nie je ich vec a nemali by sa doň starať.
- **Potenciálni obrancovia (Possible defenders):** So šikanovaním vnútorne nesúhlasia a nepáči sa im, čo sa deje, ale napriek tomu nezasiahnu na pomoc šikanovanému.
- **Obrancovia (Defenders):** Jednotlivci, ktorí sa aktívne snažia šikanovanému pomôcť, podporiť ju alebo priamo zasiahnuť proti šikanujúcemu.

Význam tohto rozdelenia spočíva v tom, že svedkovia sú prítomní pri približne 85 % incidentov šikanovania v školách. V závislosti od toho, ktorú rolu v „kruhu“ svedok prijme, môže incident buď udržiavať (prehlbovať), alebo ho pomôcť vyriešiť. Štúdia uvádza, že ak prizerajúci sa zasiahnu v prospech obete, sú úspešní v zastavení šikanovania vo viac ako 50 % prípadov (Olweus, 2001). Tieto kategórie sa ukazujú byť konzistentné naprieč rôznymi kultúrami a školskými prostrediami a významne ovplyvňujú dynamiku šikanovania v triedach (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, & Kaukiainen, 1996; Salmivalli, 2010; Salmivalli, Kärnä, & Poskiparta, 2011)

Kľúčovú úlohu prizerajúcich sa v jednotlivých štádiách šikanovania zdôrazňuje aj Kolář (2001) v jednotlivých štádiách rozvoja šikanovania. Zdôrazňuje, že tretie štádium, ktoré označuje ako vytvorenie jadra šikanujúcich, je mimoriadne významné. Ak sa v skupine nevytvorí silná pozitívna podskupina schopná vyvážiť vplyv šikanujúcich, dochádza k ich spolupráci a systematickému šikanovaniu vybraných šikanovaných. Šikanovanie sa stáva cieľným a organizovaným. Medzi typické prejavy tohto štádia patria falošná solidarita, vytváranie hierarchie moci v podobe pyramídy šikanovania, pasivita spolužiakov voči utrpeniu šikanovaného, zmierovanie sa šikanovaného so situáciou a rozvoj pokrivenej morálky, keď o šikanovaní všetci vedia, no nikto nekoná.

Toto štádium je z hľadiska riešenia šikanovania kľúčové, pretože odborný a citlivý zásah môže ešte zabrániť jeho ďalšej eskalácii. Bez pomoci zvonku však šikanovanie spravidla prechádza do ďalších fáz. Prizerajúci zvyčajne v tomto štádiu môžu aktívne zasiahnuť, alebo byť pasívnymi. Dôvodom nezasiahnutia býva najčastejšie strach z možného šikanovania, obavy z reakcií okolia, najmä dospelých a učiteľov, často pod vplyvom predchádzajúcej negatívnej skúsenosti a bagatelizovaniu ich

výpovedí. Z uvedeného vyplýva, že je potrebné riešiť nielen šikanovaného a šikanujúceho, ale zamerať sa na široké spektrum prizierajúcich sa a v tomto smere aplikovať aj preventívne a intervenčné pôsobenie.

V rámci riešenia projektu KEGA č. 021UMB-4/2025 „Profylaktické aspekty šikanovania v edukačnej praxi“ sme sa zamerali na zisťovanie výskytu šikanovania u žiakov základných škôl v kontexte viacerých premenných. Zber dát prebiehal formou anonymného dotazníkového zisťovania, ktoré bolo realizované elektronicky prostredníctvom online nástroja Google Forms. Dotazník bol distribuovaný do škôl v období od decembra 2024 do júna 2025. Administrácia dotazníka prebiehala počas vyučovania alebo v čase určenom vedením školy.

Respondenti boli vopred informovaní o anonymite výskumu, o jeho výlučne výskumnom charaktere, o dobrovoľnosti účasti a o možnosti dotazník kedykoľvek nevyplniť alebo jeho vyplňovanie prerušiť.

Obsahoval viaceré položky:

1. Diagnostika agresívneho správania a šikanovania

2. Škála sociálnej klímy triedy – KLIT

3. Vnímanie rodičovského správania

Na identifikáciu rolí v procese šikanovania bolo stanovené kritické skóre (cut score) na úrovni 1,7. Respondenti, ktorí dosiahli priemerné skóre 1,7 alebo vyššie v príslušných položkách monitorujúcich agresívne správanie, boli v rámci analýzy identifikovaní ako potenciálne obeť šikanovania, šikanujúci alebo prizierajúci sa.

Výskumný súbor bol heterogénny z hľadiska pohlavia, veku, rodinného zázemia a regionálneho zastúpenia. Výskumný súbor pozostával z 1 181 respondentov nižšieho sekundárneho vzdelávania. Z hľadiska rodovej štruktúry bolo zastúpenie relatívne vyrovnané, pričom súbor tvorilo 574 chlapcov (48,6 %) a 607 dievčat (51,4 %). Priemerný vek respondentov dosahoval 12,8 roka.

Empirické údaje boli spracované a analyzované v štatistickom programe (SPSS alebo R) s využitím deskriptívnej a inferenčnej štatistiky, pričom sa zohľadňovali prevažne nominálne a ordinálne premenné. V príspevku budeme analyzovať základné zistenia týkajúce sa prizierajúcich sa, kde sme na základe cut score identifikovali 481 žiakov ako prizierajúcich sa. Z hľadiska pohlavia sa jednalo o nasledovné

zastúpenie: 236 (49,00%) chlapcov, 245 (51,00%) dievčat. Jednalo sa o takmer vyrovnané rozloženie prizeraúcich sa z hľadiska pohlavia. Z uvedeného vyplýva, že v našej výskumnej vzorka rola prizeraúceho nie je primárne rodovo podmienená.

V kontraste sú výskumné zistenia, ktoré uvádzajú, že pohlavie je významným faktorom ovplyvňujúcim správanie svedkov šikanovania, pričom dievčatá sú vo všeobecnosti vnímané ako tie, ktoré častejšie volia aktívne a nápomocné stratégie (Olweus, 2001; Joo & al, 2020). Joo & al (2020) vo svojom výskume na vzorke 477 žiakov uviedli, že dievčatá sú významne náchylnejšie nahlásiť šikanovanie, ktorého boli svedkami, než chlapci.

Zamerali sme sa aj na identifikáciu prizeraúcich sa podľa krajov. Najväčšie zastúpenie mali prizeraúci sa z Bratislavského kraja (104; 21,60%), nasledoval Prešovský (102; 21,20%), Banskobystrický (88; 18,30%), Trenčiansky (53; 11,00%), Košický (48; 9,80%), Trnavský (43; 9,00%), Žilinský (34; 7,00%) a najmenšie zastúpenie mal Nitriansky kraj (9; 3,60%).

Z dôvodu nerovnomerného zastúpenia respondentov v jednotlivých krajochoch pri tejto premennej nebola realizovaná inferenčná analýza dát.

T 1 Štruktúra prizeraúcich sa podľa krajov

Alternatívy	Chlapci		Dievčatá		Celkovo	
	n	%	n	%	N	%
Bratislavský	60	25,40	44	18,00	104	21,60
Prešovský	50	21,20	52	21,20	102	21,20
Banskobystrický	37	15,70	51	20,80	88	18,30
Trenčiansky	22	9,30	31	12,60	53	11,00
Košický	26	11,10	22	9,00	48	9,80
Trnavský	22	9,30	21	8,70	43	9,00
Žilinský	15	6,30	19	7,70	34	7,20
Nitriansky	4	1,70	5	2,00	9	1,90
Spolu	236	100,00	245	100,00	481	100,00

Za dôležité je potrebné považovať rodinné prostredie prizeraúcich sa. Rodina predstavuje primárne socializačné prostredie, kde si dieťa osvojuje normy, vzorce a spôsoby správania, učí sa pravidlám spolunažívania a riešenia konfliktov a situácií, mechanizmom zvládania záťažových situácií.

Z celkového počtu 481 (100,00%) žiakov žije s oboma rodičmi 393 (81,70%) žiakov, len s matkou 76 (15,80%) a len s otcom 12 (2,50%) žiakov. Z hľadiska rodu, z 236 chlapcov žije v spoločnej domácnosti s oboma rodičmi 194 (82,20%), len s matkou 35 (14,80%) a len s otcom 7 (3,00%) chlapcov. Rodinná situácia dievčat je nasledovná: z celkového počtu 245 dievčat žije s oboma rodičmi 199 (81,20%) dievčat, len s matkou 41 (16,80%) a len s otcom 5 (2,00%) dievčat. Ideálne je, ak deti vyrastajú v harmonickom rodinnom prostredí s oboma rodičmi, čo im uľahčuje pohlavnú identifikáciu a vytváranie vzorcov a noriem správania v závislosti od rodu, ale rovnako aj k opačnému pohlaviu.

Na overenie rozdielov medzi skupinami respondentov podľa štruktúry rodiny bol použitý Kruskal–Wallisov test. Z hľadiska štruktúry rodiny u prizeraúcich sa sme neidentifikovali štatisticky významný rozdiel medzi skupinami ($H = 1,725$; $df = 2$; $p = 0,422$).

Z uvedeného vyplýva, že sa jedná prevažne o bežné rodinné prostredie, neidentifikovali sme patologické a dysfunkčné rodiny.

T 2 Štruktúra rodiny prizeraúcich sa žiakov

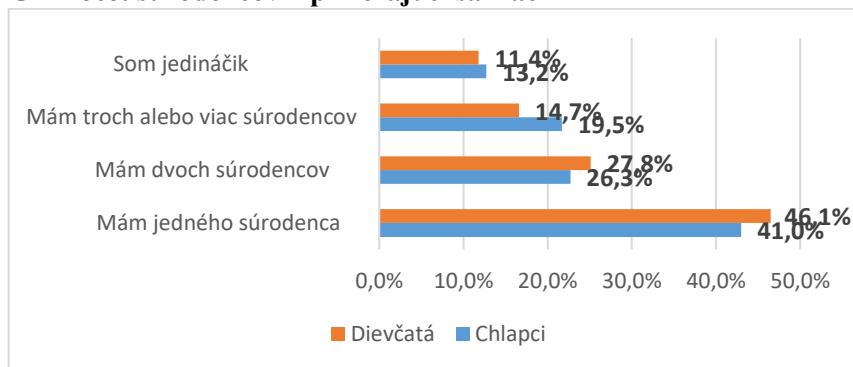
Alternatívy	Chlapci		Dievčatá		Celkovo	
	n	%	n	%	N	%
S obidvoma rodičmi	194	82,20	199	81,20	393	81,70
S matkou	35	14,80	41	16,80	76	15,80
S otcom	7	3,00	5	2,00	12	2,50
Spolu	236	100,00	245	100,00	481	100,00

Pozornosť sme venovali aj zisteniu, či prizeraúci sa majú súrodencov. Súrodenecké vzťahy predstavujú prostredie, v ktorom sa deti učia riešiť konflikty, presadzovať sa a osvojiť si stratégie zvládnutia práve

konfliktných situácií a obranných mechanizmov. Najviac respondentov 210 (43,70%) z celkového počtu prizeraúcich sa žiakov malo 1 súrodenca. Dvoch súrodencov malo 130 (27,00%) respondentov, troch a viac súrodencov malo 82 (17,00%) respondentov a 59 (12,30%) patrí k jedináčikom. Počty súrodencov chlapcov a dievčat uvádzame v tabuľke. Na overenie rozdielov medzi skupinami respondentov podľa počtu súrodencov bol použitý Kruskal–Wallisov test. Z hľadiska počtu súrodencov sme u prizeraúcich sa neidentifikovali štatisticky významný rozdiel medzi skupinami ($H = 2,318$; $df = 3$; $p = 0,509$).

Z uvedeného vyplýva, že prevažujú respondenti, ktorí majú jedného alebo dvoch súrodencov, relatívne málo jedináčikov, čo by malo vytvárať dobrý terén na zvládnutie súrodeneckých konfliktov a následný transfer daných stratégií do fungovania v školskom prostredí a kolektíve.

G 1 Počet súrodencov – prizerajúci sa žiaci



Dôležitým faktorom je nielen štruktúra rodiny, ale aj emocionálne naladenie v nej. To, že rodičia spolu žijú v jednej domácnosti nie je zárukou harmonického prostredia optimálneho pre zdravý vývin osobnosti. Emocionálna funkcia rodiny je nezastupiteľná a odvíja sa aj od vzájomného vzťahu rodičov.

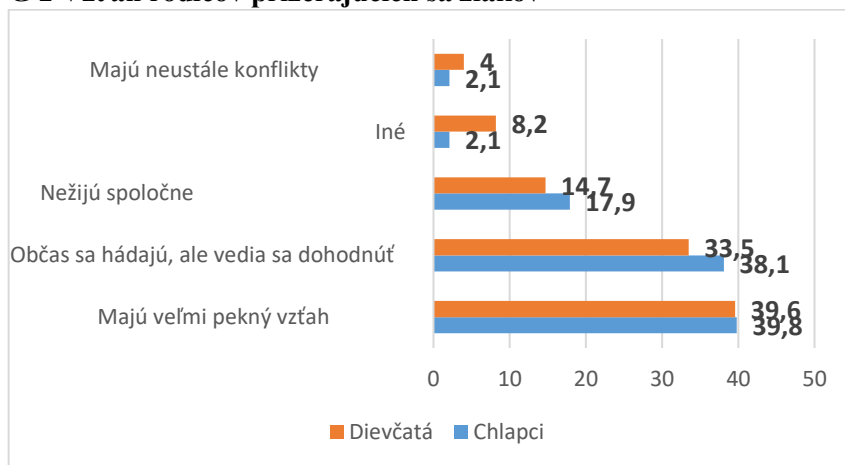
Z celkového počtu 481 (100%) prizeraúcich sa žiakov hodnotí 191 (39,70%) žiakov vzťahy medzi rodičmi ako „veľmi pekné“. 172 (35,80%) prizeraúcich žiakov uvádza, že medzi rodičmi sa vyskytujú „občasné hádky, ale napriek tomu sa vedia dohodnúť“. 78 (16,20%) respondentov

uviedlo, že ich rodičia „nežijú spoločne“ a 15 (3,10%) označilo vzťah rodičov ako „neustále konfliktný“.

Na overenie rozdielov medzi skupinami respondentov podľa toho ako vnímajú vzťah rodičov bol použitý Kruskal–Wallisov test. Z hľadiska vzťahu rodičov sme u prizerajúcich sa neidentifikovali štatisticky významný rozdiel medzi skupinami ($H = 2,433$; $df = 4$; $p = 0,657$).

Môžeme konštatovať, že sa jedná o mierne, nie extrémne rodinné prostredie.

G 2 Vzťah rodičov prizerajúcich sa žiakov



Diskusia

V skúmanom výskumnom súbore bolo identifikovaných 481 prizerajúcich sa žiakov, pričom zastúpenie chlapcov (236; 51 %) a dievčat (245; 49 %) bolo takmer vyrovnané.

Nezistili sme štatisticky významné rodové rozdiely u prizerajúcich sa žiakov, čo je v súlade aj so zisteniami Smitha & al (2020). Dané zistenia mohli byť ovplyvnené aj vekom respondentov (priemer 12,8 roka), kedy sa skupinová dynamika na základných školách začína meniť a sociálny tlak na konformitu pôsobí na obe pohlavia rovnako.

Naše zistenie je v rozpore so zisteniami Joo & al (2020), ktorí uvádzajú, že práve dievčatá skôr zasiahnu v prospech šikanovaného.

Z hľadiska rodinného zázemia väčšina prizeraajúcich sa žiakov žila v spoločnej domácnosti s oboma rodičmi (81,7 %). Život v neúplnej rodine bol zastúpený v menšej miere, pričom častejšie išlo o domácnosť len s matkou. Rozdiely medzi chlapcami a dievčatami boli minimálne. Jednalo sa prevažne o bežné rodinné prostredie, s prevahou jedného až dvoch súrodencov a mierne rodinné prostredie s prevažne peknými vzťahmi medzi rodičmi.

Zaujímavé zistenia priniesol Knox & al (2022) vo výskume na vzorke 826 žiakov. U chlapcov zohráva kľúčovú úlohu afektívna empatia, ktorú posilňujú kvalitný vzťah s rodičmi a následnú snahu privolať na pomoc dospelých alebo rovesníkov. U dievčat sa potvrdila priama súvislosť medzi rodinným zázemím a kontaktovaním dospelých, avšak empatia v ich prípade nefungovala ako sprostredkovateľ rozhodovania. Autori zdôrazňujú, že pre efektívnu prevenciu agresie v školách je nevyhnutné posilňovať sociálno-emocionálne zručnosti a budovať spoluprácu medzi rodinou a vzdelávacími inštitúciami. Podporujúce domáce prostredie učí mládež prosociálnym reakciám, ktoré sú kľúčové pre zastavenie negatívnych javov v kolektíve. Výsledky naznačujú, že najmä u chlapcov môže rozvoj schopnosti spolupítiť so šikanovaným výrazne zvýšiť ich intervenčné správanie v pozícii svedka (Knox & al, 2022).

Na základe našich zistení v súlade s Knox & al (2022) konštatujeme, že rodinný kontext je miestom, kde sa deti učia empatii a prosociálnemu správaniu. Bezpečná pripútanosť k rodičom formuje u dieťaťa presvedčenie, že je hodné lásky a malo by poskytovať podporu iným. Kvalitný vzťah s rodičmi priamo zvyšuje pravdepodobnosť, že dospievajúci v prípade šikany vyhľadajú pomoc u dospelých (rodičov, učiteľov). U chlapcov tento vzťah navyše priamo súvisí aj s ochotou požiadať o pomoc rovesníkov. Žiaci s bezpečnou väzbou na matku sa častejšie vnímajú v roli obrancov obete. Pozitívny vzťah s rodičmi tiež znižuje pravdepodobnosť, že sa dieťa samo začne správať agresívne.

Záver

Šikanovanie predstavuje v súčasnosti stále vysoko aktuálny sociálno-pedagogický problém, ktorý negatívne ovplyvňuje psychické zdravie a sociálne fungovanie všetkých zúčastnených aktérov.

Koordinátori prevencie ho vnímajú ako opakujúci sa jav, ktorý na školách riešia pravidelne, pričom v niektorých prípadoch k incidentom dochádza až na mesačnej báze (Janková, 2023).

Z našich zistení vyplýva, že efektívna prevencia sa musí prestať zameriavať výhradne na dvojicu šikanujúci – šikanovaný a musí prioritne cielene pôsobiť na široké spektrum prizeraajúcich sa, u ktorých je zmena správania často jednoduchšia a strategicky významnejšia pre zastavenie agresie. Aj Emmerová (2024) uvádza, že v školách nestačí eliminovať rizikové správanie, ale je potrebné realizovať aktivity na podporu sociálnych vzťahov žiakov v triedach.

Pre návrh budúcich preventívnych stratégií sú kľúčové zistenia Gotdinera & al. (2023), ktoré osvetľujú dynamiku skupiny prostredníctvom viacerých faktorov:

- **Efekt prizeraajúceho sa (Bystander Effect):** Neochota zasiahnuť v krízovej situácii je priamo úmerná prítomnosti iných svedkov, čo vedie k nebezpečnému rozptýleniu zodpovednosti v rámci triedy.
- **Pasivita ako sociálny signál:** Hoci sa pasivita outsiderov môže javiť ako neutrálna, v skupinovom kontexte je funkčne podobná aktívnej pomoci šikanujúcemu, pretože mu poskytuje tichý súhlas a povzbudzuje ho v pokračovaní agresie.
- **Vplyv aktívnych rolí:** Správanie tých, ktorí aktívne bránia obeť alebo pomáhajú agresorovi, priamo ovplyvňuje pasívnych svedkov, čo potvrdzuje, že rozhodnutie prizeraajúceho sa je silne podmienené aktuálnym kontextom a správaním ostatných.

V rámci preventívnych stratégií zameraných na celú triedu zohrávajú kľúčovú úlohu tzv. názoroví vodcovia alebo „influenceri“. Podľa Salmivalli & al. (2021) sú títo žiaci s vysokým sociálnym statusom pre rovesníkov vzorom, ktorého správanie majú tendenciu napodobňovať. Cílená práca s týmito lídrami môže strhnúť pasívnu väčšinu k obrane obete a zásadne zmeniť nastavenie skupiny.

Tento proces však musí byť neoddeliteľne prepojený s rodinným prostredím. Naše výsledky ukazujú, že väčšina prizeraajúcich sa (81,7 %) žije v spoločnej domácnosti s oboma rodičmi a vníma vzťahy v rodine ako pozitívne. Tento stabilný rodinný kontext predstavuje obrovský nevyužitý potenciál pre:

- **Rozvoj afektívnej empatie:** Najmä u chlapcov je schopnosť spolicítiť s obeťou priamo naviazaná na kvalitný vzťah s rodičmi a zvyšuje pravdepodobnosť, že v prípade šikany privolajú pomoc dospelých alebo rovesníkov.
- **Formovanie prosociálnych reakcií:** Bezpečná väzba na rodičov učí deti, že je dôležité poskytovať podporu iným, čo je kľúčové pre transformáciu svedka na obrancu.

Záverom konštatujeme, že prechod od nesystematických jednorazových besied k dlhodobým programom postaveným na spolupráci školy a rodiny je nevyhnutný. Posilňovaním empatie a aktívnym zapojením vplyvných rovesníkov môžeme zmeniť optiku z „riešenia zlých žiakov“ na budovanie zodpovedného kolektívu, ktorý šikanovanie vo svojom strede netoleruje.

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

Zoznam použitej literatúry:

- Biswas, T., Scott, J. G., Munir, K., Thomas, H. J., Huda, M. M., Hasan, M. M., de Vries, T. D., Baxter, J., & Mamun, A. A. (2020). Global variation in the prevalence of bullying victimisation amongst adolescents: Role of peer and parental supports. *EClinicalMedicine*, 20, Article 100276. <https://doi.org/10.1016/j.eclinm.2020.100276>
- Bolden, F. D. (2024). *Teachers' perspectives on bullying behaviors among elementary and middle school students: A qualitative phenomenological study* (Publication No. 30992812) [Doctoral dissertation, Northcentral University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Emmerová, I. (2024). *Bezpečnosť školského prostredia – výzva pre učiteľov základných a stredných škôl*. VERBUM.
- Gotdiner, V., & Gumpel, T. P. (2024). Bystander intervention style and motivational factors influencing behavior in bullying situations. *Psychology in the Schools*, 61, 631–646. <https://doi.org/10.1002/pits.23075>
- Janková, M. (2023). *Šikanovanie a kyberšikanovanie v základných a stredných školách*. Bratislava: Centrum vedecko-technických informácií SR.

- Joo, H., Kim, I., Kim, S. R., Carney, J. V., & Chatters, S. J. (2020). Why witnesses of bullying tell: Individual and interpersonal factors. *Children and Youth Services Review*, 116, 105198. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105198>
- Knox, J. L., Gönültaş, S., Gibson, S. M., et al. (2022). Relations between parental attachment, empathy, and bystander help-seeking preference following peer aggression. *Journal of Child and Family Studies*, 31, 2401–2411. <https://doi.org/10.1007/s10826-022-02312-2>
- Kolář, M. (2001). *Bolest šikanování*. Praha: Portál.
- Kremnická, M. (2025). Školské podporné tímy a ich úloha v prevencii a riešení šikany. In M. Niklová, Z. Hrabovská, & S. Szabová (Eds.), *Socialia 2025: Ohrozenia detí, mládeže a dospelých* (pp. 50–52). Belianum.
- Molcho, M., Walsh, S. D., King, N., Pickett, W., Donnelly, P. D., Cosma, A., & Craig, W. (2025). Trends in indicators of violence among adolescents in Europe and North America 1994–2022. *International Journal of Public Health*, 70, Article 1607654. <https://doi.org/10.3389/ijph.2025.1607654>
- Nociar, A. (2018). *Záverečná správa z prieskumu TAD u žiakov ZŠ, študentov SŠ a ich učiteľov v roku 2018*. Bratislava: Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell.
- Olweus, D. (1996). *The revised Olweus Bully/Victim Questionnaire* [Unpublished manuscript]. Research Centre for Health Promotion, University of Bergen.
- Olweus, D. (2001a). Peer harassment: A critical analysis and some important issues. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school* (pp. 3–20). Guilford Press.
- Olweus, D. (2001b). *Olweus' core program against bullying and antisocial behavior: A teacher handbook*. Research Centre for Health Promotion (HEMIL Center).
- Pétiová, M. (2021). *Výskyt šikanovania z pohľadu žiakov základných a stredných škôl*. Centrum vedecko-technických informácií SR. https://www.cvtisr.sk/buxus/docs//prevencia/texty/Sikanovanie_2014_ziaci-clanok.pdf
- Roques, M., Spiers, S., El Hussein, M., Drieu, D., Laimou, D., de Kernier, N., Mazoyer, A.-V., & Guénolé, F. (2022). The experience of bullying among adolescents receiving mental health care: An

- interpretative phenomenological analysis. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 16(1), Article 69. <https://doi.org/10.1186/s13034-022-00505-7>
- Rusteholz, G., Mediavilla, M., & Pires Jiménez, L. (2021). *Impact of bullying on academic performance: A case study for the Community of Madrid* (IEB Working Paper 2021/01). Institut d'Economia de Barcelona. <https://hdl.handle.net/2445/175697>
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112–120. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>
- Salmivalli, C., Kärnä, A., & Poskiparta, E. (2011). Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied. *International Journal of Behavioral Development*, 35(5), 405–411. <https://doi.org/10.1177/0165025411407457>
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K. M. J., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22(1), 1–15. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1996\)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T)
- Salmivalli, C., Laninga-Wijnen, L., Malamut, S. T., & Garandeau, C. F. (2021). Bullying prevention in adolescence: Solutions and new challenges from the past decade. *Journal of Research on Adolescence*, 31(4), 1023–1046. <https://doi.org/10.1111/jora.12688>
- Smith, P. K., Lopez-Castro, L., Robinson, S., & Görzig, A. (2020). Consistency of cross-national trends in bullying prevalence among adolescents in England, Spain, and Japan. *International Journal of Bullying Prevention*, 2(2), 100–111. <https://doi.org/10.1007/s42380-019-00041-7>
- Smernica č. 1/2025 k prevencii a riešeniu šikanovania detí a žiakov v školách a v školských zariadeniach. (2025). *Zbierka zákonov Slovenskej republiky*.
- Zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov. (2019). *Zbierka zákonov Slovenskej republiky*.
- Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. (2008). *Zbierka zákonov Slovenskej republiky*.

Zákon č. 365/2004 Z. z. o rovnakom zaobchádzaní v niektorých oblastiach a o ochrane pred diskrimináciou a o zmene a doplnení niektorých zákonov. (2004). *Zbierka zákonov Slovenskej republiky*.

Kontaktné údaje:

PaedDr. Simona Dulovics Sámelová. PhD.

Katedra psychológie

Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela

Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica, SR

E-mail: simona.samelova@umb.sk

<https://orcid.org/0000-0002-5177-911X>

ROZVOJ SPOLUPRÁCE ŽIAKOV PROSTREDNÍCTVOM KOOPERATÍVNYCH AKTIVÍT V NÁBOŽENSKEJ VÝCHOVE

DEVELOPING STUDENTS' COLLABORATION THROUGH COOPERATIVE ACTIVITIES IN RELIGIOUS EDUCATION

Lubica Ďurajdová

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá kooperatívnym učením, ktoré je stále vnímané ako inovácia vo vyučovacom procese. V teoretickej časti príspevku sme venovali pozornosť definícií kooperatívneho učenia a jeho základným pravidlám. Zdôrazňuje sa jeho význam pre rozvoj žiakov základného vzdelávania. Praktická časť príspevku ponúka konkrétne aktivity pre vyučovanie náboženskej výchovy, ktoré využívajú zásady kooperatívneho učenia.

Abstract: The paper deals with cooperative learning, which is still perceived as an innovation in education process. In the theoretical part of the paper, attention is paid to the definitions of cooperative learning and its basic principles. Its importance for the development of primary education pupils is emphasized. The practical part of the paper offers specific activities for teaching religious education that apply the principles of cooperative learning.

Kľúčové slová: Kooperatívne učenie. Náboženská výchova. Spolupráca žiakov. Aktívne učenie sa.

Keywords: Cooperative learning. Religion Education. Cooperation among student. Active learning.

Úvod

Kooperatívne vyučovanie je v pedagogickej praxi často zamieňané so skupinovým vyučovaním. Dôvodom je najmä skutočnosť, že pojem kooperácia sa prirodzene spája so spoluprácou v skupine. Takého chápanie je však zjednodušené. Podstatou kooperatívneho učenia nie je len organizačné usporiadanie žiakov do skupín, ale predovšetkým

vytváranie pozitívnej vzájomnej závislosti, ktorá podmieňuje úspech skupiny. Kooperatívne učenie je možné využívať na rozvoj medziľudských vzťahov a sociálnych väzieb medzi žiakmi v triede. Zároveň pripravuje žiakov na ich budúcu prácu v tímoch. Na druhej strane by sme nemali opomenúť požiadavku na prípravu vyučovania zo strany učiteľov. Je nutnosťou poukázať na význam pregraduálnej prípravy, aby boli budúci učitelia dostatočne pripravení na aplikáciu kooperatívneho učenia v ich praxi.

Kooperatívne vyučovanie ako prvok inovácie vo vyučovaní

Aj 21. storočí je kooperatívne učenie stále považované za inovatívny prístup vo výchovno-vzdelávacom procese. Podľa Hajrovej (2014) možno jeho používanie chápať v kontexte žiackej spolupráce, ktorá prebieha vo dvojiciach alebo v skupinách. V podmienkach kvalitne pripraveného kooperatívneho učenia si žiaci uvedomujú svoju vzájomnú závislosť a chápu nevyhnutnosť spolupráce pri riešení zadanej úlohy. Ako uvádza Kasíková (1997), kľúčovým aspektom sú interakcie, v ktorých sa žiaci nachádzajú. Kooperatívne usporiadanie aktivity je pritom založené na princípoch zdieľania, podpory a spolupráce.

Význam kooperácie možno vymedziť v troch rovinách: štruktúra vyučovania, osobnostná črta žiaka a správanie žiaka pri konkrétnej situácii v škole. V pedagogickej praxi je kooperatívne učenie najčastejšie reflektované v kontexte štruktúry vyučovania, zatiaľ čo jeho dimenzia osobnostnej črty, či správanie sa žiaka v konkrétnej školskej situácii zostáva menej vnímaná.

Průcha, Walterová, Mareš (2003, in Jablonský 2006, s. 30) definujú kooperatívne učenie ako „učenie líšiace sa od individuálneho tým, že je postavené na spolupráci osôb pri riešení zložitejších úloh. Riešitelia sú vedení k tomu, aby si dokázali rozdeliť sociálne role, naplánovali si celú činnosť, rozdelili si čiastkové úlohy, naučili sa radiť si, pomáhať, kontaktovať jeden druhého, riešiť čiastkové spory, spájať čiastkové výsledky do väčšieho celku, hodnotiť prínos jednotlivých členov atď.“ K definícii sa pripája aj Zastková (2022, 21-22), podľa ktorej je možné kooperatívne učenie chápať ako „podobu vyučovania, v ktorom je kooperácia centrálnym rysom, s cieľom navodenia pozitívnych zmien v osobnosti v sociálnych situáciách“. Ide o problematiku, ktorej bola

venovaná rozsiahla pozornosť, pričom viacerí autori sa zhodujú na jej základných pilieroch: pozitívna vzájomná závislosť, individuálna zodpovednosť, vzájomný kontakt a interakcia, využitie sociálnych zručností, reflexia skupinovej činnosti (Johnson, D.W., Johnson, R.T., 2009, Kasíková, 2016, Jablonský, 2006 in Zastková 2022). Kooperatívne učenie zároveň prispieva k zlepšeniu výkonu žiakov, zvyšuje ich motiváciu, podporuje rozvoj sociálnych zručností, spolupráce a kritického myslenia (Chakyarkandiyil, Prakasha, 2023).

Kurikulárna reforma prináša nový Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie, v ktorom sa pojem kooperácia explicitne nevyskytuje. Napriek tomu sa v rámci kompetencií absolventa základného vzdelávania uvádza schopnosť „spolupracovať s ostatnými ľuďmi, byť solidárny a preferovať konsenzuálne riešenia v konfliktných situáciách“ (Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie, 2023, s.6). V oblasti cieľov a obsahu vzdelávania sa zdôrazňuje hĺbka učenia a schopnosti vnímať súvislosti, čo má viesť k pripravenosti jednotlivcov spolupracovať v rôznorodých skupinách. Obsah vzdelávania sa zároveň orientuje na rozvoj schopností diskutovať, hľadať súvislosti, rešpektovať sa, a podporovať aktívne učenie sa (Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie, 2023).

V kontexte implementácie kooperatívneho učenia je potrebné reflektovať aj jeho výhody a nevýhody. Jablonský (2006, in Onušková, Šurinová, 2020) medzi prínosy zaraďuje napríklad zvýšenie aktivity žiakov, lepšie spoznanie žiaka pri náročnejších situáciách, učí preberať žiakov zodpovednosť za svoje konanie. Na druhej strane poukazuje aj na určité nevýhody, ako je napríklad pasivita niektorých žiakov, zvýšené nároky na prípravu zo strany učiteľa, nedostatočný pocit individuálneho úspechu u žiaka.

Vybrané aktivity vyučovania náboženskej výchovy s využitím kooperatívneho učenia

Posilnenie interpersonálnych vzťahov medzi žiakmi je možné prostredníctvom kooperatívneho učenia vo všetkých vyučovacích

predmetoch. My sme sa zamerali na vyučovanie náboženskej výchovy. Pri tvorbe

aktivít sme vychádzali z rigorózneho práce s názvom „Vzťah vedy a viery vo vyučovacom procese náboženskej výchovy“ (Ďuračková, 2019).

Aktivity odporúčame využiť pri motivačnej alebo expozičnej fáze vyučovacej hodiny.

Aktivita č. 1 – Archeológovia sv. Petra

Ročník: šiesty

Téma: Ohlasovatelia pravdy

Kognitívny cieľ: žiak pozná osobnosť sv. Petra

Afektívny cieľ: žiak rozvíja spoluprácu so spolužiakmi

Učebné pomôcky: širšia, z vrchu otvorená nádoba, piesok (odporúča sa ale nemusí byť)

Priebeh aktivity:

Na začiatku aktivity učiteľ rozdelí žiakov do skupín po 4 členov. V každej skupine sú žiakom pridelené pevné roly: koordinátor (riadi priebeh práce a zapája všetkých členov), zapisovateľ (zaznamenáva odpovede skupiny), hovorca (prezentuje výsledky), pracovník (manipuluje s materiálom).

Učiteľ pripraví nádobu s pieskom, v ktorej sú ukryté rozstrihané časti obrázka sv. Petra. Každý žiak zo skupiny si vyžrebuje jednu časť obrázka. Po vyžrebovaní si členovia skupiny svoje časti ukážu a spoločne skladajú obrázok. Po zložení obrázka nasleduje diskusia v skupine. Každá skupina dostane kartičku s otázkami, napríklad:

- Kto je na obrázku?
- Podľa čoho ste to spoznali?
- Čo má postava oblečené alebo v rukách?
- Čo o tejto osobe už viete?

Zapisovateľ zaznamenáva odpovede skupiny. Následne každá skupina prostredníctvom hovorcu prezentuje svoje závery pred triedou. Učiteľ diskusiu dopĺňa a usmerňuje tak, aby žiaci dospeli k poznaniu, že ide o sv. Petra a stručne predstaví jeho život a význam.

Aktivita 2: Dramatizácia

Ročník: siedmy

Téma: Sloboda a človek

Kognitívny cieľ: žiak vie opísať život Izraelitov v neslobode v Egypte a priebeh ich vyslobodenia

Afektívny cieľ: žiak sa vie vcítiť do utrpenia utláčaných a uvedomuje si hodnotu slobody

Učebné pomôcky: Sväté písmo, pracovné listy, kartičky s rolami, papiere na scenár

Priebeh aktivity:

Na začiatku aktivity učiteľ rozdelí žiakov do skupín po 4 – 5 členov. Každá skupina dostane konkrétnu časť príbehu o Izraelitoch v Egypte (napr. otroctvo, Mojžiš pred faraónom, a pod.) V každej skupine sú žiakom pridelené pevné roly: koordinátor (riadi prácu skupiny), zapisovateľ (zapisuje scenár), moderátor, reportér, postava z príbehu (napr. Mojžiš, Izraelita).

Žiaci pracujú s textom zo Svätého písma (Kniha Exodus 5,1 – 6,13) a ich úlohou je premeniť ho na krátku reportáž – televízne noviny. Spoločne vytvoria scenár, v ktorom opíšu situáciu Izraelitov, vysvetlia, čo sa deje, zahrajú krátky rozhovor. V scenári si rozdelia úlohy, kto koho bude predstavovať. Po príprave nasleduje prezentácia jednotlivých skupín, ktoré vystupujú postupne ako „živé vysielanie“. Učiteľ alebo vybraný žiak môže vystupovať ako hlavný moderátor, ktorý prepája jednotlivé vstupy. Po ukončení inscenácií žiaci v skupinách môžu vypracovať pracovný list (opakovanie), pričom spolupracujú a pomáhajú si pri riešení.

Uvedenú aktivitu odporúčame zrealizovať minimálne pri blokovom vyučovaní alebo pri implementovaní projektového vyučovania, ktoré bude v trvaní viacerých vyučovacích hodín.

Aktivita č. 3 – Ako Boh nasýtil svoj ľud

Ročník: siedmy

Téma: Sloboda a človek – putovanie Izraelitov púšťou

Kognitívny cieľ: žiak vie opísať život Izraelitov na púšti a vysvetliť udalosti s prepelicami a mannou

Afektívny cieľ: žiak sa vie vcítiť do situácie hladu, únavy a neistoty

Učebné pomôcky: Sväté Písmo (Ex 16, 2-16), texty z knihy *A Biblia má predsa pravdu* (s.106-109)

Priebeh aktivity:

Na úvod učiteľ položí žiakom motivačné otázky:

„Viete si predstaviť, ako mohli Izraeliti chytať prepelice?“

„Čo to bola manna? Existuje niečo také?“ Žiaci odpovedajú, učiteľ ich odpovede zatiaľ nehodnotí. Následne učiteľ rozdelí žiakov do dvoch skupín pomocou losovania (farebné lístočky).

Texty pre prvú skupinu – prepelice

Ex 16, 2 – 13

A celá izraelská pospolitosť reptala proti Mojžišovi a Áronovi na púšti. Izraeliti im vraveli: Bár by boli pomreli Pánovou rukou v Egypte, keď sme sedávali nad hrncami mäsa a mohli sa najesť chleba dosýta. Veď vy ste nás vyviedli na túto púšť, aby ste zahubili celú túto spoločnosť hladom!“

A Pán povedal Mojžišovi: „Počul som reptanie Izraelitov. Povedz: „V predvečer budete jesť mäso a ráno sa nasýtite chlebom, aby ste poznali, že ja som Pán, váš Boh.“ A naozaj, večer prileteli prepelice a pokryli táborišťe.

Text z knihy A Biblia má predsa pravdu

Vystaňovanie Izraelitov sa začalo na jar, v čase veľkého ťahu vtákov. Z Afriky, ktorá sa v lete stáva neznesiteľne horúcou a suchou. V jarných mesiacoch tiahnu s inými vtákmi aj prepelice ponad vody Červeného mora, ktoré na výchovnej strane musia preletieť. Unavené dlhým letom spúšťajú sa na ploché pobrežia, aby si nabrali nové sily na cestu cez vysoké vrchy k Stredozemného moru. Práve historik Josephus Flavius opisuje, že za jeho dní, chytali beduíni v tej istej krajine na jar a na jeseň vyčerpané prepelice holými rukami.

Texty pre prvú skupinu – manna

Ex 16,2-15

A celá izraelská pospolitosť reptala proti Mojžišovi a Áronovi na púšti. Izraeliti im vraveli: Bár by boli pomreli Pánovou rukou v Egypte, keď sme sedávali nad hrncami mäsa a mohli sa najesť chleba dosýta. Veď vy ste nás vyviedli na túto púšť, aby ste zahubili celú túto spoločnosť hladom!“ A Pán povedal Mojžišovi: „Počul som reptanie Izraelitov. Povedz: „V predvečer budete jesť mäso a ráno sa nasýtite chlebom, aby ste poznali, že ja som Pán, váš Boh.“ Ráno zasa bola okolo tábora napadaná rosa, a keď sa napadaná rosa vyparila, na povrchu púšte bolo čosi jemné, zrnité, jemné sťa srieň na zemi. Keď to Izraeliti zočili, vzájomne si vraveli: „Čo je to! Vtedy im Mojžiš povedal: „To je chlieb, ktorý vám dáva Pán jesť.“

Text z knihy A Biblia má predsa pravdu

Pokiaľ ide o známu mannu, dozvedáme sa o nej spoľahlivo od botanikov. Predovšetkým, kto sa ujíma o mannu, nájde ju na predajnom zozname Sinajského polostrova. Nasledujúca správa očitého svedka je viac ako 500 rokov stará. Svedok píše: „Tento nebeský chlieb padá zarána pre dňom práve tak ako rosa alebo inovať a visí v kvapôčkach na tráve, na kameňoch a na konároch stromov. A je sladký ako med a keď ho jeme, lipne a lepí sa na zuby a kupujeme z neho veľa kúskov. Neskôr, botanici priniesli aj prvé fotografie manny, ktoré dokázali vernú skutočnosť, s akou Biblia hovorí o putovaní ľudu izraelského na púšti. Botanik spomína vošku, bez ktorej by manna skutočne nebola. Je to drobný hmyz, ktorý žije na tamariškách, drevinách vyskytujúcich sa hlavne na Sinaji. Tieto vylučujú zvláštny sekrét, ktorý ma formu ako semeno koriandra. Chuť manny sa dá najlepšie prirovnať medovému cukru. Padanie manny závisí od priaznivého zimného dažďa a je každý rok iné. V dobrých rokoch nazbierajú sinajskí beduíni každé ráno kilo a pol manny na muža. Táto dávka dokáže nasýtiť dospelého muža.

Úlohou každej skupiny je prečítať text, spoločne pochopiť obsah, pripraviť jednoduché vysvetlenie pre spolužiakov, zapísať kľúčové informácie (čo sa stalo, prečo, ako to prebiehalo). Skupina musí spolupracovať, aby každý člen rozumel obsahu.

Vzájomné učenie (kľúč kooperácie): Každá skupina vyšle 1–2 vyslancov, ktorí prejdú do druhej skupiny a vysvetlia svoju tému (prepelice / manna) a odpovedajú na otázky spolužiakov. Žiaci sa následne vrátia do svojej skupiny a doplnia si poznámky. Vzniká pozitívna vzájomná závislosť – bez spolužiakov nemajú všetky informácie.

Spoločné spracovanie: Skupiny následne spoločne vypracujú krátku odpoveď na otázky:

- Ako sa Boh staral o Izraelitov na púšti?
- Prečo Izraeliti reptali?
- Čo nám príbeh hovorí o dôvere v Boha?

Zapisovateľ zapisuje odpovede, hovorca každej skupiny prezentuje závery pred triedou.

Učiteľ dopĺňa a vysvetľuje súvislosti.

Záver

Kooperatívne učenie predstavuje významný didaktický prístup, ktorý kladie dôraz na interakciu medzi žiakmi. Navrhnuté aktivity využiteľné vo výchovno-vzdelávacom procese poukazujú na možnosti aplikácie kooperatívneho vyučovania aj v predmetoch orientovaných najmä na rozvoj afektívnej oblasti žiaka. Je potrebné zdôrazniť, že efektívna implementácia kooperatívneho učenia si vyžaduje dôslednú prípravu zo strany učiteľa, ktorá je nevyhnutnou podmienkou zabezpečenia kvality výchovno-vzdelávacieho procesu. Zároveň si tento prístup vyžaduje vhodné didaktické podmienky a pripravenosť učiteľa reflektovať priebeh a výsledky učenia sa žiakov. V kontexte súčasných kurikulárnych zmien možno kooperatívne učenie vnímať ako perspektívny nástroj podporujúci rozvoj kľúčových kompetencií žiakov, najmä v oblasti spolupráce, komunikácie a riešenia problémov.

Zoznam použitej literatúry:

- ĎURAJDOVÁ, E. *Vzťah vedy a viery a jej využitie vo vyučovaní náboženskej výchovy*. 2019. Rigorózna práca.
- CHAKYARKANDIYIL, N.– PRAKASHA, G.S. Cooperative learning strategies: Implementation challenges in teacher education. In Problems of Education in the 21st Century. 2023, 81(3), 340-360. <https://doi.org/10.33225/pec/23.81.340>
- JABLONSKÝ, T. Kooperatívne učenie vo výchove. Trnava, 2006, 184 s. ISBN 80-89187-13-7.
- KASÍKOVÁ, H. Kooperativní učení, kooperativní škola. Praha: Portál, 1997, 152 s. ISBN 978-80-7178-167-3.

ONUŠKOVÁ, M. – ŠURINOVÁ, A. *Kooperatívne techniky na podporu učenia sa žiakov*. Bratislava: MPC, 2020, 21 s. ISBN 978-80-565-1467-2.

ZASTKOVÁ, Z. *Kooperatívne učenie a rozvoj charakteru žiakov v primárnej edukácii*. Ružomberok: Verbum, 2022. 131 s. ISBN 978-80-561-0951-9.

Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie. 2023. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/statny-vzdelavaci-program-pre-zakladne-vzdelavanie-2023/>

Kontaktné údaje:

PaedDr. Ľubica Ďurajdová, PhD.

Pedagogická fakulta KU

Centrum celoživotného vzdelávania

Hrabovská cesta 1, Ružomberok

E-mail: lubica.durajdova@ku.sk

Pedagogická fakulta UKF – externý doktorand

Katedra pedagogiky

Dražovská cesta 4, Nitra

ORCID 0009-0009-8559-2722

ROZVOJ KOOPERÁCIE A SEBAREGULÁCIE ŽIAKA S PORUCHAMI SPRÁVANIA PRE BEZPEČNOSŤ INKLUZÍVNEJ TRIEDY

DEVELOPING COOPERATION AND SELF-REGULATION
IN STUDENTS WITH BEHAVIORAL DISORDERS TO ENSURE
THE SAFETY OF AN INCLUSIVE CLASSROOM

Monika Homolová

Abstrakt: Príspevok sa zameriava na problematiku kooperácie a sebaregulácie žiaka s poruchami správania ako kľúčových determinantov bezpečnosti školského prostredia v inkluzívnej triede. Hlavným cieľom štúdie bolo prostredníctvom experimentu overiť účinnosť autorského intervenčného programu zameraného na rozvoj sociálnych zručností u 19 žiakov základnej školy. Metodologický aparát tvorilo priame štruktúrované pozorovanie s využitím škály 14 indikátorov (S1 – S14), ktoré mapovali progres v prevencii agresie, sebaovládani a sociálnej synergii. Výsledky výskumu potvrdili signifikantný nárast pozitívnych interakcií o 30,16 % a pokles negatívnych prejavov. Štúdia preukazuje, že systematický rozvoj sebaregulačných mechanizmov transformuje rolu žiaka s poruchami správania z potenciálneho narušiteľa na kooperujúceho člena, čím sa priamo zvyšuje bezpečnosť a stabilita edukačného prostredia.

Abstract: This article focuses on the issues of cooperation and self-regulation among students with behavioral disorders as key determinants of safety in the school environment within an inclusive classroom. The main objective of the study was to verify, through an experiment, the effectiveness of the author's intervention program aimed at developing social skills in 19 elementary school students. The methodological framework consisted of direct structured observation using a scale of 14 indicators (S1–S14) that tracked progress in aggression prevention, self-control, and social synergy. The research results confirmed a significant increase in positive interactions by 30.16% and a decrease in negative behaviors. The study demonstrates that the systematic development of self-regulatory mechanisms transforms the role of a student with special needs from a potential disruptor to a cooperative member, thereby directly increasing the safety and stability of the educational environment.

Kľúčové slová: inklúzia, poruchy správania, sebaregulácia, kooperácia, bezpečnosť školského prostredia, intervenčný program

Key words: inclusion, behavioral disorders, self-regulation, cooperation, school environment safety, intervention program.

Úvod

Súčasný trend inkluzívneho vzdelávania dáva vysoké nároky nielen na kognitívny rozvoj žiakov, ale predovšetkým na ich sociálnu integráciu. Výskumy ukazujú, že vhodne realizovaná inklúzia môže zlepšovať sociálny vývin žiakov so špeciálnymi potrebami, najmä v oblasti spolupráce, sebavedomia a akceptácie zo strany rovesníkov (Kirana et al., 2025; Lopo et al., 2025; Khan & Naeem, 2025; Garrote et al., 2017). Inklúzia v prostredí bežnej základnej školy preto neznamená len fyzickú prítomnosť žiaka, ale vyžaduje aktívne vytváranie bezpečného a podporujúceho prostredia, v ktorom sú interpersonálne vzťahy budované na základe vzájomnej kooperácie a rešpektu (Llorent et al., 2024; Stalmach et al., 2023).

Problematika žiakov s diagnostikovanými poruchami správania predstavuje v tomto kontexte významný rizikový faktor, nakoľko títo žiaci často čelia špecifickým deficitom v oblasti sebaregulácie, exekutívnych funkcií a kontroly impulzov, čo sa premieta do narušovania vyučovania a medziľudských vzťahov (Goodall et al., 2022; Gkora, Christou, 2023; Smith et al., 2015). V školskom prostredí sa tieto ťažkosti prejavujú verbálnou a neverbálnou agresiou, nízkou frustračnou toleranciou a obmedzenou schopnosťou anticipovať dôsledky vlastného konania, pričom výskumy poukazujú na súvis s oslabenou sociálnou kogníciou a emočnou reguláciou (Goodall et al., 2022; Smith et al., 2015; Andriani et al., 2025). Bez adekvátnej pedagogickej podpory sa takýto žiak môže stať destabilizujúcim prvkom sociálnej dynamiky triedy; súčasne je však sám vo zvýšenom riziku sociálnej izolácie, stigmatizácie a vzťahových ťažkostí (Khan & Naeem, 2025; Garrote et al., 2017; Dalgaard et al., 2022; Rosas et al., 2023).

Kľúčom k transformácii týchto rizikových vzorcov správania je systematický rozvoj dvoch komplementárnych kompetencií: **sebaregulácie a kooperácie**. Sebaregulácia je chápaná ako súbor procesov, ktoré umožňujú žiakovi monitorovať a riadiť svoje emócie,

myšlienky a správanie; výskumy opakovane potvrdzujú, že rozvoj sebaregulačných a exekutívnych funkcií je úzko spojený so znížením problémového správania a zlepšením sociálneho fungovania žiakov s poruchami správania či EBD (Smith et al., 2017; Sartinah et al., 2024; Smith et al., 2015; Stalmach et al., 2023). Kooperácia predstavuje vyššiu úroveň sociálnej integrácie: kooperatívne a rovesnícke intervencie v inkluzívnych triedach zlepšujú sociálne zručnosti, komunikáciu, spoluprácu a prijatie žiakov so špeciálnymi potrebami ich rovesníkmi (Kirana et al., 2025; Lopo et al., 2025; Khan & Naeem, 2025; Pošteková, 2025; Garrote et al., 2017; Štefáková et al., 2025). Prosociálna kooperácia a empatia pritom pôsobia ako prirodzený inhibítor agresie a podporujú bezpečnú triednu klímu (Moreno & Jurado, 2024; Pošteková, 2024; Lechner et al., 2022; Stalmach et al., 2023). Jablonský (2004) dopĺňa, že kooperatívne spôsobilosti dokážu spontánne zabrániť agresívnemu správaniu.

Jednou z efektívnych ciest, ako tieto kompetencie v podmienkach inklúzie rozvíjať, je aplikácia preventívno-intervenčných programov zameraných na sociálno-emocionálne učenie a prevenciu problémového správania. Systematické prehľady ukazujú, že programy zamerané na prevenciu šikanovania, rozvoj prosociálneho správania a sociálno-emocionálnych zručností dokážu redukovať agresiu, zlepšiť školskú klímu a posilniť duševné zdravie žiakov (Smith et al., 2017; Moreno & Jurado, 2024; Possnert & El-Daoushy, 2021; Lechner et al., 2022). V súlade s tým Emmerová (2025) zdôrazňuje, že cieľená prevencia a podpora sociálnych vzťahov sú kľúčové pre emocionálnu pohodu a bezpečnosť školy. Autorka zároveň dodáva, že efektívna prevencia by nemala zstrašovať či prikazovať, ale vysvetľovať a ukazovať nové možnosti cez interaktívne a zážitkové formy, ako sú nácviky či riešenie problémových situácií (Emmerová, 2020). Účinné sú najmä intervencie, ktoré spájajú priamy rozvoj sebaregulácie (napr. tréning exekutívnych funkcií, interocepčných a emočných zručností) so zámernou podporou kooperácie a sociálnej participácie v prirodzenom prostredí triedy (Goodall et al., 2022; Smith et al., 2017; Garrote et al., 2017; Sartinah et al., 2024; Stalmach et al., 2023).

Úspešná intervencia v inkluzívnej triede preto stojí na synergii cielenej individuálnej podpory žiaka s poruchami správania

a systematickej práce s celým triednym kolektívom – napríklad prostredníctvom kooperatívneho učenia, rovesníckych podporných skupín alebo preventívnych (Khan & Naeem, 2025; Garrote et al., 2017; Algozzine et al., 2010; Possnert & El-Daoushy, 2021). Realizácia takýchto inovatívnych a intervenčných postupov však môže byť v školskej praxi limitovaná aj vnímaným časovým tlakom a nedostatkom času, ktoré učitelia označujú za významnú bariéru zavádzania inovácií a faktor ovplyvňujúci ich profesijnú spokojnosť (Gerec et al., 2025). Hlavným predpokladom úspechu je pritom aktívne zapojenie učiteľa a všetkých žiakov do procesu inklúzie, nakoľko každodenné sociálne interakcie na prvom stupni základnej školy sú základom pre budovanie vzťahov, o ktoré je nevyhnutné sa systematicky starať (Pošteková, 2022). Takto koncipovaný prístup vytvára stabilné a bezpečné edukačné prostredie s nižšou úrovňou interpersonálneho rizika a lepšími podmienkami pre skutočnú sociálnu inklúziu žiakov so špeciálnymi potrebami (Kirana et al., 2025; Llorent et al., 2024; Lopo et al., 2025; Dalgaard et al., 2022; Rosas et al., 2023).

METODOLÓGIA VÝSKUMU

Hlavným cieľom výskumu bolo navrhnuť, vytvoriť a prostredníctvom experimentu overiť originálny intervenčný program zameraný na podporu kooperácie a sebaregulácie u žiaka s diagnostikovanou poruchou správania (ďalej žiak so špeciálnymi potrebami) v inkluzívnej triede. Východiskom nášho záujmu je téma kooperácie a sebaregulácie ako kľúčových determinantov bezpečnosti školského prostredia. Žiak s uvedeným znevýhodnením môže v dôsledku oslabenej sebaregulácie narúšať klímu triedy rôznymi formami nežiaduceho správania, čím sa stáva ohrozením nielen pre seba, ale aj pre sociálne väzby v kolektíve.

Cieľom výskumu je preto komparácia zmien v sociálnom správaní tohto žiaka po realizácii intervencie, so zameraním na elimináciu rizikových faktorov negatívne vplyvujúcich na bezpečnosť triedy. Čiastkovým cieľom bolo zistiť, aké konkrétne zmeny nastali v sociálnom správaní sledovaného žiaka voči ostatným spolužiakom po implementácii programu.

Výskumnú vzorku tvorilo 19 žiakov (11 dievčat a 8 chlapcov) navštevujúcich bežnú triedu základnej školy. Trieda je sociálne rôznorodá, so zastúpením žiakov z multikultúrnych, úplných, neúplných aj subverzných rodín.

Kľúčovou **metódou** zberu dát bolo priame štruktúrované pozorovanie realizované v prirodzenom prostredí edukácie pred a po intervencii. Na tento účel bola vytvorená a využitá posudzovacia škála so 14 indikátormi (S1 – S14), ktoré komplexne pokrývajú tri základné dimenzie bezpečnej klímy, a to prevenciu agresie zahŕňajúcu fyzické aj latentné formy (S6, S7, S8, S10, S11), regulačné mechanizmy zamerané na sebaovládanie a zvládanie záťaže (S5, S9, S13, S14) a v neposlednom rade budovanie sociálnej synergie prostredníctvom funkčnej spolupráce a empatie (S1, S2, S3, S4, S12).

Tabuľka 1: Prehľad pozorovaných položiek

Kód	Položka pozorovania (Indikátor)	Charakteristika prejavu
S1	Spolupráca v skupine	Miera participácie na spoločnej úlohe.
S2	Nenarúšanie sociálnych vzťahov	Absentovanie konfliktnej aktivity počas práce.
S3	Vhodná komunikačná lexika	Používanie spoločensky akceptovateľných výrazov.
S4	Dodržiavanie pravidiel komunikácie	Rešpektovanie dohodnutých komunikačných noriem.
S5	Impulzívne narúšanie (Vykrikovanie)	Porušovanie štruktúry hodiny skákaním do reči.
S6	Verbálne ponižovanie	Dehonestácia integrity iných osôb.
S7	Devalvujúce hlasité poznámky	Používanie kritických a znevažujúcich komentárov.
S8	Integrita majetku	Absencia úmyselného poškodzovania osobných vecí.
S9	Sebakontrola a reflexia	Schopnosť ovládať vlastné pôsobenie na okolie.

S10	Neverbálna agresia (Gestá)	Eliminácia výsmešných a nevhodných gest.
S11	Fyzická integrita	Absencia fyzického napádania spolužiakov.
S12	Emocionálna koherencia (Empatia)	Schopnosť uplatňovať empatiu v interakcii.
S13	Zvládanie záťažových situácií	Vekovo primerané riešenie problémov.
S14	Akceptácia spätnej väzby	Schopnosť konštruktívne prijať kritiku.

Zvolený metodologický aparát umožnil objektívne analyzovať parciálne výsledky a identifikovať konkrétne zmeny v sociálnom správaní sledovaného žiaka voči jeho spolužiakom v prirodzenom prostredí edukácie.

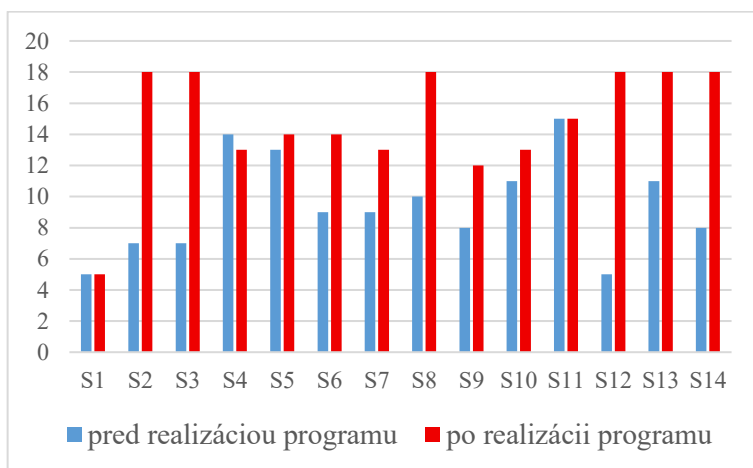
ANALÝZA A INTEPRETÁCIA DÁT

V nasledujúcej časti predkladáme parciálne zistenia výskumu, ktorý bol zameraný na overenie účinnosti autorovho intervenčného programu. Program bol realizovaný v inkluzívnej triede žiakov mladšieho školského veku v prostredí bežnej základnej školy, so špecifickým zameraním na zmenu sociálneho správania žiaka s poruchami správania.

Sociálne správanie žiaka so špeciálnymi potrebami voči triede

Cieľom analýzy bolo komparovať sociálne interakcie žiaka s poruchami správania voči ostatným 18 spolužiakom pred a po realizácii intervencie. Sledovali sme prítomnosť pozitívnych indikátorov (kooperácia a sebaregulácia) a absenciu negatívnych javov (rizikové faktory).

Graf 3: Komparácia výsledkov výskumu zameraných na sociálne **správanie žiaka s poruchami správania k ostatným žiakom** v triede po realizácii intervenčného programu vzhľadom na **prítomnosť sledovaného javu**

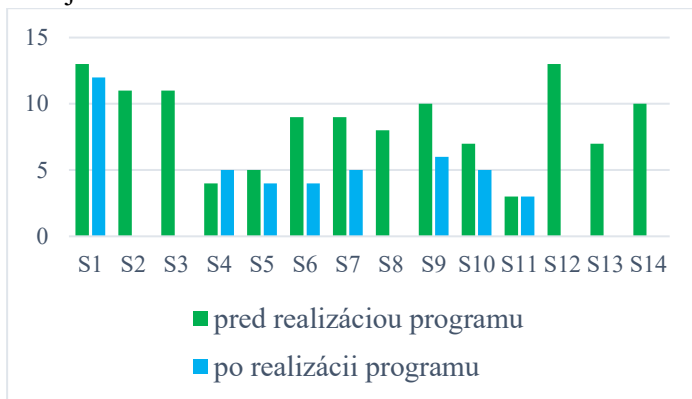


Zdroj: vlastné spracovanie

Legenda S1 - S14 : tabuľka 1

Graf 3 detailne zobrazuje dynamiku rozvoja kooperácie a jej vplyv na interpersonálne vzťahy. Najvýraznejší progres v oblasti empatie (S12) a schopnosti prijímať kritiku (S14) je zásadný najmä preto, že tieto zmeny znižujú nepredvídateľnosť správania žiaka a eliminujú afektívne reakcie, čím sa priamo zvyšuje objektívna bezpečnosť ostatných žiakov v triede. Pozitívny trend v komunikačnej kultúre a ochrane majetku (S2, S3, S8) ďalej minimalizuje riziko konfliktov a poškodzovania vecí spolužiakov. Hoci stagnácia v priamej spolupráci (S1) a mierne výkyvy v impulzivite (S4, S5) naznačujú potrebu trvalej prítomnosti asistenta, rozvoj sebaregulácie žiaka s poruchami správania sa ukázal ako kľúčový pre ochranu ostatných pred negatívnymi incidentmi. Výskum tak potvrdzuje, že potlačením rizikových prejavov jednotlivca sa vytvára bezpečné školské prostredie, ktoré je nevyhnutným základom pre úspešnú inklúziu celého kolektívu.

Graf 4: Komparácia výsledkov výskumu zameraných na sociálneho správania žiaka s poruchami správania k ostatným žiakom v triede po realizácii intervenčného programu vzhľadom na neprítomnosť sledovaného javu.



Zdroj: vlastné spracovanie

Legenda S1 - S14 : Tabuľka 1

Graf 4 porovnáva stabilitu zmien v sociálnom správaní žiaka po intervencii z hľadiska eliminácie negatívnych javov a ich vplyvu na bezpečné školské prostredie a inklúziu. Prieskum potvrdil úplnú sanáciu rizikového správania v šiestich oblastiach (S2, S3, S8, S12, S13, S14), kde si žiak osvojil bezpečné vzorce správania voči všetkým spolužiakom, čo je nevyhnutný predpoklad pre úspešnú inklúziu v kolektíve. Napriek celkovému progresu však v položkách ako spolupráca v skupine (S1), verbálna impulzivita (S5, S7) či fyzická integrita (S11) pretrvávajú riziká, ktoré si naďalej vyžadujú zvýšenú pozornosť a tréning sebakontroly. Výsledky naznačujú, že intervenčný program bol úspešnejší v rozvoji postojoyých kompetencií, kým automatizácia praktických sociálnych návykov potrebných pre dlhodobú integráciu žiaka zostáva procesom, ktorý si vyžaduje ďalšie ciele pôsobenie.

Štatistické vyhodnotenie a záver analýzy

Analýza správania žiaka so špeciálnymi potrebami preukázala nárast jeho sociálnych kompetencií a schopnosti sebaregulácie.

Tabuľka 2: Štatistický prehľad správania žiaka s poruchami správania

Parameter	Vstupné zistenia	Výstupné zistenia	Rozdiel / Zmena
Suma pozitívnych interakcií (+)	132	208	76
Suma negatívnych interakcií (-)	120	44	-76
Aritmetický priemer (+)	9,43	14,86	+ 5,43
Percentuálna úspešnosť správania	52,38 %	82,54 %	+ 30,16 %
Index redukcie negatívnych prejavov	—	—	63,33 %
Pomer sociálnej akceptácie (+ : -)	1,1: 1	4,7: 1	Nárast o 330 %

Komplexná interpretácia štatistických údajov potvrdzuje vysokú mieru efektivity realizovaného intervenčného programu, o čom svedčí nárast sumy pozitívnych interakcií o 76 bodov a identický pokles negatívnych prejavov. Kľúčovým indikátorom progresu je zvýšenie percentuálnej úspešnosti sociálneho správania žiaka z pôvodných 52,38 % na výsledných 82,54 %, čo predstavuje signifikantný posun o 30,16 percentuálneho bodu. Z hľadiska bezpečnosti školskej klímy je mimoriadne dôležitý index redukcie negatívnych prejavov, ktorý dosiahol úroveň 63,33 %, čo znamená, že takmer dve tretiny pôvodne prítomných nežiaducich incidentov boli úspešne eliminované. Tento pozitívny trend najlepšie ilustruje pomer sociálnej akceptácie, ktorý sa z rizikovej hodnoty 1,1 : 1 (takmer vyrovnaný pomer pozitív a negatív) transformoval na konštruktívnych 4,7 : 1. V praxi tento 330 % nárast v pomere akceptácie dokumentuje, že žiak sa z nepredvídateľného a konfliktného článku triedy stal sociálne integrovaným členom, ktorého interakcie sú v drvivej väčšine kooperatívne a bezpečné pre okolitý kolektív.

ZÁVER

Výskum potvrdil, že systematická intervencia zameraná na sebareguláciu a kooperáciu efektívne eliminuje riziká spojené s poruchami správania v inkluzívnej triede. Overený program viedol k nárastu úspešnosti sociálneho správania žiaka s poruchami správania o viac ako 30 %, pričom najvýraznejší progres nastal v oblasti empatie a akceptácie spätnej väzby, ktoré sa javia ako kľúčové inhibítory agresie. Hoci pretrvávajú limity v tímovej práci a impulzivite, zistenia dokazujú, že bezpečnosť školy nezávisí od neprítomnosti konfliktov, ale od aktívneho rozvoja exekutívnych funkcií žiakov. Pre udržateľnosť zmien je nevyhnutná kontinuálna podpora asistenta učiteľa a tréning sociálnej synergie priamo v edukačnom procese. Bezpečnosť školy tak v kontexte výsledkov definujeme ako prítomnosť funkčných regulačných mechanizmov medzi všetkými aktérmi vzdelávania.

Zoznam použitej literatúry:

- ALGOZZINE, B., DAUNIC, A. a SMITH, S., 2010. *Preventing Problem Behaviors: Schoolwide Programs and Classroom Practices*. SAGE Publications. DOI: 10.4135/9781483387123.
- ANDRIANI, M., RAMLI, M., AKBAR, S. a HOTIFAH, Y., 2025. Understanding of Self-Control in Aggressive Behavior: A Cross-Paradigm Study in Elementary School Students. *Journal of Posthumanism*. DOI: 10.63332/joph.v5i3.884.
- DALGAARD, N., BONDEBJERG, A., VIINHOLT, B. a FILGES, T., 2022. The effects of inclusion on academic achievement, socioemotional development and wellbeing of children with special educational needs. *Campbell Systematic Reviews*, roč. 18. DOI: 10.1002/cl2.1291.
- EMMEROVÁ, I. 2020. Pedagogickí zamestnanci škôl ako realizátori školskej prevencie. In. *Didaktika: Odborný časopis pre výchovu a vzdelávanie*. 2. vyd. Wolters Kluwer SR s.r.o., 2020 ISSN 1338-2845
- EMMEROVÁ, I. 2025. Preventívna a sociálno-výchovná práca v školách ako podpora sociálno-emocionálnej pohody a wellbeingu žiakov. In: EMMEROVÁ, I., JABLONSKÝ, T. (eds.). 2025. *Bezpečnosť školského prostredia – sociálno-emocionálna pohoda a wellbeing*

- žiakov a zamestnancov. Ružomberok: Verbum, 2025, s. 8–19. ISBN 978-80-561-1217-5.
- GARROTE, A., DESSEMONTE, R. a OPITZ, E., 2017. Facilitating the social participation of pupils with special educational needs in mainstream schools: A review of school-based interventions. *Educational Research Review*, roč. 20, s. 12-23. DOI: 10.1016/j.edurev.2016.11.001.
- GEREC, F., LISZOKOVÁ, M., HOLEKOVÁ, I., VALLOVÁ, J. 2025. Perception of time pressure as a social barrier to job satisfaction and the implementation of innovations. In: MMK 2025: Mezinárodní Masarykova konference pro doktorandy a mladé vědecké pracovníky: recenzovaný sborník příspěvků mezinárodní vědecké konference. Hradec Králové: Magnanimitas akademické sdružení, 2025, s. 225–233 [online]. ISBN 978-80-87952-43-6.
- GKORA, V. a CHRISTOU, A., 2023. Executive functions, self-regulation and social media for peace-based inclusive education. *Magna Scientia Advanced Research and Reviews*. DOI: 10.30574/msarr.2023.8.2.0116.
- GOODALL, E., BROWNLOW, C., FEIN, E. a CANDELORO, S., 2022. Creating Inclusive Classrooms for Highly Dysregulated Students: What Can We Learn from Existing Literature?. *Education Sciences*. DOI: 10.3390/educsci12080504.
- JABLONSKÝ, T. 2004. Špecifické metódy kooperatívneho učenia a ich aplikácia v etickej výchove. [online]. [cit. 2026-04-24]. Dostupné na internete: <http://pdf.truni.sk/zborniky/evsuv-2004/sekcia1/Jablonsky.pdf>
- KHAN, S. a NAEEM, M., 2025. THE EFFECT OF INCLUSION ON SOCIAL SKILLS: A SURVEY STUDY OF STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS WITHIN SCHOOL. *Contemporary Journal of Social Science Review*. DOI: 10.63878/cjssr.v3i3.1057.
- KIRANA, E., ZAM, F. a HENJILITO, R., 2025. Analysis of the Impact of Inclusive Education on the Social Development of Students with Special Needs in Primary Schools. *Journal of Foundational Learning and Child Development*. DOI: 10.53905/childdev.v1i01.2.
- LECHNER, V., ORTELACH, N., PETER, C. a SCHEITHAUER, H., 2022. Developmentally Appropriate Prevention of Behavior and

- Emotional Problems and Fostering of Social and Emotional Skills in Elementary School – Overview of Program Theory and Measures of the Preventive Intervention Program Papilio-6to9. *International Journal of Developmental Science*, roč. 16, s. 99-118. DOI: 10.3233/dev-220335.
- LLORENT, V., NÚÑEZ-FLORES, M. a KAAKINEN, M., 2024. Inclusive education by teachers to the development of the social and emotional competencies of their students in secondary education. *Learning and Instruction*. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2024.101892.
- LOPO, F., KROBO, A. a WULANDANI, N., 2025. Effectiveness of Inclusive Learning Method in Improving Social Skills of Children with Special Needs in Elementary Schools. *The Journal of Academic Science*. DOI: 10.59613/05tyvf26.
- MORENO, A. a JURADO, M., 2024. Intervention programs for the prevention of bullying and the promotion of prosocial behaviors in adolescence: A systematic review. *Social Sciences & Humanities Open*. DOI: 10.1016/j.ssaho.2024.100954.
- POSSNERT, G. a EL-DAOUSHY, F., 2021. PROFESSOR INGRID ULRIKA OLSSON (1927–2018): IN MEMORIAM. *Radiocarbon*, roč. 64, s. 459-461. DOI: 10.1017/rdc.2021.108.
- POŠTEKOVÁ, B., 2022. Podpora skupinovej súdržnosti na 1. stupni základnej školy v kontexte inkluzívneho vzdelávania. In: M. REPISKÁ, zost. *CREA-AE 2022: kreatívne reflexívne emocionálne alternatívne – umelecké vzdelávanie: zborník z elektronickej vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, s. 293-302. ISBN 978-80-223-5505-6.
- POŠTEKOVÁ, B., 2024. Aktivity podporujúce prosociálnosť v školskom prostredí. In: HRČOVÁ, J., HOMOLOVÁ, M. In: *Špeciálna pedagogika v procese zmien IV*. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM - vydavateľstvo KU, s. 32-36. ISBN 978-80-561-1103-1.
- POŠTEKOVÁ, B., 2025. Aktuálne výzvy vo využívaní kooperatívneho vyučovania na slovenských školách. 1. vyd. Žilina: Žilinská univerzita v Žiline. 107 s. ISBN 978-80-554-2188-9.
- ROSAS, R., ESPINOZA, V., MARTINEZ, C. a SANTA-CRUZ, C., 2023. The paradoxes of inclusion: cognitive and socio-emotional

- developmental trajectories of deaf and blind primary education students in mainstream and special schools. *Frontiers in Education*. DOI: 10.3389/educ.2023.1227178.
- SARTINAH, E. P. et al., 2024. Improving Self-Regulated Learning Skills of Students with Special Needs: Strategies and Outcomes. *KONSELOR*. DOI: 10.24036/0202413289-0-86.
- SMITH, S., CUMMING, M., MERRILL, K., PITTS, D. a DAUNIC, A., 2015. Teaching Self-Regulation Skills to Students with Behavior Problems: Essential Instructional Components. *Beyond Behavior*, roč. 24, s. 13-24. DOI: 10.1177/107429561502400302.
- SMITH, S., DAUNIC, A., ALGINA, J., PITTS, D., MERRILL, K., CUMMING, M. a ALLEN, C., 2017. Self-Regulation for Students With Emotional and Behavioral Disorders: Preliminary Effects of the I Control Curriculum. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, roč. 25, s. 143-156. DOI: 10.1177/1063426616661702.
- STALMACH, A., D'ELIA, P., DI SANO, S. a CASALE, G., 2023. Digital Learning and Self-Regulation in Students with Special Educational Needs: A Systematic Review of Current Research and Future Directions. *Education Sciences*. DOI: 10.3390/educsci13101051.
- ŠTEFÁKOVÁ, L., SALVOVÁ, I., GEREC, F., VALLOVÁ, J., HALUŠKOVÁ, E., ŠUSTROVÁ, M. a KIMPANOVÁ, L., 2025. Determinanty komunikácie detí s poruchou autistického spektra = Determinants of communication in children with autism spectrum disorder. In: *Humanitné a spoločenské vedy v pregraduálnom vzdelávaní 16/2025: zborník vedeckých prác a vedeckých štúdií*. Bratislava: Z-F LINGUA, s. 40–63. ISBN 978-80-8177-116-3.

Kontaktné údaje:

PaedDr. Bc. Monika Homolová, PhD.

Pedagogická fakulta KU

Katedra špeciálnej pedagogiky

Hrabovská cesta 1, Ružomberok

E-mail: monika.homolova@ku.sk

ORCID 0009-0009-2313-4419

KOOPERÁCIA ŽIAKOV AKO FAKTOR BEZPEČNOSTI ŠKOLSKÉHO PROSTREDIA: SEKUNDÁRNA ANALÝZA SPRÁV ŠTÁTNEJ ŠKOLSKÉJ INŠPEKCIE A IMPLIKÁCIE PRE ÉRU UMELEJ INTELIGENCIE

STUDENT COOPERATION AS A FACTOR IN SCHOOL SAFETY:
A SECONDARY ANALYSIS OF STATE SCHOOL INSPECTION
REPORTS AND IMPLICATIONS FOR THE AGE OF ARTIFICIAL
INTELLIGENCE

Beáta Pošteková, Marián Grupač

Abstrakt: Príspevok analyzuje kooperáciu žiakov ako faktor bezpečnosti školského prostredia. Bezpečnosť školy chápe nielen ako fyzickú ochranu, ale aj ako kvalitu vzťahov, dôveru, participáciu a psychologickú istotu. Cieľom je preskúmať, ako Štátna školská inšpekcia v správach za roky 2020/2021 – 2024/2025 konceptualizovala bezpečnosť školy a ktoré zistenia sú významné pre rozvíjanie kooperácie medzi žiakmi. Metodologicky ide o kvalitatívnu sekundárnu analýzu piatich verejne dostupných správ ŠŠI. Analýza potvrdila, že bezpečnosť je v správach chápaná najmä ako psychosociálna kategória spojená so vzťahmi, klímou školy, wellbeingom, šikanovaním, participáciou a prevenciou. Zistenia zároveň odhaľujú napätie medzi deklarovanou pozitívnou klímou a slabšou kvalitou podporujúcich vzťahov, ako aj nedostatočný priestor pre diskusiu, argumentáciu a kooperatívne činnosti. V ére umelej inteligencie tak kooperácia nadobúda význam ochranného mechanizmu voči sociálnemu ochudobneniu učenia a podmienky bezpečného používania UI v škole.

Abstract: This paper analyzes student cooperation as a factor in school safety. It defines school safety not only as physical protection, but also as the quality of relationships, trust, participation, and psychological security. The aim is to examine how the State School Inspectorate conceptualized school safety in its reports for the years 2020/2021–2024/2025 and which findings are significant for fostering cooperation among students. Methodologically, this is a qualitative secondary analysis of five publicly available SSI reports. The analysis confirmed that safety is understood in the reports primarily as a psychosocial category linked to relationships, school climate, well-being, bullying, participation, and prevention. The findings also reveal a tension between the declared positive climate and the

weaker quality of supportive relationships, as well as insufficient space for discussion, argumentation, and cooperative activities. In the era of artificial intelligence, cooperation thus takes on the significance of a protective mechanism against the social impoverishment of learning and the conditions for the safe use of AI in schools.

Kľúčové slová: kooperácia žiakov; bezpečnosť školského prostredia; interpersonálne vzťahy; školská klíma; umelá inteligencia

Keywords: pupil cooperation; school safety; interpersonal relationships; school climate; artificial intelligence

1 Úvod

Bezpečnosť školského prostredia býva v pedagogickej diskusii často zužovaná na ochranu zdravia, materiálneho zabezpečenia alebo dodržiavanie režimových pravidiel. Takéto vymedzenie je však príliš úzke. Škola je bezpečná aj vtedy, keď sa v nej žiak cíti prijatý, keď môže dôverovať učiteľom a spolužiakom, keď má priestor vyjadriť názor bez obavy zo zosmiešnenia a keď konflikty nie sú bežným nástrojom regulácie vzťahov. Bezpečnosť má preto nevyhnutne aj sociálnu a psychologickú dimenziu. V tomto zmysle je kvalita interpersonálnych vzťahov jedným zo základných indikátorov bezpečnej školy (Hanuliaková et al., 2016; Vojtášová Berová a Hanuliaková, 2025). Efektívna prevencia založená na pozitívnej motivácii pritom dokáže výrazne eliminovať devalvačné prejavy žiakov a posilniť celkovú klímu (Homolová, 2024).

Takto chápaná bezpečná škola je súčasne priestorom, v ktorom sa prepája fyzické, psychické a sociálne bezpečie a kde sa vytvárajú podmienky, aby sa každý člen školskej komunity cítil prijatý, rešpektovaný a chránený; rozhodujúca je preto aj spolupráca medzi učiteľmi, žiakmi a rodičmi (Hanuliaková et al., 2016; Bellová, 2025; Vojtášová Berová a Hanuliaková, 2025).

Na bezpečnosť školy však nemožno nazerať len optikou rizík medzi žiakmi. Emmerová upozorňuje, že realitou školskej praxe je aj agresívne správanie žiakov voči učiteľom, ktorému sa dlhodobo venuje iba okrajová pozornosť; bezpečné školské prostredie preto zahŕňa aj ochranu pedagogických zamestnancov a kvalitu ich vzťahov so žiakmi (Emmerová, 2015).

Doterajšie odborné uchopenie kooperácie v kontexte bezpečného školského prostredia býva často vedené prevažne normatívno-teoreticky. Preto je potrebné doplniť túto argumentáciu o analýzu empiricky orientovaných hodnotiacich dokumentov, akými sú ročné správy Štátnej školskej inšpekcie. Chýbal jej metodologický rámec a opora v systematicky vyhodnotenom empirickom materiáli. Práve preto bolo zvolené prepracovanie textu do podoby sekundárnej analýzy verejných správ Štátnej školskej inšpekcie (ďalej len ŠŠI). Tento krok je metodologicky obhájitelný, pretože ŠŠI v hodnotení škôl opakovane sleduje klímu školy, vzťahy medzi učiteľmi a žiakmi, wellbeing, šikanovanie, preventívne mechanizmy a podmienky participácie žiakov.

Súčasne je potrebné spresniť aj status umelej inteligencie (ďalej len UI) v argumentácii. Analyzované správy ŠŠI nie sú primárne správami o vplyve UI na školské prostredie, a preto z nich nemožno vyvodzovať priame kauzálne závery o účinkoch UI na bezpečnosť školy. Ich význam je iný: odhaľujú tie dimenzie školského života, ktoré sú z hľadiska bezpečnosti zraniteľné už dnes – kvalitu vzťahov, participáciu, dôveru, diskusiu, argumentáciu a schopnosť zvládať konflikt. Dodatky k ŠVP nadobúdajú účinnosť od marca 2026, pričom školy majú UI gramotnosť začleniť do vyučovania od nového školského roka (Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže SR, 2026a, 2026b).

Cieľom príspevku je preto analyzovať, ako sa v správach ŠŠI konceptualizuje bezpečnosť školského prostredia a ktoré zistenia z týchto správ podporujú interpretáciu kooperácie ako významného ochranného faktora. Zároveň sa v diskusii ukazuje, aké dôsledky majú tieto zistenia pre školu v ére UI.

2 Metodologické východiská

Príspevok má charakter kvalitatívnej sekundárnej analýzy dokumentov. Výskumný korpus tvorilo päť verejne dostupných správ ŠŠI o stave a úrovni výchovy a vzdelávania v školách a školských zariadeniach v Slovenskej republike za školské roky 2020/2021, 2021/2022, 2022/2023, 2023/2024 a 2024/2025. Zvolené obdobie umožňuje sledovať kontinuitu i posuny v tom, ako sa v oficiálnych hodnotiacich dokumentoch objavujú témy bezpečia, klímy školy, vzťahov a kooperácie.

Analýza bola vedená tromi výskumnými otázkami: (1) Aké dimenzie bezpečnosti školského prostredia sa v správach ŠŠI opakujú? (2) Ktoré zistenia z týchto správ majú priamy význam pre kvalitu interpersonalných vzťahov a rozvíjanie kooperácie medzi žiakmi? (3) Aké implikácie z týchto zistení vyplývajú pre používanie UI v škole?

Postup analýzy mal dve fázy. V prvej fáze boli z dokumentov vyselektované všetky pasáže, ktoré sa týkali bezpečnosti, psychického bezpečia, wellbeing-u, klímy školy, vzťahov žiak – učiteľ a žiak – žiak, šikanovania, participácie žiakov, preventívnych programov a kooperatívnych foriem vyučovania. V druhej fáze boli tieto pasáže kódované pomocou kombinácie deduktívnych a induktívnych kategórií. Deduktívne kategórie vychádzali z literatúry o bezpečnej škole a zahŕňali: (a) psychosociálne bezpečie, (b) kvalitu vzťahov, (c) participáciu a hlas žiaka, (d) prevenciu a podporné opatrenia, (e) kooperáciu a sociálne kompetencie vo vyučovaní. Induktívne kódy vznikali počas čítania dokumentov, najmä pri opakujúcich sa indikátoroch ako ranné kruhy, triedne aktivity, vnímanie rešpektujúceho prostredia alebo skúsenosti so zosmiešňovaním a šikanovaním.

Jednotkou analýzy bol tematicky ucelený výrok, odporúčanie, indikátor alebo údaj uvedený v správe ŠŠI. Výsledky boli následne porovnávané medzi jednotlivými rokmi, pričom cieľom nebolo zostaviť presnú štatistickú časovú radu – správy sa líšia z hľadiska skúmaných typov škôl, výberu respondentov aj použitých dotazníkov, – ale identifikovať stabilné vzorce a významné varovné signály.

Zvolený dizajn má aj limity. Sekundárna analýza neumožňuje overovať kauzálne vzťahy ani interpretovať všetky zistenia ako reprezentatívne pre celý školský systém bez ohľadu na typ školy. Rovnako neumožňuje empiricky dokázať vplyv UI na školské prostredie. Umožňuje však presnejšie a vecnejšie formulovať, ktoré dimenzie bezpečnosti školy sú v oficiálnych hodnotiacich správach najsilnejšie a ktoré najslabšie, a tým poskytuje pevnejší základ pre odbornú diskusiu o kooperácii.

3 Výsledky analýzy správ ŠŠI

Analýza naznačila, že ŠŠI nechápe bezpečnosť školy iba ako otázku fyzickej ochrany. Bezpečnosť sa v správach objavuje najmä ako

psychosociálna kategória viazaná na kvalitu vzťahov, klímu školy, pocit psychickej istoty, wellbeing žiakov, preventívne mechanizmy a spôsoby organizácie vyučovania. Zistenia zároveň ukazujú, že práve tie prvky, ktoré sú pre kooperáciu podstatné – podporné vzťahy, participácia, diskusia, argumentácia a priestor pre prácu v dvojici či tíme – zostávajú v mnohých školách nedostatočne rozvinuté.

Tabuľka 1 Výber relevantných zistení ŠŠI k bezpečnosti školského prostredia a ich význam pre kooperáciu

Správa ŠŠI	Kľúčové zistenia	Význam pre kooperáciu
2020/2021	Odporúčania zdôraznili potrebu podporovať wellbeing žiakov a pedagógov, posilniť školskú psychologickú podporu, monitorovať šikanovanie a rozvíjať spoluprácu s komunitnými centrami a poradenskými službami.	Bezpečnosť je už v tomto období chápaná ako vzťahová a podporná kategória; kooperácia sa spája so sieťovaním pomoci a s budovaním dôvery.
2021/2022	Po návrate do prezenčného vzdelávania učitelia vytvárali atmosféru istoty a psychického bezpečia; 84,7 % škôl realizovalo triedne aktivity na obnovenie vzťahov a 71,6 % programy primárnej prevencie rizikového správania.	Obnova rovesníckych vzťahov bola priamo chápaná ako súčasť bezpečia; triedne aktivity a sociálne učenie majú zjavne kooperatívny potenciál.
2022/2023	Pozitívom bolo vytváranie atmosféry istoty a psychického bezpečia a priestor pre komunikáciu žiak – žiak a žiak – učiteľ. Slabším miestom zostávalo nerozvíjanie sociálnych kompetencií v párovej	Kooperácia sa ukazuje ako explicitne poddimenzovaná zložka bezpečnej školy, nie ako automatický sprievodný jav pozitívnej klímy.

	a tímovej práci a v 35 % škôl absentovala podpora efektívnych stratégií učenia.	
2023/2024	Takmer polovica respondentov nevnímala vzťahy s učiteľmi ako celkovo vzájomne sa podporujúce; pri SOŠ a UO sa 15,3 % žiakov necítilo v škole bezpečne a dobre. Riaditelia zároveň medzi želanými zmenami uvádzali rešpektujúce prostredie, spoluprácu a ranné kruhy.	Škola deklaruje klímu, ale nie vždy ju premieňa do každodennej vzťahovej skúsenosti. Kooperácia musí byť didakticky a organizačne navrhovaná, nie iba očakávaná.
2024/2025	V ZŠ sa 16,4 % žiakov necítilo bezpečne, osobnú skúsenosť so šikanovaním uviedlo 28,3 % žiakov; 21,3 % žiakov zažilo zosmiešňovanie, ponižovanie alebo neprimerané nároky zo strany niektorých pedagógov. Ranné kruhy realizovalo pravidelne trikrát týždenne 18,5 % škôl a 1–2-krát týždenne 21,9 % škôl.	Najvýraznejšie sa ukazuje, že pocit bezpečia, rešpekt a participácia žiakov nemožno považovať za samozrejmosť. Kooperácia a preventívne komunikačné formáty majú stále nesystémový charakter.

Analýza nemala ambíciu rekonštruovať štatisticky porovnateľný vývoj indikátorov v čase, keďže jednotlivé správy ŠŠI sa líšia rozsahom, typmi sledovaných škôl, respondentmi a použitými nástrojmi. Cieľom bolo identifikovať opakujúce sa tematické vzorce a rizikové miesta, ktoré sa naprieč správami spájajú s kvalitou vzťahov, participáciou, prevenciou a kooperatívnym učením.

3.1 Bezpečnosť školy ako psychosociálna kategória

Už správa za školský rok 2020/2021 signalizovala posun k širšiemu chápaniu bezpečnosti. V odporúčaniach sa popri organizácii

vzdelávania objavuje požiadavka podporovať wellbeing žiakov, vytvárať podnetné prostredie, posilniť školskú psychologickú pomoc a systematicky monitorovať šikanovanie a sociálno-patologické javy (Štátna školská inšpekcia, 2021, s. 31). Ide o dôležitý moment, pretože bezpečnosť tu nie je definovaná iba absenciou rizika, ale pozitívne – ako vytváranie podmienok pre celkovú pohodu, dôveru a prevenciu.

V správe za rok 2021/2022 sa tento trend ešte posilnil. ŠŠI konštatovala, že pedagógovia na takmer všetkých sledovaných hodinách vytvárali atmosféru istoty a psychického bezpečia a podporovali wellbeing žiakov (Štátna školská inšpekcia, 2022, s. 45 – 46). Zároveň pri adaptácii po dištančnom vzdelávaní školy realizovali triedne aktivity zamerané na obnovenie a upevnenie rovesníckych vzťahov v 84,7 % škôl a programy primárnej prevencie rizikového správania v 71,6 % škôl (Štátna školská inšpekcia, 2022, s. 62 – 63). Bezpečnosť je teda výslovne prepájaná s kvalitou vzťahov a s preventívnym sociálnym učením.

Podobný obraz priniesla aj správa za rok 2022/2023. V primárnom a nižšom strednom vzdelávaní bolo medzi pozitívnymi zisteniami uvedené vytváranie atmosféry istoty a psychického bezpečia a poskytovanie priestoru pre efektívnu komunikáciu žiak – žiak a žiak – učiteľ (Štátna školská inšpekcia, 2023, s. 23). Na úrovni formulácie problémov je zreteľné, že bezpečnosť školy je v slovenskom inšpekčnom diskurze už pevne previazaná s komunikačnými a vzťahovými procesmi.

3.2 Napätie medzi deklarovanou klímou a kvalitou vzťahov

Kľúčovým zistením celej série správ je však rozpor medzi pozitívne popisovanou školskou klímou a slabšou skúsenosťou žiakov s podporujúcimi vzťahmi. V správe za rok 2022/2023 sa uvádza, že hoci školskí inšpektori potvrdili pozitívnu pracovnú atmosféru a vzťahy fyzického i psychického bezpečia, takmer polovica respondentov nevnímala vzájomné vzťahy s učiteľmi ako podporujúce (Štátna školská inšpekcia, 2023, s. 28). V 35 % škôl navyše absentovala podpora osvojovania a využívania efektívnych stratégií učenia a medzi zistenými nedostatkami sa uvádza aj nevnímanie vzájomných vzťahov žiakov s učiteľmi ako podporujúcich (Štátna školská inšpekcia, 2023, s. 30 – 31). Správa za rok 2023/2024 reprodukuje takmer identický vzorec. Na jednej strane sa konštatuje pozitívna pracovná atmosféra a vzťahy fyzického

i psychického bezpečia, na druhej strane takmer polovica respondentov nevnímala vzájomné vzťahy s učiteľmi ako celkovo vzájomne sa podporujúce (Štátna školská inšpekcia, 2024, s. 34). V prípade stredných odborných škôl a učebných odborov sa zároveň 15,3 % žiakov necítilo v škole bezpečne a dobre, viac ako pätina žiakov nerada chodila do vlastnej školy a izolovala sa od spolužiakov (Štátna školská inšpekcia, 2024, s. 91).

Najostrejšie sa tento rozpor prejavil v správe za rok 2024/2025. ŠŠI síce zaznamenala priateľské vzťahy v triednych kolektívoch a vysokú mieru akceptácie medzi spolužiakmi, no zároveň konštatovala, že viac ako tretina žiakov nevnímala vzťahy s učiteľmi ako vzájomne podporujúce. Podľa 52,8 % žiakov učitelia nevykazovali dostatočnú angažovanosť pri riešení ich problémov, 49,4 % uviedlo nedostatočný záujem o ich záujmy a koníčky a 21,3 % žiakov zažilo zosmiešňovanie, ponižovanie alebo neprimerané nároky zo strany niektorých pedagógov (Štátna školská inšpekcia, 2025, s. 77 – 78). Takéto zistenia už nemožno interpretovať ako marginálne odchýlky. Ukazujú, že bezpečnosť školy je vo významnej miere viazaná na každodenné mikrovzťahy, nie iba na formálne nastavenie pravidiel.

3.3 Kooperácia ako slabé miesto vyučovacieho procesu

Správy ŠŠI sú obzvlášť cenné tam, kde spájajú bezpečnosť s organizáciou vyučovania. Už v roku 2022 bolo medzi výraznými negatívami priameho pozorovania uvedené nevytváranie dostatočného priestoru pre rozvoj sociálnych kompetencií žiakov a ojedinelé uplatňovanie kooperatívnych foriem vyučovania; učitelia síce na 90,8 % hodín vytvárali atmosféru istoty a psychického bezpečia, ale formát vyučovania nie vždy rozvíjal sociálne učenie (Štátna školská inšpekcia, 2022, s. 61 – 62).

V roku 2022/2023 je tento problém pomenovaný ešte presnejšie. Medzi oblasťami vyžadujúcimi zlepšenie bolo výslovne uvedené vytváranie príležitostí na rozvíjanie sociálnych kompetencií v párových či kooperatívnych činnostiach (Štátna školská inšpekcia, 2023, s. 23). V správe za ten istý rok sa navyše uvádza, že otvorená klíma medzi pedagógmi sa v niektorých stredných školách nepremietla do pozitívnych

vzťahov medzi učiteľmi a žiakmi, keďže žiaci opisovali vzťahy s učiteľmi ako málo podporujúce (Štátna školská inšpekcia, 2023, s. 77).

Správa za rok 2024/2025 ukazuje, že deficit kooperatívneho priestoru pretrváva. Na viac ako tretine vyučovacích hodín žiaci nedostali príležitosť vyjadriť svoj názor, na viac ako polovici hodín im nebol poskytnutý priestor na diskusiu a aktívne počúvanie názorov spolužiakov (Štátna školská inšpekcia, 2025, s. 78). Takéto zistenia sú z hľadiska cieľa štúdie zásadné. Bezpečné vzťahy v škole nevznikajú iba z dobrej klímy, ale aj z pravidelnej skúsenosti s tým, že žiak môže hovoriť, obhajovať stanovisko, počúvať iných a spolupracovať na spoločnom riešení. Ak tieto situácie chýbajú, škola síce môže pôsobiť organizačne stabilne, ale sociálne sa ochudobňuje.

3.4 Participácia, prevencia a ranné kruhy

V analyzovaných správach sa opakuje aj téma participácie žiakov. V roku 2024/2025 takmer tretina žiakov uviedla, že nemá možnosť participovať na rozhodnutiach a zlepšeniach v škole (Štátna školská inšpekcia, 2025, s. 77). Podobne už správa za rok 2022/2023 upozornila na nízku úroveň občianskych kompetencií tam, kde žiaci nedostávali priestor na diskusiu, zdôvodňovanie názorov a aktívne počúvanie spolužiakov (Štátna školská inšpekcia, 2023, s. 46 – 47). Participácia pritom nie je doplnok; je to jedna zo štrukturálnych podmienok bezpečia, pretože znižuje bezmocnosť a posilňuje spolupatričnosť.

Význam preventívnych a triedotvorných mechanizmov sa ukázal najmä pri ranných kruhoch. V roku 2023/2024 ich riaditelia uvádzali medzi potrebnými zmenami pri zavádzaní nového kurikula spolu s vytváraním rešpektujúceho prostredia, socializáciou žiakov, spoluprácou a aktívnym počúvaním (Štátna školská inšpekcia, 2024, s. 53). V roku 2024/2025 ŠŠI zistila, že ranné kruhy pravidelne trikrát týždenne realizovalo 18,5 % škôl a 1- až 2-krát týždenne 21,9 % škôl. Zároveň konštatovala, že len výnimočne boli využívané ako nástroj prevencie a ochrany duševného zdravia (Štátna školská inšpekcia, 2025, s. 320). To znamená, že potenciál týchto foriem je v systéme rozpoznávaný, ale nie systematicky využívaný.

Bezpečnosť školského prostredia preto nemožno posúdiť iba otázkou, či škola formálne deklaruje prevenciu. Dôležitejšie je, či vytvára pravidelné komunikačné formáty, v ktorých sa riešia vzťahy, emócie, konflikty a spoločné normy. Práve tu sa najvýraznejšie ukazuje prepojenie bezpečnosti a kooperácie.

4 Diskusia: implikácie pre školu v ére UI

Sekundárna analýza správ ŠŠI neukazuje, že UI už dnes priamo zhoršuje bezpečnosť školského prostredia. Takýto záver by bol metodologicky neudržateľný. Ukazuje však niečo iné a rovnako dôležité: slovenské školy majú z hľadiska bezpečnosti najzraniteľnejšie práve tie oblasti, ktoré môže neuvážené používanie UI ešte viac oslabiť – kvalitu dialógu, podporujúce vzťahy medzi učiteľmi a žiakmi, participáciu žiakov, argumentáciu, schopnosť počúvať a spolupracovať.

Tento interpretačný rámec je zosilnený aj oficiálnymi dokumentmi rezortu školstva. Ministerstvo v roku 2026 zaviedlo UI gramotnosť do základného vzdelávania a zdôraznilo, že cieľom nie je iba naučiť žiakov používať UI nástroje, ale viesť ich ku kritickému hodnoteniu výstupov, poznaniu limitov technológie a budovaniu zdravého vzťahu k nej (Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže SR, 2026a). Zároveň rezort výslovne prepája UI gramotnosť s témou duševného zdravia, emocionálnej odolnosti a hľadania podpory v reálnych vzťahoch, pretože rýchle odpovede technológií môžu vytvárať ilúziu vzťahu bez skutočného ľudského porozumenia (Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže SR, 2026b).

Pre školu z toho vyplýva zásadný didaktický dôsledok. Ak sa UI v škole použije iba ako nástroj individuálnej efektivity, môže neúmyselne posilniť práve tie tendencie, ktoré správy ŠŠI identifikujú ako slabé miesta: pasívne prijímanie odpovedí, oslabenie diskusie, menší priestor pre spolurozhodovanie a nižšiu potrebu vysvetľovať vlastné postoje. Ak sa však UI zasadí do kooperatívneho rámca, môže sa stať objektom spoločného overovania, kritiky a interpretácie. V takom prípade žiak nepracuje iba s technológiou, ale aj s perspektívou iného človeka.

Z didaktického hľadiska to znamená najmenej štyri veci. Po prvé, úlohy s UI by mali byť navrhované tak, aby vyžadovali vzájomnú závislosť žiakov – napríklad spoločné hodnotenie viacerých UI výstupov,

porovnávanie argumentov, korekciu biasu alebo formulovanie spoločného stanoviska. Po druhé, hodnotenie by sa nemalo sústreďovať iba na výsledný produkt, ale aj na priebeh spolupráce: rozdelenie rolí, argumentáciu, aktívne počúvanie, prácu s nesúhlasom a reflexiu obmedzení nástroja. Po tretie, škola potrebuje stabilné komunikačné formáty – ranné kruhy, triedne diskusie, reflektívne semináre –, v ktorých sa nepracuje len s obsahom učiva, ale aj so vzťahmi a emóciami. Po štvrté, učiteľ musí byť pripravený používať UI nie ako náhradu pedagogického vzťahu, ale ako podnet pre spoločné učenie. Tento dôraz podporuje aj Tišťanová, podľa ktorej spôsob hodnotenia významne formuje atmosféru vyučovania; spravodlivé a zrozumiteľné hodnotenie upevňuje dôveru, kým neobjektívne alebo ponížujúce hodnotenie môže zhoršiť vzťah učiteľ – žiak a vyvolávať pocit krivdy (Tišťanová, 2023).

Tento záver je v súlade aj s odbornou literatúrou. Podľa Gejdoša (2009) sa v súčasnosti čoraz viac zvyrazňuje využívanie ITV s prienikom moderných vyučovacích metód. Digitálne technológie môžu komunikáciu obohacovať, no zároveň ju môžu ochudobňovať o sociálny kontakt, ak nie sú vložené do vhodného pedagogického rámca (Polakovič, Dubovská a Hennyeyová, 2016). Jirků (2024) navyše upozorňuje, že generatívna UI vstupuje do procesov socializácie a enkulturácie a môže reprodukovать stereotypy či zjednodušené reprezentácie reality. Práve skupinová práca, diskusia a kolektív rovesníkov sú preto dôležitým filtrom etickej aj poznávacej kontroly.

Recentná slovenská literatúra zároveň ukazuje, že sociálna a psycho-emocionálna bezpečnosť školy stojí na kvalite medzil'udských vzťahov, prevencii šikanovania a rešpektujúcej komunikácii. Bellová zdôrazňuje, že priateľské vzťahy medzi spolužiakmi znižujú riziko sociálnej izolácie, konfliktov a šikanovania a že skupinové projekty, komunitné aktivity či peer mentoring môžu tieto väzby cielene posilňovať (Bellová, 2025). V tom istom smere Emmerová tvrdí, že prevencia a sociálno-výchovná práca, pozitívna sociálna a psychická klíma a aktivity na podporu sociálnych vzťahov žiakov významne prispievajú k sociálno-emocionálnej pohode aj bezpečnosti školy (Emmerová, 2025). Pozitívny prínos cielenej podpory v tomto smere dokazuje aj progres v sociálnom prijatí a kooperácii žiakov so špeciálnymi potrebami (Homolová, 2023).

Kooperatívny a podporný rámec bezpečnej školy zároveň vyžaduje funkčnú sieť dospelých a zrozumiteľnú komunikačnú kultúru. Belková ukazuje, že podľa pedagogických asistentov sa problémy v školskom prostredí najefektívnejšie riešia s pedagógom a že úspešnosť spolupráce učiteľa s asistentom závisí od jasnej komunikácie a koordinácie rolí (Belková, 2024). Na tento typ interpretácie nadväzuje aj monografia Bellovej, Sivákovej a Tišťanovej venovaná devalvačným prejavom žiakov, ktorá rámcuje školské bezpečie cez redukciu ponížujúcich komunikačných vzorcov a cez výchovné stratégie ich eliminácie (Bellová, Siváková a Tišťanová, 2019). Porubčanová, Kopincová a Blížňák dopĺňajú, že empatická komunikácia a kongruencia pedagóga znižujú napätie, posilňujú dôveru a otvárajú žiakov k spolupráci, zatiaľ čo Tišťanová chápe vytváranie emocionálnej a sociálnej pohody ako komplexný proces spolupráce celej školskej komunity (Porubčanová, Kopincová a Blížňák, 2025; Tišťanová, 2025).

V širšom spoločenskom rámci túto interpretáciu podporujú aj iniciatívy zamerané na ochranu detí v digitálnom priestore. MIRRI SR v roku 2025 zdôraznilo potrebu koordinovanej spolupráce naprieč sektormi, účinnejšieho uplatňovania legislatívy a posilnenia vzdelávania rodičov a učiteľov o rizikách digitálneho sveta (Ministerstvo investícií, regionálneho rozvoja a informatizácie SR, 2025). Bezpečnosť v škole už preto nemožno oddeliť od bezpečnosti v digitálnom prostredí. O to dôležitejšie je, aby škola neposilňovala iba technickú kompetenciu, ale aj sociálnu infraštruktúru dôvery, rešpektu a spolupráce.

5 Záver

Prepracovanie pôvodného textu do podoby sekundárnej analýzy správ ŠŠI ukázalo, že tvrdenie o význame kooperácie pre bezpečnosť školského prostredia má empiricky podložené jadro. V analyzovaných správach sa bezpečnosť školy opakovane ukazuje ako psychosociálna kategória, ktorá zahŕňa kvalitu vzťahov, pocit psychickej istoty, wellbeing, participáciu žiakov a účinnosť preventívnych mechanizmov. Správy zároveň odhaľujú opakujúce sa rezervy: žiaci nie vždy vnímajú vzťahy s učiteľmi ako podporujúce, v časti škôl pretrváva skúsenosť so zosmiešňovaním, izoláciou či šikanovaním a vyučovanie často nevytvára dostatočný priestor na diskusiu, argumentáciu a kooperatívne činnosti.

Práve z tohto dôvodu je metodologicky presnejšie hovoriť o kooperácii nie ako o rétorickej ozdobе bezpečnej školy, ale ako o jednom z jej praktických mechanizmov. Kooperácia nevytvára bezpečie automaticky, ale cez pravidelnú skúsenosť s rešpektom, spolourozhodovaním, vzájomnou pomocou a zdieľanou zodpovednosťou. V ére UI nadobúda tento mechanizmus novú dôležitosť. Čím silnejšie bude učenie mediované individualizovanými digitálnymi nástrojmi, tým vedomejšie bude musieť škola vytvárať situácie, v ktorých sa žiaci učia spolu hovoriť, myslieť, preverovať a rozhodovať.

Ak teda chceme hovoriť o bezpečnom školskom prostredí v podmienkach digitálnej transformácie, nestačí riešiť iba pravidlá, technológie a prevenciu rizík. Potrebné je systematicky pestovať kooperáciu ako sociálnu infraštruktúru školy. Bez nej sa UI môže stať nástrojom efektivity, ale nie nástrojom vzdelávania, ktoré zároveň chráni dôveru, empatiu a integritu vzťahov. Aj preto zostáva bezpečná škola predovšetkým vzťahovým a kultúrnym projektom, nielen technickým či organizačným opatrením (Hanuliaková et al., 2016; Bellová, 2025; Emmerová, 2025).

Zoznam použitej literatúry:

- AKOM, Antwi; SHAH, Aekta; CRUZ, Tessa. Building Smart, Resilient Communities and Schools: Using a Technology Platform to Transform the Social Determinants of Education with Our Nation's Most Vulnerable Populations. In: Green Schools Catalyst Quarterly. 2018, 5, 3, s. 22–39.
- BELKOVÁ, Vlasta. Pedagogický asistent a jeho participácia na riešení problémov v školskom prostredí. In: Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok. 2024, 23, 1, s. 51–59. DOI: 10.54937/ssf.2024.23.1.51-59.
- BELLOVÁ, Slavomíra; SIVÁKOVÁ, Gabriela; TIŠŤANOVÁ, Katarína. Devalvačné prejavy žiakov a možnosti ich eliminovania na základnej škole. Ružomberok: Verbum, 2019. ISBN neuvedené.
- BELLOVÁ, Slavomíra. Kľúčové faktory ovplyvňujúce sociálnu a psycho-emocionálnu bezpečnosť v školskom prostredí. In: HANULIAKOVÁ, Jana; PORUBČANOVÁ, Dáša; ZAPLETAL, Ladislav, eds. Škola pre život – Bezpečné a podporujúce edukačné

- prostredie. Dubnica nad Váhom: VŠ DTI, 2025, s. 9–16. ISBN 978-80-8222-066-0.
- EMMEROVÁ, Ingrid. Agresívne správanie žiakov voči učiteľom. In: Manažment školy v praxi. 2015. Dostupné na: <https://www.direktor.sk/sk/casopis/manazment-skoly-v-praxi/agresivne-spravenie-ziakov-voci-ucitelom.m-244.html>
- EMMEROVÁ, Ingrid. Preventívna a sociálno-výchovná práca v školách ako podpora sociálno-emocionálnej pohody a wellbeingu žiakov. In: EMMEROVÁ, Ingrid; JABLONSKÝ, Tomáš, eds. Bezpečnosť školského prostredia – sociálno-emocionálna pohoda a wellbeing žiakov a zamestnancov. Ružomberok: Verbum, 2025, s. 8–19. ISBN 978-80-561-1217-5.
- GEJDOŠ, Marián. Špecifiká vyučovacieho procesu a jeho elementy edukácie. In: Dimenzie a perspektívy rozvoja osobnosti jednotlivca v súčasnej škole II. Predškolská pedagogika. Elementárna pedagogika. Výchova a umenie: zborník referátov z medzinárodnej vedeckej konferencie v Levoči. Ružomberok: PF KU, 2009, s. 178–190. ISBN 978-80-8084-491-2.
- HANULIAKOVÁ, Jana et al. Stratégie tvorby bezpečnej školy. Praha: Martin Koláček – E-knihy jedou, 2016. ISBN 978-80-7512-711-2.
- HOMOLOVÁ, Monika. Eliminovanie nežiadúceho správania žiakov voči učiteľovi. In: Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok. 2024, 23, 1, s. 74–79. DOI: 10.54937/ssf.2024.23.1.74-79.
- HOMOLOVÁ, Monika. The effect of the intervention program on the social relations of students in a heterogeneous group. In: MMK 2023: Mezinárodní Masarykova konference pro doktorandy a mladé vědecké pracovníky: recenzovaný sborník příspěvků mezinárodní vědecké konference. Hradec Králové: Magnanimitas akademické sdružení, 2023, s. 833–838. ISBN 978-80-87952-39-9.
- JIRKŮ, Jan. Základní teoretická východiska z oblasti sociální komunikace k limitům využití nástrojů generativní umělé inteligence ve výuce. In: Civilia. 2024, 15, 1, s. 16–22.
- KALAŠ, Ivan; KABÁTOVÁ, Martina; MIKOLAJOVÁ, Katarína; PEKÁROVÁ, Janka. Škola v digitálnom svete. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2009. ISBN 978-80-8118-020-0.

- MINISTERSTVO INVESTÍCIÍ, REGIONÁLNEHO ROZVOJA A INFORMATIZÁCIE SR. Slovensko posilňuje ochranu detí v digitálnom priestore v ére umelej inteligencie. Bratislava: Ministerstvo investícií, regionálneho rozvoja a informatizácie SR, 2025. Dostupné na: <https://mirri.gov.sk/aktuality/splnomocnenec-vlady-pre-ai/slovensko-posilnuje-ochranu-deti-v-digitalnom-priestore-v-ere-umelej-inteligencie-2/>
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVA, VÝSKUMU, VÝVOJA A MLÁDEŽE SR. AI gramotnosť sa stala súčasťou vzdelávania na základných školách. Bratislava: Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže SR, 2026. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/ai-gramotnost-sa-stala-sucastou-vzdelavania-na-zakladnych-skolach/>
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVA, VÝSKUMU, VÝVOJA A MLÁDEŽE SR. Školy posilnia kritické myslenie aj emocionálnu odolnosť v ére umelej inteligencie. Bratislava: Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže SR, 2026. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/skoly-posilnia-kriticke-myslenie-aj-emocionalnu-odolnost-v-ere-umelej-inteligencie/>
- NÁRODNÝ INŠTITÚT VZDELÁVANIA A MLÁDEŽE. Sprievodca vzdelávaním k digitálnemu občianstvu: Byť online, digitálny wellbeing, práva online. Bratislava: NIVaM, 2025. ISBN neuvedené.
- POLAKOVIČ, Peter; DUBOVSKÁ, Rozmarína; HENNYEYOVÁ, Klára. Informačné a komunikačné technológie – prostriedok zvyšovania efektivity edukačného procesu. Praha: ExtraSystem, 2016. ISBN 978-80-87570-31-9.
- PORUBČANOVÁ, Dáša; KOPINCOVÁ, Marcela; BLIŽNÁK, Jozef. Empatická komunikácia: pilier bezpečnej a podpornej školy. In: HANULIAKOVÁ, Jana; PORUBČANOVÁ, Dáša; ZAPLETAL, Ladislav, eds. Škola pre život – Bezpečné a podporujúce edukačné prostredie. Dubnica nad Váhom: VŠ DTI, 2025, s. 310–320. ISBN 978-80-8222-066-0.
- ŠTÁTNA ŠKOLSKÁ INŠPEKCIA. Správa o stave a úrovni výchovy a vzdelávania v školách a školských zariadeniach v SR v školskom roku 2020/2021. Bratislava: ŠŠI, 2021.

ŠTÁTNA ŠKOLSKÁ INŠPEKCIA. Správa o stave a úrovni výchovy a vzdelávania v školách a školských zariadeniach v SR v školskom roku 2021/2022. Bratislava: ŠŠI, 2022.

ŠTÁTNA ŠKOLSKÁ INŠPEKCIA. Správa o stave a úrovni výchovy a vzdelávania v školách a školských zariadeniach v SR v školskom roku 2022/2023. Bratislava: ŠŠI, 2023.

ŠTÁTNA ŠKOLSKÁ INŠPEKCIA. Správa o stave a úrovni výchovy a vzdelávania v školách a školských zariadeniach v SR v školskom roku 2023/2024. Bratislava: ŠŠI, 2024.

ŠTÁTNA ŠKOLSKÁ INŠPEKCIA. Správa o stave a úrovni výchovy a vzdelávania v školách a školských zariadeniach v SR v školskom roku 2024/2025. Bratislava: ŠŠI, 2025.

TIŠŤANOVÁ, Katarína. Ako podporiť wellbeing žiaka a učiteľa vo vyučovaní? In: HANULIAKOVÁ, Jana; PORUBČANOVÁ, Dáša; ZAPLETAL, Ladislav, eds. Škola pre život – Bezpečné a podporujúce edukačné prostredie. Dubnica nad Váhom: VŠ DTI, 2025, s. 221–230. ISBN 978-80-8222-066-0.

TIŠŤANOVÁ, Katarína. Zásady hodnotenia a ich vplyv na atmosféru vyučovania. In: Disputationes Scientifcae Universitatis Catholicae in Ružomberku. 2023, 23, 4, s. 38–45. DOI: 10.54937/dspt.2023.23.4.38-45.

VOJTÁŠOVÁ BEROVÁ, Simona; HANULIAKOVÁ, Jana. Bezpečné edukačné prostredie – trendy a výzvy. In: HANULIAKOVÁ, Jana; PORUBČANOVÁ, Dáša; ZAPLETAL, Ladislav, eds. Škola pre život – Bezpečné a podporujúce edukačné prostredie. Dubnica nad Váhom: VŠ DTI, 2025, s. 354–366. ISBN 978-80-8222-066-0.

Kontaktné údaje:

PaedDr. Beáta Pošteková, PhD.

Žilinská univerzita v Žiline

Ústav mediamatiky a kultúrneho dedičstva

Univerzitná 8215/1,

Žilina, 010 26, Slovak Republic

E-mail: beata.postekova@umkd.uniza.sk

ORCID 0009-0004-9131-3965

doc. Mgr. Marián Grupač, PhD.
Žilinská univerzita v Žiline
Ústav mediamatiky a kultúrneho dedičstva
Univerzitná 8215/1,
Žilina, 010 26, Slovak Republic
E-mail: marian.grupac@umkd.uniza.sk
ORCID 0000-0002-2832-2883

BUDOVANIE BEZPEČNEJ KLÍMY V ŠPECIFICKEJ SOCIÁLNEJ SKUPINE PROSTREDNÍCTVOM RIADENEJ SPOLUPRÁCE

BUILDING A SAFE CLIMATE IN A SPECIFIC SOCIAL GROUP THROUGH GUIDED COOPERATION

Gabriela Siváková

Abstrakt: Príspevok sa zameriava na problematiku formovania sociálnej klímy školskej triedy, ktorú interpretujeme ako špecifickú sociálnu skupinu s vlastnou vnútornou dynamikou. Analyzuje rozvíjanie kooperácie u žiakov ako primárny determinant kvality ich interpersonálnych vzťahov. Teoretické východiská reflektujú paradox súčasného edukačného prostredia, v ktorom sú žiaci vystavení protichodným tlakom na individuálny výkon a prirodzenou potrebou sociálnej opory. Príspevok argumentuje, že ak učiteľ cielene buduje v triede vzájomnú spoluprácu, pomáha tým žiakom lepšie rozvíjať ich emocionálnu inteligenciu, ovládať impulzívne správanie a posilňovať súdržnosť celej skupiny.

Abstract: This paper focuses on the issue of forming the social climate of the school classroom, which we interpret as a specific social group with its own internal dynamics. It analyzes the development of cooperation among pupils as a primary determinant of the quality of their interpersonal relationships. The theoretical background reflects the paradox of the current educational environment, in which students are exposed to conflicting pressures for individual performance and the natural need for social support. The paper argues that if a teacher purposefully builds mutual cooperation within the classroom, they help students better develop their emotional intelligence, control impulsive behavior, and strengthen the cohesion of the entire group.

Kľúčové slová: sociálna klíma triedy, interpersonálne vzťahy, riadená spolupráca, sociálna skupina, školské prostredie

Keywords: Classroom social climate, Interpersonal relationships, Managed collaboration, Social group, School environment

Sociálna klíma triedy predstavuje kľúčový činiteľ, ktorý priamo aj sprostredkovane formuje takmer každú oblasť života dieťaťa – od

procesu jeho socializácie a prijímania vnútorných hodnôt až po mieru motivácie a efektivitu učenia sa v rámci celého kolektívu, pričom na tento vplyv je nevyhnutné nazerať z dvoch komplementárnych rovín zameraných na individuálny rozvoj žiaka a celkový edukačný proces, ktoré sa rozvíjajú práve v rámci školskej triedy.

Inštitucionálna edukácia ako uvádza Jablonský (2024) nie je len miestom vzdelávania, ale aj miestom, kde sa budujú sociálne vzťahy a formuje osobnosť každého jednotlivca. Nebezpečné školské prostredie významne ovplyvňuje školskú dochádzku žiakov, ich angažovanosť, motiváciu a ďalšie relevantné premenné, ktoré majú vplyv na pozitívne efekty vo vzdelávaní. Preto je kľúčové, aby sme zabezpečili prostredie, ktoré podporuje bezpečnosť a pohodu všetkých jej členov.

Školskú triedu môžeme definovať ako určité sociálne prostredie, do ktorého je dieťa zaradené pri nástupe do školy. Dieťa strávi veľa času v spoločnosti svojich spolužiakov, konkurentov, učiteľov, prípadne iných zamestnancov školy. Získava okrem nových vedomostí aj rôzne sociálne vzťahy, dospieva, rastie. Medzi skupinami má školská trieda svoje zvláštne miesto. Je to prvotná formálna skupina, kde si jedinec vytvára osobné vzťahy a stáva sa aj neformálnou skupinou. Trieda nie je vždy jednotná, delí sa na menšie podskupiny. Pri vývine dieťaťa hrá dôležitú úlohu. Dieťa je často závislé na pomoci spolužiakov, a taktiež má možnosť túto pomoc opätovať.

Skúsenosť ukazuje, že atmosféra v školských triedach je diametrálne odlišná. Kým niektoré skupiny vyžarujú pohodu, v iných dominuje napätie. Tento jav často pramení z rozporu, ktorému sú žiaci vystavení. Spoločnosť od nich vyžaduje empatiu a kooperáciu, no zároveň ich núti k dravosti a asertivite v silne konkurenčnom prostredí (Hermochová, 2005). Škola túto disharmóniu neraz prehľbuje tým, že deklaruje potrebu spolupráce, no v praxi žiakov motivuje skôr vzájomným súperením. Výsledkom týchto protichodných tlakov je generácia detí, ktoré sú síce kognitívne zdatnejšie a prispôsobivejšie než ich predchodcovia, no zároveň trpia emocionálnym deficitom a zvýšenou zraniteľnosťou. Chýba im najmä schopnosť regulovať vlastné impulzy a vnútorná motivácia k zodpovednosti (Hanuliaková, 2010).

Ako už bolo spomenuté, je zrejmé, že školská trieda je špecifický a veľmi významný typ sociálnej skupiny a z pohľadu odborníkov sa

považuje dokonca za sekundárny socializačný činiteľ. Aj Šramková (2010) upozorňuje na to, že školská trieda nie je skupinou navzájom izolovaných jednotlivcov, ale najmä v období dospievania sa stáva uceleným, vnútorne štruktúrovaným systémom medziosobných vzťahov, neraz rozhodujúco determinujúcich nielen charakter samotného výchovno-vzdelávacieho procesu, ale aj účastníkov tohto systému. Tak ako pre každú sociálnu skupinu sú charakteristické spoločné ciele, určité normy správania, vzájomné vzťahy medzi jedincami, rozdiely v sociálnom postavení jedinca v skupine, tak netreba zabúdať na to, že sociálna skupina sa navyiac vyznačuje typickou sociálnou atmosférou, ktorá ovplyvňuje jej členov.

Školská trieda reprezentuje malú sociálnu skupinu. Niekde sa tiež uvádza, že škola je považovaná za dôležitý rozvoj sociálneho života, v ktorom sa uspokojujú sociálne potreby žiaka (Koukolík, Drtilová 2014).

Trieda predstavuje špecifickú sociálnu skupinu, ktorá významne ovplyvňuje socializačný vývin žiaka a zároveň prispieva k rozvoju sociálnych kompetencií. V tomto prostredí sa dieťa učí nadväzovať kontakty a komunikovať na úrovni rovnocenných partnerov, rozvíja schopnosť spolupráce i súťaženía a buduje si kamarátske vzťahy, ktoré sú základom pre rozvoj sebaistoty a sebaúcty. Podobne uvádzajú Hasibuan, Siahaan a Manodohon (2022), že v školskom prostredí sa objavujú formy pozitívnej súťaživosti, a to najmä v podobe školských výsledkov, ktoré významne vplývajú na sebahodnotenie žiakov.

Šramková (2010) vníma atmosféru školskej triedy ako jej podstatný znak, ktorý vzniká ako výsledok vzájomného pôsobenia učiteľov a žiakov v určitom prostredí. Jej podstatou sú vzájomné vzťahy a trvalejšia sociálna a emocionálna charakteristika školskej triedy, ktorá sa prejavuje napr. v súdržnosti triedy, vo vzájomnej tolerancii a znášanlivosti žiakov, ale zároveň sa v nej odzrkadľuje aj aktuálny sociálno-psychologický stav v triede. Podľa autorky je to práve sociálno-psychologické ovzdušie triedy, ktoré primárne vyjadruje úroveň a kvalitu vnútro-triedneho života. Nerozlučnou súčasťou tejto kvality je budovanie bezpečnej klímy, ktorá žiakom poskytuje nevyhnutnú psychickú istotu pre ich prirodzený rozvoj a slobodné vyjadrovanie sa bez strachu z posudzovania.

Podobne Danner (2023) zdôrazňuje, že práve učiteľ – žiak a rovesnícke vzťahy sú zásadným zdrojom emocionálnej podpory, prenosu noriem a motivácie, ktoré formujú vzdelávacie i sociálno-behaviorálne výsledky žiakov. Napokon, obdobie puberty prináša významné zmeny v emocionálnej stabilite a prežívaní, čo sa prejavuje zvýšenou citlivosťou žiakov na školské podnety. Kvalita sociálnych vzťahov v triede a interakcií s učiteľmi tak zohráva kľúčovú úlohu pri zvládaní týchto vývinových zmien a prispieva k ďalšiemu osobnostnému rastu žiaka. Tento proces úzko súvisí s rozvojom emocionálnej inteligencie, ktorá žiakovi umožňuje nielen sebazpoznanie a schopnosť motivovať sa, ale aj kriticky dôležité ovládanie vlastných impulzov a reguláciu nálad v sociálnom kontexte triedy. Emocionálna inteligencia sa týka sebazpoznanie, schopnosti motivovať sa a ovládať vlastné impulzy, odložiť ich uspokojenie a ovplyvňovať vlastnú náladu. Emocionálna inteligencia umožňuje nadväzovať sociálne vzťahy. Úlohou škôl je učiť deti vyrovnávať sa s emóciami a získavať sociálne zručnosti. Riziko závislosti úzko súvisí s mierou emocionálnych a sociálnych zručností daného žiaka (Gajdošová, 2006). Podieľajú sa na dobrom fungovaní žiakov v škole, na schopnosti otvorene vyjadrovať pocity a názory, na pozitívnom postoji k sebe samému a k ľuďom vo svojom okolí. Žiaci s nízkou úrovňou sociálnej kompetencie a sociálnych zručností majú v škole častejšie problémy so správaním (Gajdošová, Herényiová, 2006).

So zvýšením neistoty súvisí väčšia dráždivosť a napätie, ale taktiež aj zmena vlastných pocitov. Prežívanie a nálady bývajú pre týchto žiakov skôr nepríjemné. Pretože nepozná a nie je schopný vysvetliť si ich príčinu, reaguje na svoje vlastné pocity ako na niečo obťažujúce. Sekundárnou reakciou býva zhoršenie nálady a správanie, ktoré pôsobí sociálne rušivo. V tomto náročnom období môže veľkú úlohu zohrať aj učiteľ, ktorý k tejto situácii pristupuje citlivo. Učitelia si niekedy neuvedomujú aký veľký vplyv majú a akú trvalú stopu často vo svojich žiakoch zanechávajú (Kolář, 2025). Z hľadiska začleňovania jedinca do spoločnosti môžeme rôzne formy a druhy sociálneho učenia chápať ako proces socializácie. Tento proces pôsobí súčasne v rôznych vzťahoch voči žiakom. Prejavujú sa v odlišnostiach daných vekom, pohlavím ale aj konkrétnymi sociálnymi podmienkami.

Každá školská trieda ako uvádza Kačáni (2004) prejavuje väčšiu alebo menšiu súdržnosť, zomknutosť, ktorú žiaci prežívajú ako nejaký pocit potrebnosti, ktorá sa navonok ukazuje v podobnom správaní a prežívaní žiakov. Táto súdržnosť sa odráža aj na samotnej klíme triedy. Môžeme povedať, že súdržnosť je súhrn síl, ktoré zapríčiňujú, že skupina sa udržuje. Príslušnosť k súdržnej, zomknutej triede uspokojuje potreby a záujmy žiakov, takto prichádza k splneniu cieľov, ktoré má školská trieda.

Súdržnosť školskej triedy sa dá skúmať tromi spôsobmi:

1. Priemernou frekvenciou prejavov súdržnosti, ako je napr. používanie slova „my“, teda naša trieda.
2. Pozorovanie a hodnotenie takých výkonov triedy, ktoré prerastajú možnosti schopnosti a možnosti jednotlivca (mnohé činnosti, pri ktorých žiaci spolupracujú alebo naopak nie).
3. Štúdium postojov, ktoré má skupina na rôzne dôležité otázky. Čím je školská trieda súdržnejšia, tým sa žiaci viac zhodujú vo svojich postojoch. K niektorým hodnotám majú žiaci rovnako pozitívny alebo negatívny postoj a tak sa prejavuje zhoda v postojoch.

Tento stav pevnej vnútornej väzby úzko súvisí so skupinovou dynamikou, ktorú možno definovať ako neustály proces formovania medziľudských vzťahov a vnútornej atmosféry v malej skupine, vyvíjajúcej sa pod vplyvom spoločne stráveného času a zdieľaných skúseností. Tento fenomén nielen odzrkadľuje celkový stav skupiny, ale zároveň priamo pôsobí na správanie jej jednotlivých členov, pričom podobne ako u človeka, aj u skupiny môžeme pozorovať postupné prechody konkrétnymi vývojovými štádiami. Pre efektívne vedenie kolektívu je kľúčové správne rozpoznať aktuálnu fázu, v ktorej sa nachádza, čo umožňuje zvoliť program schopný skupinu cielene posunúť vpred. Ako však upozorňuje Pelánek (2008), tempo tohto progresu je vysoko individuálne a závisí od špecifických podmienok, pričom zatiaľ čo v bežnom živote môže byť vývoj skupiny zdĺhavý, metódy zážitkovej pedagogiky vytvárajú ideálne prostredie na jeho výrazné urýchlenie.

Podľa Vágnerovej (2021) je kľúčový sociálny činiteľ formujúci osobnosť dieťaťa, detský kolektív. Obdobie mladšieho školského veku je charakteristické silnou potrebou uznania od rovesníkov a súčasne vysokou citlivosťou na ich negatívne hodnotenie. Deti v tomto veku sú hlboko

prepojené komplexnou sieťou sociálnych vzťahov, pričom hodnotenie spolužiakov má pre ne mimoriadny význam. Tento čas je tiež plný súťažení a súperenia, ktoré ponúka šancu potvrdiť si sebavedomie. Akékoľvek urážky či negatívne prejavy zo strany ostatných sú pre dieťa veľmi bolestivé. Preto je podpora zdravých vzťahov v školskom prostredí nesmierne dôležitá.

S nástupom školského veku sa prehlbujú rozdiely v záujmoch a postojoch medzi dievčatami a chlapcami. Tieto odlišnosti často vedú k napätiu a dokonca k nepriateľským vzťahom medzi rovesníkmi opačného pohlavia. Typické je, že chlapci majú tendenciu dievčatá podceňovať a okázalo sa pred nimi vychvaľovať. Dievčatá sa, naopak, často vyhýbajú kontaktu s chlapcami, niekedy sa ich obávajú, sťažujú sa na ich správanie a snažia sa pred nimi správať bezchybne. Najmä v mladšom školskom veku je neobvyklé, aby sa hrali spoločne; namiesto toho si vytvárajú vlastné, uzavreté skupiny podľa pohlavia (Vágnerová, 2021).

V období dospievania sa mení rola žiaka aj jeho vzťah k škole. Sociálne vzťahy a komunikácia v triede sa postupne transformujú, pričom rastie význam tzv. „skrytého kurikula“, teda neformálnych vzťahov a interakcií, ktoré formujú postoje, hodnoty a očakávania žiakov (Hasibuan, Siahaan, Manodohon, 2022). Úspešnosť v škole prestáva byť konečným cieľom, ale stáva sa prostriedkom k dosiahnutiu osobných perspektív a ambícií. Vzťah medzi učiteľom a žiakom sa v puberte mení. Učiteľ už nie je vnímaný iba ako autoritatívna postava, ale jeho postavenie sa hodnotí podľa schopnosti vysvetliť učivo, zaujať žiakov a vytvárať partnerský prístup. Ako konštatujú Hasibuan et al. (2022), kvalita vzťahov v škole nezávisí striktne od sociálnej triedy, ale od každodenných interakcií vo vyučovaní a mimo neho.

Skupina rovesníkov má s vývinom jedinca narastajúci význam. Ako malá sociálna skupina poskytuje priestor, v ktorom sa dieťa učí ovládať správnu sociálnu komunikáciu s ľuďmi. Túto komunikáciu a interakciu sa v rodine nenaučí, pretože rodina je veľmi špecifickou skupinou. Osobné vzťahy medzi rovesníkmi, ale aj medzi učiteľmi hrajú kľúčovú úlohu v rozvoji duševného zdravia jednotlivca. Tieto interakcie buď napomáhajú zdravému rozvoju, alebo, naopak, môžu prispieť k nepriaznivým podmienkam pre ďalší vývoj. Spoločné činnosti sú

účinným nástrojom na upevňovanie pozitívnych vzťahov. Keď žiaci spolupracujú na dosahovaní cieľov, prekonávajú prekážky a zdieľajú zážitky, posilňujú tým svoje osobné väzby. Dieťa potrebuje pre osvojovanie svojich sociálnych schopností a ich formovanie styk s ďalšími osobami, okrem rodičov a učiteľov. Učí sa komunikovať s osobami s rôznymi názormi, vlastnosťami, a tak plní rozmanité sociálne roly, ako sú napríklad vedený alebo vedúci. Tiež sa učí presadzovať určitý názor a korigovať ho, riešiť konflikty, diskutovať, argumentovať, vyjednávať, zoznamovať sa hľadiskom iných jedincov, hľadať kompromis, brániť sa, vyrovnávať sa s nespravodlivosťou (Drtílová, Koukolík, 2006).

Podľa Grecmanovej (2008) z tvrdení žiakov sa mnohokrát stretávame s mienkami, že žiaci majú na vyučovaní malý priestor pre šírku a rôznorodosť aktivít, samostatnosť a preberanie zodpovednosti za dodržiavanie pravidiel. Problémové situácie, ktoré by učiteľ vyvolával vedome a ktoré by žiaci mali riešiť sa vyskytujú ojedinele. V odbornej literatúre sa píše, že žiaci by sa mali aktívne zapájať do vyučovania a tým zefektívniť toto vyučovanie, čo je, ale v nesúlade s tým aká je skutočná angažovanosť žiakov na vyučovaní. Jednotliví žiaci sa na vyučovaní spolupodieľajú nerovnomerne. Môže to byť zapríčinené napríklad vysokým počtom a lokalizáciou žiakov v triede alebo rozdielnym prístupom učiteľa k žiakom. Ako uvádza Tišťanová (2024) vytváranie prostredia pre emocionálnu a sociálnu pohodu v škole je komplexný proces, ktorý zahŕňa viacero krokov a spoluprácu všetkých členov školského spoločenstva.

Úspešné fungovanie a efektívne učenie v rámci skupín si vyžaduje predovšetkým ohotu k pružnej adaptácii, trpezlivosť a pevnú vieru v to, že vzájomná spolupráca prinesie prospech nielen celej skupine, ale aj každému jej členovi. Ak sú tieto kvality trvalo prítomné v každodennej činnosti, žiaci nebudú mať problém aktívne sa zapájať do práce v rôznych skupinách, či už v triede, alebo neskôr v reálnom živote.

Jensen (2008) uvádza pravidlá podporujúce spoluprácu:

- pamätať na celožitovné pravidlá a na zručnosti života, pretože sú základným kameňom interpersonálnych zručností,
- naplánovať si aspoň mesiac na precvičovanie v skupinách pred tým, ako oficiálne utvoríme domovské skupiny,

- skupiny by sa nemali používať ako odmena alebo trest, skupiny predstavujú to, akým spôsobom funguje svet,
- informácie spracované počas spolupráce musia mať pre žiaka zmysel, musia viesť k riešeniu problémov skutočného života, nesmú byť vymyslenými učebnicovými cvičeniami,
- rozlíšiť, či ide o dvoch alebo viacerých žiakov, ktorí dostali spoločnú úlohu, alebo o ozajstnú spoluprácu, pri ktorej – vďaka pozornosti, ktorá je venovaná skupinovému procesom a rozvoju žiaducich skupinových a sociálnych zručností – existuje zmysel pre skupinu, pocit spolupatričnosti,
- ak majú žiaci v triede medzi spolužiakmi nízku sociálnu úroveň, učitelia by sa mali usilovať, aby ich sociálna úroveň v rámci skupiny a triedy vzrástla, aby sa predišlo nežiaducemu účinku, ktorý by mohol zabrzdiť ich učenie.

Pri dobrom vzťahu učiteľa a žiaka si žiak uspokojuje svoje sociálne potreby bezpečia. Vytvárajú sa podmienky pre uspokojenie aj ostatných sociálnych potrieb, akými sú napríklad sebaúcta, uznanie a sebarealizácia.

Dobrý sociálny vzťah a prístup učiteľa sú zároveň aj motivujúcim faktorom v učení sa žiaka. Ak je učiteľský prístup postavený na tlaku a obmedzovaní komunikácie, výsledkom je negatívne prostredie v triede, ktoré nepriaznivo ovplyvňuje kognitívne, informačné a komunikačné zručnosti žiakov. (Čáp, Mareš, 2007). Tento direktívny model, kde je učiteľ zdrojom všetkých informácií a žiaci pasívnymi príjemcami, bráni rozvoju samostatného myslenia a efektívnej interakcie. Metódy určené na rozvoj sociálnych kompetencií by mali byť praktické a rôznorodé. Ich primárnou úlohou je aktivovať rôzne činnosti, či už ide o mentálne, psychomotorické alebo sociálne zručnosti. Metóda predstavuje postup, ktorým sa dosahuje výchovný alebo vzdelávací cieľ. Ak je teda cieľom dosiahnuť kompetencie umožňujúce človeku adekvátne konať v rôznych životných situáciách, mali by byť metódy smerujúce k tomuto cieľu založené predovšetkým na činnosti a konaní. Napríklad, jednotlivec môže mať rozsiahle vedomosti o škodlivosti fajčenia a stratégiách, ako s ním prestať, no ak tieto informácie nedokáže reálne využiť, sú pre jeho zdravie a život v podstate bezcenné.

Ako uvádza Emmerová (2024) súčasné dynamické zmeny v spoločnosti so sebou prinášajú mnohé pozitívne, ale aj negatívne skutočnosti, ktoré sa prejavujú v rôznych oblastiach života. Dôkazom toho sú rôzne bezpečnostné riziká a hrozby, ktoré sa môžu dotknúť aj školského prostredia. Práve v tomto neistom kontexte nadobúda na význame osobnosť pedagóga, pretože dobrý sociálny vzťah a prístup učiteľa sú zároveň aj motivujúcim faktorom v učení sa žiaka. Naopak, ak je dôsledkom pôsobenia učiteľa na žiaka tlak, dochádza k obmedzeniu komunikačného priestoru žiaka, čo môže v konečnom dôsledku oslabiť jeho dôveru a odolnosť voči vonkajším rizikám.

Sociálna klíma v školskej triede predstavuje komplexný systém vzťahov, ktorý zásadne formuje motiváciu a dlhodobý postoj žiakov k vzdelávaniu. Podľa Vališovej (2013) je kľúčové budovať prostredie, kde sa spája orientácia na cieľ a poriadok s atmosférou úprimnosti a vzájomnej podpory, čo prirodzene stimuluje vnútorný záujem žiaka o učenie. Rozhodujúcim činiteľom je pritom osobnosť učiteľa a jeho autorita postavená na odbornej kompetentnosti a autentickom rešpekte k žiakom. Ak pedagóg prejavuje úprimný záujem o individuálny pokrok a rešpektuje osobné názory či skúsenosti svojich zverencov, vytvára tým bezpečný priestor pre efektívne riadenie vyučovania a obojstranný entuziazmus. Práve toto spojenie profesionality a ľudského porozumenia transformuje triedu na živú komunitu, ktorá je ideálnym miestom pre trvalý osobnostný rast.

Celková atmosféra školského prostredia a ešte viac sociálna atmosféra konkrétnej triedy, významným spôsobom ovplyvňuje vývin každého jednotlivca, ktorý je jej súčasťou. Výhodou je, že rozpoloženie skupiny je dynamický proces, a teda ovplyvniteľný. So sociálnou atmosférou a vzťahmi medzi jednotlivými členmi je možné ďalej pracovať, pôsobiť na skupinu a posúvať ju žiaducim smerom. Ako súčasť moderných vyučovacích metód orientovaných na žiakov sa dnes využíva vzájomná spolupráca v skupinách. Ak hovoríme o výučbe v skupinách, máme podľa Sitnej (2009) na mysli aktívnu spoluprácu žiakov rozdelených do rôzne veľkých pracovných tímov, v ktorých sa žiaci pod vedením učiteľa aktívne vzdelávajú. Tieto metódy využívajú sociálne vzťahy v skupine rovesníkov. Je len potrebné prispôbiť zvolenú tému,

výchovno-vzdelávací cieľ a organizáciu práce vekovej úrovni žiakov, ich doterajším skúsenostiam a úrovni ich vedomostí (Sitná, 2009).

Na rozvoj sociálnych zručností podľa Valentu (2006) je možné použiť širokú škálu metód, ako sú napríklad:

- aktivizačné a zážitkové metódy (diskusie, hry, cvičenia),
- stimulačné a rolové hry (modelové situácie, pantomímy),
- kooperatívne učenie (úlohovo kooperatívne učebné situácie, skupinové outdoorové techniky),
- kreatívne a reflexívne techniky (písanie techniky, písanie príbehov, kresba),
- práca s textom (čítanie textov ako východisko pre ďalšie činnosti),
- relaxačné a pohybové techniky (koncentračné cvičenia, pohybové techniky).

Výber edukačných metód a foriem práce je podľa Čapeka (2010) kľúčovým nástrojom učiteľa pri formovaní pozitívnej sociálnej klímy v triede. Ak je vyučovací proces pútavý a zmysluplný, žiaci prirodzene chránia priebeh hodiny pred rušivými vplyvmi a sami korigujú nevhodné správanie spolužiakov, aby neprišli o zaujímavé aktivity. Naopak, v prostredí monotónneho vyučovania sa narušiteľ hodiny stáva pre ostatných vítaným oživením a jeho správanie je vnímané ako hrdinstvo, čím sa učiteľ dostáva do neefektívnej roly dozorca. Implementácia podporujúcich a aktivizujúcich metód dokáže konštruktívne využiť energiu žiakov, ktorú by inak smerovali do vyrušovania, a transformuje ju na dobrovoľnú prácu a záujem o výkon. V takto nastavenej atmosfére dominuje dobrá nálada a pocit bezpečia, ktorý žiakom umožňuje bez obáv vyjadrovať vlastné názory a cítiť úprimnú pozornosť pedagóga. Kvalitne vedená hodina tak pôsobí ako prirodzená prevencia disciplinárnych problémov, pretože žiaci v nej nepracujú z donútenia, ale z vlastného presvedčenia a záujmu o spoločnú prácu.

Rozvoj sociálnych zručností predstavuje podľa Rolíkovej (2016) kontinuálny, celoživotný proces, ktorý však nemožno efektívne realizovať výhradne prostredníctvom tradičných vzdelávacích foriem. Ako optimálny nástroj sa javia zážitkové metódy a tréningy zamerané na aktívne sociálne učenie, ktoré vytvárajú bezpečné prostredie pre prijímanie spätnej väzby a budovanie pocitu vlastnej hodnoty. V takomto

priestore žiaci nielen posilňujú svoju sebareflexiu a empatiu, ale učia sa aj asertívne vyjadrovať vlastné postoje a rešpektovať potreby iných. Primárnym cieľom programov zameraných na sociálne kompetencie je preto viesť deti k lepšiemu sebapoznaniu, sebaovládaniu a schopnosti budovať kvalitné medziľudské vzťahy založené na spolupráci a tolerancii. Pri hľadaní riešení pre identifikované problémy je dôležité, aby učitelia prevzali úlohu tvorcov klímy vo vytváraní pozitívnych sociálnych interakcií. Ich aktívna angažovanosť a schopnosť vytvárať bezpečné a inkluzívne školské prostredie zohráva kľúčovú rolu v celkovom rozvoji detí (Bellová, 2024).

Na záver možno konštatovať, že bezpečná škola začína v detailoch každodenných interakcií v školskej triede. Budovanie pozitívnej klímy v školskej triede predstavuje kontinuálnu výzvu pre každého pedagóga a rozvíjaním kooperácie učíme žiakov nielen spolupracovať, ale aj rozumieť vlastným emóciám a rešpektovať druhých. V dobe, ktorá kladie vysoké nároky na výkon a súťaživosť, je návrat k princípom spolupráce nevyhnutným predpokladom pre zachovanie duševného zdravia a bezpečia našich žiakov. Bezpečnosť školského prostredia je dynamickým procesom, ktorý sa odohráva primárne na úrovni školskej triedy. Ako špecifická sociálna skupina disponuje trieda vlastnou dynamikou, ktorá môže pôsobiť buď ako stabilizačný prvok, ktorý zvyšuje psychosociálnu odolnosť žiakov, alebo ako rizikový činiteľ v prípade patologickej štruktúry vzťahov. Kvalita interpersonálnych vzťahov, postavená na kooperatívnych princípoch, sa tak stáva základným determinantom subjektívne vnímaného bezpečia žiaka. Bezpečná trieda nie je tá, kde nie sú konflikty, ale tá, kde sú vzťahy dostatočne silné na to, aby ich žiaci zvládli vyriešiť spolu.

Príspevok je parciálnym výstupom projektu KEGA 008KU-4/2025 Tvorba e-metodik a inštruktážnych videí na princípoch kooperatívnych metód učenia v druhom vzdelávacom cykle nového ŠVP v kontexte prierezových gramotností

Zoznam použitej literatúry:

- BELLOVÁ, S. Identifikácia problémov vychovávateľov v školskom klube detí. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae*. Ružomberok: VERBUM. Roč. 23, č. 1 (2024), s. 45-50. ISSN 1336-2232. DOI 10.54937/ssf.2024.23.1.45-50.
- ČÁP, J. - MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. 656 s. ISBN 80-7367-273-1.
- ČAPEK, R. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010, 325 s. ISBN 978-80-247-2742-4.
- DANNER, C. Students' social relationships at school. In K. R. Wentzel & J. L. Mahoney (Eds.), *Handbook of student engagement interventions* (1st ed.). Elsevier., 2023. doi.org/10.1016/b978-0-12-818630-5.14049-7.
- EMMEROVÁ, I. Bezpečnosť školského prostredia – súčasný stav a problémy. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae*: Ružomberok: VERBUM, Roč. 23, č. 3 (2024), s. 19 – 25. ISSN 1336-2232. DOI 10.54937/ssf.2024.23.3.19-25.
- GAJDOŠOVÁ, E. - HERÉNYIOVÁ, G. *Rozvíjení emoční inteligence žáků*. 1.vyd. Praha: Portál, 2006. 324 s. ISBN 80 7367 115 8.
- GRECMANOVÁ, H. *Klima školy*. 1. vyd. Olomouc: Hanex, 2008, 209 s. ISBN 978-807-4090-103.
- HANULIAKOVÁ, J. *Kreovanie klímy triedy v edukačnej praxi*. Bratislava: Iris. 2010. 102 s. ISBN, 978-80-89256-51-8.
- HASIBUAN, N. - SIAHAAN, R. J. - MANODOHON, M. A. Analysis of Student and Teacher Social and Gender Relations: A Sociological Perspective. *Ijd-demos* [online]. HK-Publishing, 2022-4-28, 4(1). ISSN 2721-0642. doi:10.37950/ijd.v4i1.229.
- HERMOCHOVÁ, S. *Skupinová dynamika ve školní třídě*. Kladno: Aisis, 2005. 180 s. ISBN 80-239-5612-4.
- JABLONSKÝ, T. Bezpečnosť školského prostredia – zahraničné skúsenosti. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae*. Ružomberok: VERBUM. Roč. 23, č. 3 (2024), s. 26-32. ISSN 1336-2232. DOI 10.54937/ssf.2024.23.3.26-32.
- JENSEN, E. Teaching with the brain in mind. Alexandria, Va: *Association for Supervision & Curriculum Development*. 2009. ISBN 1416602658.
- KAČÁNI, V. a kol. *Základy učiteľskej psychológie*. Bratislava: SPN - Mladé letá. 2004. 230 s. ISBN 80-10-00429-4.

- KOLÁŘ, M. *Nová cesta k léčbě šikany*. 2. vyd. Praha: Portál. 2025. 336 s. ISBN 978-80-262-2173-9.
- KOUKOLÍK, F. - DRTILOVÁ, J. *Vzpoura deprivantů: nestvůry, nástroje, obrana: nové, přepracované vydání*. Praha: Galén. Makropulos., 2014. 327 s. ISBN 978-80-7492-120-9.
- PELÁNEK, R. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. 208 s. ISBN 978-80-7367-353-6.
- ROŤKOVÁ, H. Nevyhnutnosť a možnosti rozvoja klúčových kompetencií detí a mládeže. *Psychologica XLV*, Univerzita Komenského v Bratislave, Bratislava: Stimul. 2016. s.176-182.
- SITNÁ, D., *Metody aktivního vyučování*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. 152 s. ISBN 978-80-7367-246-1
- ŠRAMKOVÁ, M. Školská trieda ako malá sociálna skupina. In *Vychovávateľ*. 2010, LIX(3), 15-18. DOI: 0139-6919.
- TIŠŤANOVÁ, K. Vytváranie prostredia pre emocionálnu a sociálnu pohodu – dôležitá zodpovednosť školy. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae*. Ružomberok: VERBUM - vydavateľstvo KU. Roč. 23, č. 3 (2024), s. 115-123. ISSN 1336-2232. DOI 10.54937/ssf.2024.23.3.115-123.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. Praha: Karolínium. 2021. 544 s. ISBN 978-80-246-4961.
- VALENTA, J. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno: AISIS. 2006. 226. ISBN 802394908X.
- VALIŠOVÁ, A. *Autorita učitele v multidimenzionálním kontextu*. České Budějovice: IS VŠTE. 2013. 101 s. ISBN 80-903397-2-7.

Kontaktné údaje:

PhDr. Gabriela Síváková, PhD.

Pedagogická fakulta KU

Katedra pedagogiky a psychológie

Hrabovská cesta 1, Ružomberok

E-mail: gabriela.sivakova@ku.sk

SCAFFOLDING A KOOPERÁCIA V EDUKAČNOM PROCESE Z PERSPEKTÍVY SOCIÁLNEJ INTERDEPENDENCIE

SCAFFOLDING AND COOPERATION IN THE EDUCATIONAL PROCESS FROM THE PERSPECTIVE OF SOCIAL INTERDEPENDENCE

Annamária Šimšíková

Abstrakt: Teoretická štúdia sa zameriava na teoretické prepojenie kooperatívneho učenia a mechanizmu scaffoldingu v edukačnom procese. Vychádza zo sociokonštruktivistického chápania učenia a teórie sociálnej interdependencie, ktoré umožňujú analyzovať vzťahy medzi aktérmi učenia. Pozornosť je venovaná modelom učenia ako organizačnému rámcu edukačného prostredia a ich vplyvu na formy sociálnej interdependencie. Štúdia rozpracúva pozitívnu, negatívnu a neexistujúcu interdependenciu prostredníctvom psychosociálnych mechanizmov substituovateľnosti, katexie a otvorenosti vplyvu. Scaffolding je chápaný ako didaktický mechanizmus, podmienený sociálnou interakciou a postupným uvoľňovaním podpory. Zdôraznený je vzťah vzájomného posilňovania scaffoldingu a kooperácie.

Abstract: The theoretical study focuses on the theoretical connection between cooperative learning and the scaffolding mechanism in the educational process. It is based on the socio-constructivist understanding of learning and the theory of social interdependence, which enables the analysis of the relationships between learning actors. Attention is paid to learning models as an organizational framework of the educational environment and their influence on forms of social interdependence. The study elaborates on positive, negative, and non-existent interdependence through the psychosocial mechanisms of substitutability, cathexis, and openness of influence. Scaffolding is understood as a didactic mechanism, conditioned by social interaction and gradual release of support. The

relationship of mutual reinforcement of scaffolding and cooperation is emphasized.

Kľúčové slová: kooperácia, scaffolding, sociálna interdependencia, psychosociálne mechanizmy, pedagogika

Key words: cooperation, scaffolding, social interdependence, psychosocial mechanisms, pedagogy

Úvod

Osobná skúsenosť človeka je individuálna, subjektívna. Vzniká bezprostredne zo skutočne prežitého, spracovaného cez cítenie, myseľ. Jej limitom je len interpretácia, či už čiastočná, alebo skreslená. Vďaka reflexii s ľuďmi možno osobnú skúsenosť porovnať s inými skúsenosťami, kriticky ju spochybníť otázkami a zasadiť do širších súvislostí. Keď osobná skúsenosť nabera sociálny a intersubjektívny rozmer, čiže sa komunikuje, reflektuje s inými a pomenúva, vzniká sprostredkovaná skúsenosť. Nové porozumenie je teda utvorené na základe porovnania ľudských perspektív. Sprostredkovaná skúsenosť je základom spoločného učenia, dialógu a demokracie.

Osobnú skúsenosť človek nadobúda vzhľadom na cieľ prostredníctvom štruktúr - individualizmus, súťaženie, kooperácia, pričom ako uvádzajú Johnson & Johnson (n.d.) je najdôležitejšia spolupráca. V edukácii **kooperatívne učenie** predstavuje pedagogický prístup zdôrazňujúci dôležitosť spolupráce žiakov ako zjednoteného tímu v spolupracujúcom a podporujúcom prostredí. Predstavuje typ učenia a vyučovaciu metódu založenú na organizácii – podľa definovaných operačných cieľov – kolektívnej práce, ktorá vychádza z komplementarity a teleologickej konvergencie, teda spoločných cieľov. Je orientované na sociálny aspekt učenia, cieľom je rozvíjať interpersonálne komunikačné zručnosti, interakcie a sociálne kompetencie (Anca, 2025). Kooperatívne učenie je dnes akceptovaným a často preferovaným vyučovacím postupom na všetkých úrovniach vzdelávania, vo všetkých častiach sveta, vo všetkých predmetoch a u študentov každého veku. Je vysoko odporúčaným inštruktážnym postupom (Johnson & Johnson, n.d.). Kooperácia je široký organizačný a sociálny rámec učenia, sociálno-organizačný spôsob interakcie v edukačnom procese. Najmonnisa &

Haroon (2014) napríklad konštatujú, že učitelia pozitívne vnímajú používanie kooperatívneho učenia z hľadiska akademických výsledkov a lepšieho porozumenia predmetu.

Jedným z didaktických mechanizmov podpory učenia, ktorý sa realizuje prostredníctvom kooperácie sa nazýva **scaffolding**. Pod scaffoldingom sa chápe proces „*ktorý umožňuje dieťaťu alebo začiatočníkovi vyriešiť problém, vykonať úlohu alebo dosiahnuť cieľ, ktorý by bez pomoci nebol schopný zvládnuť*“ (Wood, Bruner and Ross, 1976, s. 90). Dočasná podpora sa poskytuje od zóny proximálneho rozvoja, čo je „*vzdialenosť medzi skutočnou vývojovou úrovňou určenou nezávislým riešením problémov a úrovňou potenciálneho rozvoja určenou riešením problémov pod vedením dospelých alebo v spolupráci so schopnejšími rovesníkmi*“ (Vygotsky, 1978, s. 86). Hlavným cieľom podpornej štruktúry je „*postupné vedenie žiakov – učitelia poskytujú cielenú podporu, ktorá sa postupne znižuje, čím žiaci získavajú väčšiu samostatnosť*“ (Salam et al., 2024).

Napriek tomu že hlavným cieľom scaffoldingu je podpora učenia, rozvoj samostatnosti a prekonávanie ZPD (zóny proximálneho vývinu), sekundárnym efektom môže byť rozvoj kooperácie. Pri realizácii scaffoldingu prebiehajú interakcie, pričom viacero má kooperatívny charakter. Nuntrakune & Park (2013) naznačujú, že proaktívny scaffolding, reaktívny scaffolding a otázky k scaffoldingu sú vhodné na uľahčenie implementácie kooperatívneho učenia na základných školách.

Stotožňujeme sa s pohľadom na vyučovanie podľa Hammerovej (2012, s. 236), ktorá ho chápe ako „*sprostredkovanie možností pre prežívanie a učenie prostredníctvom cieľavedomého usmerňovania pozornosti detí k rôznym objektom a javom.*“ Cez scaffolding, nazývaný aj podporné vedenie, didaktická opora (Melker et al., 2018) možno sprostredkovať podmienky pre aktívne prežívanie a učenie žiakov v kooperácii v edukačnom procese. Napríklad Feng (2023) konštatuje, že zdôraznením scaffoldingu vo výučbe jazyka môžu pedagógovia vytvárať prostredie priaznivé pre kooperatívne učenie a osvojovanie si jazyka.

Nastavenie edukačného prostredia na mechanizmus kooperácie a zdôvodnenie

V edukačnom systéme možno poskytnúť a preferovať zavedenie modelov učenia, na základe ktorých si žiaci osvojujú prístup, akým možno získať poznanie v živote a prežiť v spoločnosti. Johnson & Johnson (n.d.) uvádzajú:

1. **Individualistický model učenia**, kde žiaci pracujú samostatne na dosiahnutí vzdelávacích cieľov nesúvisiacich s cieľmi ostatných žiakov.
2. **Súťažný model učenia** podporuje prístup, kde žiaci proti sebe bojujú, aby dosiahli akademický cieľ, napríklad najvyššie hodnotenie známku, ktorú môže dosiahnuť len jeden najlepší, alebo niekoľko výborných žiakov.
3. **Kooperatívny model učenia** je inštruktážne využitie malých skupín, kde žiaci spolupracujú na maximalizácii vlastného aj vzájomného učenia. V kooperatívnych situáciách jednotlivci hľadajú výsledky prospešné pre všetkých členov skupiny.

Ludia si osvojujú poznanie na základe napodobňovania. *„Imitačné učenie možno jasne demonštrovať, ak model vykonáva dostatočne nové vzory reakcií, ktoré je nepravdepodobné, že by sa vyskytli nezávisle od pozorovania správania modelu, a ak subjekt tieto správania reprodukuje vo výrazne identickej forme“* (Bandura, Ross, Ross, 1961, p. 3). Napodobňovanie prebieha aj v rovine metakognície. To znamená, že žiaci neostávajú len pri osvojení si ponúkaných vedomostí a rozvoji zručností, ale osvojujú si aj prístup učiteľa a postup jeho práce. Zároveň to znamená, že si osvojujú aj model učenia, ktorý je zo strany školského prostredia podporovaný. Napríklad Jablonský a kol. (2025) konštatujú, že kooperatívne didaktické postupy vo vyučovaní sú benefitom pre rozvoj osobnosti v rovine výkonu – konkrétne metakognície, ako premýšľaní o vlastnom myslení a učení komunikovanom v reflexii s inými.

Modely učenia sú bazálnou základňou vzorcov interpersonálnych vzťahov. Mechanizmy, ktoré sú pedagógmi predstavované, majú potenciál modelovať správanie žiakov. Johnson & Johnson (n.d.) konštatujú, že spôsob, akým učiteľia štrukturujú vzorce interakcie medzi žiakmi veľa vypovedá o tom, ako sa učia, ako vnímajú školu a učiteľa, ako sa pri sebe cítia a aké majú sebavedomie. Napríklad Gillies & Boyle

(2005) potvrdili, že scaffoldovanie učiteľom modeluje jazyk a spôsob uvažovania žiakov. Teda spôsob, akými učiteľ scaffolduje učenie, si žiaci osvojujú a následne používajú vo vzájomnej komunikácii.

Z dlhodobého hľadiska, na základe smerovania správania aktérov edukácie – edukátorov aj edukantov možno predpokladať, že osobnosti aplikujú modelovaný postoj v životných situáciách, v interpersonálnych vzťahoch v spoločnosti. I keď neexistujú priame výskumy zamerané na rozmer modelovania systémov v spoločnosti v dôsledku priamej pedagogickej aplikácie modelov učenia, existujú príklady riadenia v spoločnosti, kde sa prejavuje správanie obsahujúce znaky modelov učenia. Západný (americký) manažérsky model podporuje správanie, ktoré má znaky individualizmu, súťaženia, osobnej zodpovednosti za výkon (Hofstede, 2001). Predstavuje analógiu k súťažnému a individualistickému modelu učenia známemu zo školského prostredia. Je však potrebné upozorniť v znení Bowles, Gintis (2004), že skupiny zložené výlučne zo sebecky orientovaných jedincov sú evolučne nestabilné, vedú poklesu skupinovej výkonnosti a rozpadu skupín. Na druhej strane ázijský (japonský) manažment zdôrazňuje orientáciu na skupinu, zdieľanie poznania, sociálne učenie sa prostredníctvom tímov (Ouchi, 1981; Nonaka, & Takeuchi, 1995) a kolektívnu zodpovednosť za výsledky. Uvedené prvky korešpondujú s princípmi kooperatívneho učenia definovanými v prácach Johnson & Johnson.

Na základe uvedených okolností dedukujeme, že v edukačnom prostredí by sa mali modely učenia poskytovať uvážene vzhľadom na to, aký model spoločnosti chceme dosiahnuť. Modely učenia sú principiálne vystavané na základe foriem sociálnej interdependencie.

Formy sociálnej interdependencie v interakcií psychosociálnych mechanizmov

Modely učenia fungujú na odlišných vzorcoch interpersonálnych vzťahov a ďalej implikujú, aký typ interpersonálnych vzťahov bude zapojený do procesu poznávania. Integrovaný prístup pri nadobúdaní poznania predstavuje rámec, do akej miery vstúpiť s iným človekom do interakcie. Jedinci teda na základe integrovaného modelu učenia pri nadobúdaní poznania zapájajú ďalších ľudí v odlišnej miere.

Pri vzájomnej interakcii sa následne jedinci navzájom ovplyvňujú. Gestaltista Kurt Koffka a Kurt Lewin rozvíjajúci Koffkovu prácu považovali sociálne skupiny za dynamické celky, kde podstatou skupiny je vzájomná závislosť medzi členmi vytvorená spoločnými cieľmi. Lewin doplnil, že zmena stavu ktoréhokoľvek člena alebo podskupiny mení stav akéhokoľvek iného člena alebo podskupiny a vnútorný stav napätia v členoch skupiny motivuje pohyb smerom k dosiahnutiu želaných spoločných cieľov (Johnson & Johnson, n.d.).

Deutsch, rozšíril Lewinovo uvažovanie o sociálnej interdependencii a formuloval teóriu kooperácie a konkurencie. Sociálna interdependencia predstavuje základný rámec a vyjadruje vzťah medzi cieľmi jednotlivcov v skupine. Deutsch (1949, 1962; In Johnson, Johnson, & Smith, 2014) predstavil tri základné formy sociálnej interdependencie podľa úrovne zapojenia ľudí pri dosahovaní cieľa:

- **Pozitívna interdependencia** (kooperácia) *„existuje vtedy, keď sú dosahované ciele jednotlivcov pozitívne prepojené; jednotlivci vnímajú, že môžu dosiahnuť svoje ciele iba vtedy, ak ich dosiahnu aj ostatní členovia skupiny“* (Deutsch In Johnson, Johnson, & Smith, 2014, p. 88). Vedie k podporujúcej (promotívnej) interakcii. Ciele možno dosiahnuť iba v kooperatívnom prepojení s inými, predstavuje dôvod a úsilie o dosiahnutie spoločných cieľov. Pedagogická prax podľa Najmonnisa & Haroon (2014) naznačuje účinnosť kooperatívneho učenia v smere zlepšenia medziľudských zručností, Anca (2025) dopĺňa podporu socializácie a učenia sa medzi žiakmi na všetkých úrovniach - od materskej školy až po univerzitu a v rôznych oblastiach.
- **Negatívna interdependencia** (konkurencia) *„existuje vtedy, keď sú dosahované ciele jednotlivcov negatívne prepojené; každý jednotlivec vníma, že keď jeden človek dosiahne svoj cieľ, ostatní, s ktorými je v konkurenčnom vzťahu, svoje ciele nedosiahnu“* (Deutsch In Johnson, Johnson, & Smith, 2014, p. 88). Vedie k opozičnej alebo kontrientnej interakcii. Ciele možno dosiahnuť iba vtedy, ak ostatní jednotlivci nedosiahnu svoje ciele, a preto si navzájom bránia v úsilí o dosiahnutie cieľov.
- **Neexistujúca interdependencia** (individualizmus) *„nastáva vtedy, keď je situácia usporiadaná individualisticky, takže medzi*

dosahovaním cieľov jednotlivých účastníkov neexistuje žiadna vzájomná súvislosť; každý jednotliviec vníma, že môže dosiahnuť svoj cieľ bez ohľadu na to, či ostatní jednotlivci svoje ciele dosiahnu alebo nie“ Deutsch (In Johnson, Johnson, & Smith, 2014, p. 92). Nevedie k situácii, v ktorej jednotlivci vnímajú, že cieľ možno dosiahnuť bez ohľadu na to, či ostatní jednotlivci v danej situácii svoje ciele dosiahnu alebo nedosiahnu.

Podľa Johnson & Johnson (n.d.) a Johnson, Johnson, & Smith (2014) typ interdependencie štruktúrovanej v určitej situácii určuje to, ako jednotlivci medzi sebou interagujú, čo následne vo veľkej miere ovplyvňuje výsledky spoločnej činnosti. V závislosti od toho, či sa jednotlivci navzájom podporujú alebo si bránia v dosahovaní cieľov, sa sociálna interdependencia prejavuje v správaní a interakcii členov skupiny prostredníctvom psychosociálnych mechanizmov - substituovateľnosť, katexia, otvorenosť byť ovplyvnený a ovplyvňovať iných.:

1. **Substituovateľnosť** (substitutability) označuje mieru, do akej konanie jedného člena skupiny môže nahradiť konanie iného člena pri dosahovaní cieľov. Uvažuje sa – „*Do akej miery je druhý nahraditeľný?*“ Pri pozitívnej interdependencii (spolupráci) (Johnson, Johnson, & Smith, 2014) sa činnosti jednotlivcov vzájomne dopĺňajú – ak jeden člen pomáha, zvyšuje tým šancu na úspech celej skupiny. Do interakcie vstupujú „*žiaci s rôznou úrovňou schopností a s rôznymi životnými skúsenosťami*“ (Jablonský, 2006, s. 40), prínos každého člena je v spolupráci vnímaný ako obohacujúci pre skupinu. Pri negatívnej interdependencii úspech jedného nahrádza, alebo vylučuje úspech druhého – čo získa jeden, ostatní strácajú. Napríklad vysoký výsledok z písomky jedného žiaka znižuje šancu ostatných získať rovnako vysoké hodnotenie. Pri neexistujúcej interdependencii sú činnosti členov paralelné, od seba nezávislé, teda sa nenahrádzajú. Žiak môže úlohu splniť sám a ostatní žiaci sú vzhľadom na cieľ jedinca vnímaní ako nadbytoční.
2. **Katexia** (z gréc. *kathexis* = pripútanie, investovanie energie, angl. *cathexis*) označuje psychologický proces investovania psychickej energie, pripútanie sa, teda emocionálnu väzbu k tomu, čo predstavuje význam a hodnotu. Vo vzťahu k osobe sa týka otázky citového investovania do ľudí a vzťahovej väzby – „*Záleží mi na druhých?*“

Určuje kvalitu vzťahu a emocionálne prežívanie k osobe. V kontexte kooperácie a konkurencie katexia vyjadruje, do akej miery si jednotlivci navzájom pripisujú pozitívne alebo negatívne emócie v závislosti od toho, či si pri dosahovaní cieľov pomáhajú, alebo si prekážajú. Pri pozitívnej interdependencii vzniká pozitívna katexia, členovia prechovávajú k sebe priaznivé pocity a postoje, ako napríklad sympatie, dôveru, rešpekt. Pri negatívnej interdependencii vzniká negatívna katexia, čiže pocity rivality, odporu, nevraživosti. Bez interdependencie je katexia neutrálna, alebo slabá, čo znamená, že jednotlivci prejavujú nízky záujem, alebo emočnú ľahostajnosť.

3. **Otvorenosť byť ovplyvnený a ovplyvňovať iných** (inducibility) (Deutsch, 1949, 1962 In Johnson and Johnson, n.d., s. 1). Označuje mieru, do akej je jednotlivec ovplyvniteľný, alebo do akej miery dokáže presvedčiť on členov skupiny. „*Nechám sa ovplyvniť a som ovplyvniteľný?*“ Predstavuje sociálno-kognitívny rozmer a vyjadruje nakoľko je správanie človeka ovplyvniteľné očakávaniami, hodnotením, pochvalou, sankciami či strachom zo zlyhania. Označuje tiež mieru, nakoľko je jedinec ochotný akceptovať názory, návrhy, informácie, spätnú väzbu, alebo usmernenia členov skupiny pri dosahovaní spoločných či individuálnych cieľov. Pri pozitívnej interdependencii je otvorenosť vplyvu vysoká, čo znamená, že členovia skupiny si aktívne vymieňajú informácie, prijímajú argumenty druhých a sú ochotní meniť svoje postoje, či stratégie v prospech spoločného cieľa. Ovplyvňovanie tu má konštruktívny charakter a podporuje učenie, koordináciu a spoločné riešenie problémov. Pri negatívnej interdependencii je otvorenosť vplyvu nízka, čo znamená, že jednotlivci sa bránia vplyvu ostatných, ignorujú, či odmietajú názory, pretože úspech druhého vnímajú ako ohrozenie vlastného úspechu. Presadzovanie vlastných riešení má často kompetitívny charakter a sociálne ovplyvňovanie je slabé, alebo až konfliktné. V prípade neexistencie interdependencie je otvorenosť vplyvu minimálna alebo neutrálna, čo znamená, že členovia skupiny nemajú dôvod ani potrebu sa navzájom ovplyvňovať, pretože ich ciele sú od seba nezávislé. Názory a správanie ostatných ľudí nemajú významný vplyv na vlastné rozhodovanie.

Vzťah medzi typom sociálnej interdependencie a interakčným vzorcom ktorý vyvoláva sa považuje za obojstranný, a teda každý z nich môže byť príčinou toho druhého (Johnson & Johnson, n.d.).

Súvislosti medzi scaffoldingom a kooperáciou

Scaffolding a kooperácia spolu úzko súvisia, oba koncepty vychádzajú zo sociokonštruktivistického chápania učenia a zdôrazňujú úlohu interakcie s druhými pri učení. „*Vygotského teória podporuje kolaboratívne a kooperatívne učenie medzi deťmi a učiteľmi alebo medzi rovesníkmi. Scaffolding a recipročné vyučovanie sú efektívne vzdelávacie stratégie vychádzajúce z Vygotského myšlienok*“ (McLeod, 2025, s. 2).

Scaffolding a kooperácia vystupujú vo vzťahu vzájomného posilňovania.: Kooperácia vytvára prostredie, umožňujúce uplatnenie scaffoldingu. Kokrétno poskytuje sociálny rámec - sociálne a motivačné podmienky pre scaffolding. Scaffolding je mechanizmus, prostredníctvom ktorého sa v kooperácii realizuje učenie v zóne proximálneho vývinu. Scaffolding spätne rozvíja, posilňuje spoluprácu.

Obrázok č. 1 - Vzťah kooperácie a scaffoldingu



Zdroj: Vlastné spracovanie

Kooperácia síce nie je jedinou podmienkou scaffoldingu, ale je jeho najprirodzenejším a najefektívnejším prostredím. Scaffolding totiž môže existovať aj bez kooperácie skupiny, vtedy má prevažne formu jednostrannej podpory učiteľa (napríklad keď učiteľ vedie žiaka pri individuálnej práci) a nevyužíva plný potenciál sociálnej interakcie.

Avšak na základe prítomnej kooperácie je možné plnohodnotne realizovať scaffolding.

Scaffolding v reflexii psychosociálnych mechanizmov interpersonalnej dependencie

1. Scaffolding vychádza zo zóny proximálneho vývinu a predpokladá učenie sprostredkované sociálnou interakciou, pričom sprievodcom nie je len učiteľ, ale aj rovesník (McLeod, 2025). Scaffolding je cieľavedomé podporovanie detského učenia učiteľom, kompetentným rovesníkom, ktoré má pomôcť učiacemu sa porozumieť konkrétnemu učivu (Melker et al., 2018). Význam osobného sprostredkovania učenia pripisujú aj Andreánsky a kol. (2026, s. 80), podľa ktorých *„reálna skúsenosť človeka je nenahraditeľná... jedinec, ktorému bolo poznanie sprostredkované človekom, vníma človeka ako nositeľa pravdy a hodnôt“*. Takto chápaný transfer učenia predpokladá rozvoj pozitívnej interdependencie v psychosociálnych mechanizmoch medzi členmi rôznych generácií, čo umožňuje ďalej sprostredkovať model nasledovníkom.

Vzťah človek – človek má bazálny význam pre existenciu spoločenstva a spoločnosti (v súlade s pedagogikou, so sociálnou psychológiou a psychosociálnymi teóriami). Tvorí základ pozitívnej interdependencie substituovateľnosti. Prenos poznania z človeka na človeka považujeme za principiálny sociálny kapitál, čo podporujú aj Busch, Hofer (2021) vychádzajúc z Eriksonovej teórie psychosociálneho vývinu, konkrétne štádia generativity verzus stagnácie, kde poukázali na tendenciu staršej generácie investovať energiu v podobe vedomostí, či hodnôt do mladšej generácie s cieľom zabezpečiť kontinuitu spoločnosti. Podľa Bengtsonovej teórie medzigeneračnej solidarity (Mangen, Bengtson a Landry, 1988), tok informácií, zdrojov a podpory prirodzene smeruje od staršej generácii k mladšej generácii. Podľa teórie sociálnej výmeny a intergeneračnej reciprocitivity má staršia generácia výraznejší záujem na úspechu mladších, pretože predpokladá, že poskytovanie podpory, zdrojov a udržiavanie sociálnych i kultúrnych štruktúr jej spätne prinesie profit v podobe recipročnej starostlivosti zo strany mladšej generácie (Silverstein et al., 2025).

2. Podpora môže mať formu **peer-scaffoldingu**, podporu predstavuje kompetentný rovesník (Gnadinger, 2008). Rovesník vystupuje ako „viac kompetentný druhý“, napríklad vtedy, keď vysvetľuje menej zdatnému žiakovi postup činnosti (Melker et al., 2018). Tento model predstavuje transfer procesu sprostredkovania poznania z úrovne „učiteľ ako kompetentná osoba – žiak ako príjemca poznania“ na úroveň „žiak ako kompetentná osoba - žiak ako príjemca poznania“. Hodnota peer scaffoldingu tkvie v tom, že mladá generácia sa učí procesom sprostredkovania poznania pre ďalšie generácie, podľa vyššie uvedených sociálnych teórií a konceptov.
3. Scaffolding má **vychádzať z detskej perspektívy**, nadväzovať na skúsenosti a predstavy učiaceho sa, zohľadňovať ako rozumie obsahu. Je odporúčané, aby perspektívy detí, ich otázky a významy boli v centre didaktiky a učenie neostalo len pri napĺňaní plánu dospeljej authority, teda výučbe prevažne vedenej dospelým, silno orientovanej na učiteľovu predstavu (Melker et al., 2018). Detská perspektíva je v znení pozitívnej interdependencie (spolupráce) zapojená do procesu scaffoldovania vtedy, ak je akceptovaná zdatnejšou autoritou (podnety menej zdatnej osoby sú brané na vedomie a nenahrádzajú sa erudovanejšími perspektívami zdatnejšej osoby).
4. Scaffolding stojí na spoločnom zameraní, **fokuse aktérov učenia**. Jedná sa o vzájomne zdieľané myslenie (sustained shared thinking), ten istý obsahový fokus, o ktorom učiteľ a žiak zmysluplne komunikujú. Bez spoločného zamerania sa podpora mína účinku (Melker et al., 2018). Objasňujeme, že v tom prípade ide o stav jednostranne orientovanej podpory, kedy učiaci sa neprijíma pomoc aktívne, naopak nie je zapojený, pretože zameriava poznanie na iné javy, skutočnosti, ktoré pre neho aktuálne predstavujú význam. Interdependencia sa v tomto prípade ani nevytvára. Melker et al. (2018) upozorňujú na prístup v materských školách. Podľa nich hlavný cieľ scaffoldingu má poskytovať dieťa, nakoľko ono prirodzene smeruje svoj záujem k objektom, javom. Úlohou učiteľa je opisovať javy, predmety a edukovať práve o tom a v tom, na čo dieťa priamo v danej chvíli upriamuje pozornosť. Dopĺňame, že v základných školách sa už cieľ limituje štátnymi programami a vyžaduje iný prístup.

5. Ako bolo uvedené, na základných školách sa cieľ edukácie limituje štátnymi programami, avšak v zmysle Melker et al. (2018) kompetentnejšia osoba má usmerňovať a nie nahrádzať aktivitu dieťaťa. Dopĺňame, že tu už je potrebné k vzbudeniu intrinsickej motivácii potrebný externý podnet, ktorým sa zaktivizuje úsilie učiaceho sa pre sprostredkované ciele. Tenenbaum et al. (2019) pozmenili dlho uznávaný názor Piageta, že veľká intelektuálna asymetria medzi deťmi a dospelými pri učení znemožňuje efektívnu spoluprácu a zistil, že deti sa dokážu učiť od dospelých pokiaľ sú aktívnymi účastníkmi konverzácie. Potenciál predstavuje scaffolding interakcií detí prostredníctvom inštrukcií smerom ku konsenzu. Komap (2019) konštatuje, že je úlohou učiteľa udržiavať podmienky na organizovanie vzdelávacej spolupráce **stimulujúcej aktivitu** v rámci organizácie vzdelávacích a kognitívnych aktivít. Zavedenie vzdelávacej kooperatívnej organizácie zahŕňa konštruovanie vzdelávacieho procesu na základe aktívnej interakcie všetkých účastníkov – sú nimi učitelia i študenti.
6. Vzhľadom na naplnenie sociálneho cieľa výučby pri prevádzaní scaffoldingu je potrebné venovať pozornosť regulácii pracovných síl účastníkov v skupine. Učiteľ by mal aktívne **zasahovať do nerovnováhy v spolupráci** (napríklad keď jedno dieťa rozhoduje a druhé mlčí) (Melker et al., 2018). Z hľadiska substituovateľnosti učiteľ zasahuje do skupiny na princípe subsidiarity, teda v prípade, že zlyháva v sebaregulácii, aby obnovil podmienky spolupráce. Z hľadiska otvorenosti vplyvu taktiež môže nastať stav, kedy dominantný žiak neprijíma reguláciu od iných, má nízku otvorenosť byť ovplyvnený a na druhej strane pasívny žiak má blokovanú otvorenosť byť ovplyvnený a neodvažuje sa vstúpiť do procesu. To vedie k nefunkčnosti skupiny. Úlohou učiteľa je vstupovať do procesu a modelovať pravidlá skupiny k recipročnému vplyvu.
7. Zapojení do spolupráce pracujú na dosiahnutí **spoločných cieľov**, alebo plnia skupinové úlohy (Anca, 2025). Konštatujeme, že týmto konkrétne možno eliminovať tendenciu negatívnej interdependencie v substituovateľnosti, kedy medzi žiakmi „získava len jeden“. Ak sa poskytne možnosť kooperácie, žiaci môžu rozvíjať schopnosti v rovine budovania tímovej spolupráce (Jablonský a kol., 2025), ako

sú delenie úloh, prevzatie zodpovednosti, spoločné rozhodovanie a riešenie konfliktov.

8. Interakcia je základom vzdelávacej spolupráce na vyučovaní v základných školách. Komunikačná pedagogická interakcia spočíva v organizácii učenia ako dialógového, teda **polylogického procesu** (Komap, 2019). Učenie a rozvoj sa realizuje prostredníctvom aktivít vyžadujúcich aktívnu účasť metódami ako pýtanie sa otázok a navrhovanie (Cumming-Potvin, Renshaw & Kraayenoord, 2003). Žiaci na základnej škole poskytujú oporu prostredníctvom otázok, spätnej väzby a vyučovania rovesníka, čím pomáhajú nastaviť výučbu v ich zóne proximálneho vývoja (Gnadinger, 2008). Analogicky otázky, spätnú väzbu uvádzajú (Melker et al., 2018; Feng, 2023), ďalej sa realizuje prostredníctvom modelovania (Feng, 2023), dialógu, pomenovania javov a povzbudzovania detí, aby vysvetľovali svoje postupy a myšlienky. Tým sa pomáha učiacemu sa premýšľať o tom čo robí a prečo a získať významy (Melker et al., 2018). Aktívne počúvanie, pýtanie sa otázok, rešpekt spätnej väzby sú komunikačné a interpersonálne zručnosti, ktoré sú považované za sociálne benefity kooperatívnych didaktických postupov (Jablonský a kol., 2025).

Vzťah edukanta a edukátora pri scaffoldingu v edukačnom prostredí je charakteristický **funkčnou interdependenciou**, čo je typ pozitívnej interdependencie. Funkčná interdependencia je podmienená intersubjektivitou. Približujeme, že **intersubjektivita** predstavuje spoločné porozumenie – znamená, že obaja, edukátor a edukant vedia, čo je cieľ úlohy, kedy ide o správne riešenie, kedy je úloha správne dokončená. Edukant chápe zmysel pomoci od edukátora a vie jasne, čo si má postupne osvojiť. Funkčná interdependencia medzi edukátorom a edukantom predstavuje závislosť od pomoci v bode proximálneho rozvoja, kedy na základe podmienky intersubjektivity príde k uvoľneniu pomoci (fading) zo strany edukátora a k samostatnosti edukanta. Vďaka intersubjektivite má závislosť žiaka na podpore druhých rozvojový charakter, pretože na základe porozumenia, čo má robiť sa dokáže postupne odpútať od závislosti edukátora a fungovať samostatne. Ak žiak využíva pomoc rovesníka, či učiteľa pretože nevie čo robí, nejde o funkčnú interdependenciu, a teda ani o scaffolding. Závislosť je v tomto prípade samoučelná a nekončí samostatnosťou učiaceho sa. V scaffoldingu

je cieľom uvoľnenie závislosti od pomoci podpornej osoby, čo znamená samostatnosť, ale nie úsilie o elimináciu sociálnej interdependencie. Fading – uvoľňovanie podpory v scaffoldingu sa deje v krokoch (Crichton, 2021):

1. Modelovanie: Kompetentný, zdatnejší koná, učiaci sa pozerá.
2. Riadená prax: Kompetentný, zdatnejší koná, učiaci sa pomáha
3. Postupné uvoľňovanie: Učiaci sa koná a kompetentný, zdatnejší pomáha
4. Nezávislá prax: Učiaci sa koná a kompetentný sa prizerá, ako učiaci sa koná. Dopĺňame, že ide o prístup na princípe subsidiarity.

Realizácia scaffoldingu vytvára podmienky pre rozvoj psychosociálnych mechanizmov pozitívnej sociálnej interdependencie.: Vzhľadom na substituovateľnosť v scaffoldingu vo vzťahu učiteľ – žiak, učiteľ uvažuje o funkčnej interdependencii na princípe intersubjektivity, ale vo vzťahu ku skupine už učiteľ usiluje získať jedinca schopného samostatnosti k pomoci, aby podľa jeho vzoru realizoval podporu rovesníkovi, alebo viacerým rovesníkom v skupine. Murphy et al. (2025) nazančili, že je možný presun kontroly i zodpovednosti za učenie z roviny scaffoldingu učiteľa na peer-podporný scaffolding u detí vo veku 6–8 rokov, oni sú schopné prevziať zodpovednosť za vlastné porozumenie, aj za skupinu.

Samostatný žiak sa vzhľadom na rovesníka dostáva do roly podporujúceho a rovesníci sú vzhľadom k nemu v sociálnej interdependencii. Učiteľ dozerá, či je samostatný jedinec schopný pozitívnej interdependencie s rovesníkom na princípe intersubjektivity a podporuje ho k danému prístupu. Ak učiteľ vedie samostatné dieťa k pozícii pomocníka, podporuje u neho rozvoj základov spoluzodpovednosti, ktoré môže neskôr využiť vo vyššom stupni štúdia. Dopĺňame, že v rovesníckej kooperácii sa tak môže vytvoriť rozmer pozitívnej interdependencie medzi žiakmi, teda úspech - zdatnosť jedného člena podporí úspech - nadobudnutie poznania u členov skupiny. Podľa Seberovej et al. (2020) sociálny kontext rovesníckeho učenia predstavuje v rámci scaffoldingu na primárnom vzdelávaní podľa žiakov vo veku 6 – 11 rokov kľúčovú kategóriu zdrojov podpory učenia. Dopĺňame, že je nutné vzhľadom na edukačné prostredie ako jedno z existenčných

prostredí detí vnímať aj zastúpenie typu poskytovaných zdrojov – koľko zdrojov informácií je hmotného a technického charakteru a do akej miery zdroj podpory predstavuje osoba. Súvisí to s odkazovaním sa na formu pomoci a ďalej s dôverou k poskytovateľovi poznania.

Žiaci môžu nájsť dôvod si navzájom pomáhať, vysvetľovať a regulovať učenie. Model správania – vzájomnej pomoci medzi žiakmi navzájom, konkrétne keď zdatnejší poskytuje oporu slabšiemu, môže viesť k recipročnému, alebo aj vzájomnému scaffoldingu. Zároveň ten, kto pomáha, si paralelne rozvíja ďalšie schopnosti a nadobúda zručnosti. Napríklad môže rozvíjať metakognitívne procesy (učí druhého), komunikačné zručnosti a prehĺbenie porozumenia, pretože aplikuje metódu vysvetľovania.

Pozitívna interdependencia založená na princípe substituovateľnosti vytvára sociálny benefit - pocit spolupatričnosti. Prežívanie vyššej potreby „som tu pre niekoho a moje úsilie je v skupine vnímané pozitívne“ predstavuje pre ľudí hodnotu. Z hľadiska inklúzie je potrebné sa zmieniť o riziku, ktoré môže poškodzovať vnímanie vzťahov v heterogénnej skupine. V rovesníckych skupinách žiaci disponujú odlišnou úrovňou poznania a skúseností a niektorí permanentne zaostávajú za poznaním a skúsenosťou rovesníkov v dôsledku osobných a sociálnych príčin. Pocit úspechu „aj ja som obohatil iného“ môže pre nich dlhodobo predstavovať výzvu. Učiteľ by mal vnímať a eliminovať diskrepancie vedúce menej zdatného rovesníka k negatívnej substituovateľnosti, teda postoj, že úspech zdatnejšieho rovesníka znižuje jeho šance uspieť a prispieť v skupine. Už Bennett (1991) konštatoval, že pri vhodnom zastúpení žiakov v skupine (zdatnejší a slabší jedinci), sa ich zapojenie do skupinového úsilia o spoluprácu podstatne zlepšuje. Bellová (2025) analogicky naznačuje, že úspešné skupiny nefungujú ako neštruktúrovaný celok, rozdelenie rolí má opodstatnenie, podporuje efektivitu spolupráce, zabezpečuje zapojenie sa každého člena, má potenciál predchádzať konfliktom. Dopĺňame, že je potrebné vnímať sociálno-emočné aspekty spolupráce a dohliadať na to, aby u zdatnejších rovesníkov nevznikla negatívna katexia – postoj, že menej zdatní rovesníci im nepomáhajú, ale dokonca skupine prekážajú v úspechu.

Pozitívne vnímanie členov skupiny, ako schopných obohatiť skupinu vedie ku katexii – ochote pomáhať si a investovať úsilie do

druhých. Učiteľ vzhľadom na skupinu dohliada na emocionálnu rovinu spolupráce členov skupiny, aby v skupine nevznikla negatívna katexia - rivalita, odpor k spolupráci, či nevraživosť (napríklad k jedincovi, ktorého poveril realizovaním podporných).

Vnímanie nenahraditeľnosti členov, pozitívne pocity o investícii energie do osoby, pocit bezpečnosti vedú k dôvere, následne k otvorenosti k vplyvu a učeniu sa od druhých. Liang, Fahr & Fahr (2012) naznačujú, že interpersonálna dôvera a vnímanie nízkeho rizika sú prediktormi psychologickéj bezpečnosti, pričom psychologická bezpečnosť nevzniká bez predchádzajúcej dôvery v správanie druhých.

Scaffolding predpokladá vysokú mieru otvorenosti vplyvu, teda aktívnej výmene informácií, prijímaniu argumentov druhých, ochotne meniť postoje a stratégie v prospech spoločného cieľa. Ovplyvňovanie v scaffoldingu má konštruktívny charakter a podporuje učenie, koordináciu a spoločné riešenie problémov. Rozvoj osobnosti v rovine vzťahov a sociálnych zručností (rozvoj empatie a tolerance napríklad v stanoviskách, postojoch, správaní) a v rovine klímy prostredia (posilnenie dôvery a tvorba bezpečného prostredia) sú imanentnou súčasťou rozvoja osobnosti (Jablonský a kol., 2025).

Vzhľadom na teoretické východisko sa otvára možnosť pre potenciálny výskum zameraný na nasledujúce oblasti:

- Úlohu modelov učenia vo vzťahu k základným formám sociálnej interdependencie a identifikovať, ktorý model učenia aktuálne prevažuje v školskom systéme v Slovenskej republike na jednotlivých úrovniach vzdelávania. Zistenia by umožnili posúdiť, do akej miery školský systém poskytuje priestor pre rozvoj pozitívnej interdependencie ako podmienky pre implementáciu mechanizmu scaffoldingu do vyučovacieho procesu.
- Identifikovať a analyzovať do akej miery implementované modely učenia v školských inštitúciách podporujú pozitívnu interdependenciu ako preferovaný prístup žiakov pri nadobúdaní poznania. Týmto spôsobom by bolo možné identifikovať, či je inštitucionálne sprostredkovaný model učenia vytvára bezpečné prostredie pre rozvoj a upevňovanie pozitívnej sociálnej interdependencie žiakov.
- Identifikovať a analyzovať možné súvislosti medzi preferovanými modelmi učenia v edukačnom systéme v Slovenskej republike

a tendenciami foriem interdependencie v riadiacich systémoch. Zistenia by mohli poskytnúť orientačné informácie o tom, či komponenty edukačného systému podporujú prepojenie systémov, čo súvisí s ich trvalou udržateľnosťou.

Záver

Pojem bezpečnosť v edukačnom prostredí evokuje prepojený mechanizmus interpersonálnej komunikácie, zažívania pozitívnej skúsenosti z interpersonálneho kontaktu a spolupráce, tvorbu interpersonálnych vzťahov na základe dôvery a následne ako výsledok vnímanie bezpečného prostredia. Bezpečnosť predstavuje homeostázu edukačného systému. Jednotlivé komponenty mechanizmu bezpečnosti sú utvárané a udržiavané v dynamickom procese, sú ovplyvňované reflexiou komunikujúcich, ktorí sledujú individuálne či spoločné ciele. Spoločné ciele vyžadujú kooperáciu zúčastnených osôb. V školskom prostredí možno kooperáciu rozvíjať a podporiť jej rozvoj prostredníctvom scaffoldingu. Scaffolding možno vnímať ako vhodný výučbový mechanizmus na rozvoj a podporu kooperácie u žiakov. Opakované kooperatívne interakcie môžu podporovať rozvoj kooperácie ako kompetencie. Na základe Gillies & Boyle (2005) konštatujeme, že umožnením scaffoldingu ako procesu nadobúdania poznania v edukačnom systéme sa vytvára predpoklad, že žiaci prevezmú totožný prístup pri nadobúdaní poznania a následne nadobudnú schopnosť aplikovať ho v edukačných, pracovných a naratívnych situáciách s ľuďmi. Kooperácia vytvára prirodzený kontext, v ktorom sa scaffolding môže efektívne uplatňovať, či už zo strany učiteľa, ale aj medzi žiakmi navzájom.

Zoznam použitej literatúry:

- ANCA, M.I. The formative dimensions of cooperative learning. In: *Journal Plus Education*. 2025. Vol. XXXVII, No. 1/March, pp. 295-301. DOI:[10.24250/jpe/1/2025/mia/](https://doi.org/10.24250/jpe/1/2025/mia/)
- ANDREÁNSKY, P., ŠIMŠÍKOVÁ, A., KARASOVÁ, M., ŠOŠ, I. Reflexia zavádzania AI do vzdelávacieho systému v Slovenskej republike. In: *Disputationes Scientifical Universitatis Catholicae in Ružomberok*, 2026, 26(1), 69–84. <https://doi.org/10.54937/dspt.2026.26.1.69-84>

- BANDURA, A., ROSS, D., ROSS, S.A. Transmission of aggression through imitation of aggressive models In: *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1961, 63, pp. 575-582. https://users.sussex.ac.uk/~grahamh/RM1web/Classic%20papers/Bandura1961.pdf?utm_source=copilot.com
- BELLOVÁ, S., Efektívna spolupráca v triede: skupinové procesy ako základ kooperatívneho učenia. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*. 2025, 24(3):47-53, DOI: [10.54937/ssf.2025.24.3.47-53](https://doi.org/10.54937/ssf.2025.24.3.47-53)
- BENNETT, N. The Emanuel Miller Memorial Lecture 1990 Cooperative Learning in Classrooms: Processes and Outcomes. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 1991, 32(4), pp. 581–594. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1991.tb00336.x>
- BOWLES S, GINTIS H. The evolution of strong reciprocity: cooperation in heterogeneous populations. In: *Theoretical Population Biology*, 2004, Feb, 65(1):17-28. doi: 10.1016/j.tpb.2003.07.001.
- BUSCH, H., HOFER, J. Generativity and Adult Development. In: Gu, D., Dupre, M.E. (eds) *Encyclopedia of Gerontology and Population Aging*. Springer, Cham. 2021, https://doi.org/10.1007/978-3-030-22009-9_97
- CRICHTON, L. Scaffolding learning in the Primary classroom. In: *Macmillan education*, 2021, 2. Nov. <https://www.macmillanenglish.com/sk/blog-resources/article/advancing-learning-scaffolding-learning-in-the-primary-classroom>
- CUMMING-POTVIN, W., RENSHAW, P.D., & KRAAYENOORD, C.V. Scaffolding and Bilingual Shared Reading Experiences: Promoting Primary School Students' Learning and Development. In: *The Australian Journal of Language and Literacy*, 2003, 26, 54-68.
- FENG, H. Scaffolding Teaching Approach to Foster Cooperation in English Teaching Strategy. In: *International Journal of Social Science and Research*, 2023, 1(1). <https://doi.org/10.5853>
- GILLIES, R. M., & BOYLE, M. Teachers' scaffolding behaviours during cooperative learning. In: *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 2005, 33(3), 243–259. <https://doi.org/10.1080/13598660500286242>

- GNADINGER, C. M. Peer-mediated instruction: assisted performance in the primary classroom. In: *Teachers and Teaching*, 2008, 14(2), 129–142. <https://doi.org/10.1080/13540600801965945>
- HOFSTEDE, G. *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations Across Nations*. London: Sage Publication Ltd. 2001. 121 p. ISBN 0-8039-7324-1 https://books.google.sk/books?id=w6z18LJ_1VsC&printsec=frontcover&hl=sk&source=gbg_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- JABLONSKÝ, T. *Kooperatívne učenie vo výchove*. 1. vyd. Trnava: Trnavská univerzita v Trnave, 2006, 184 s. ISBN 80-89187-13-7
- JABLONSKÝ, T., SIVÁKOVÁ, G., EMMEROVÁ, I., BELLOVÁ, S., TIŠŤANOVÁ, K., ZASTKOVÁ, Z. *Sila spolupráce: Teoretické a praktické aspekty kooperatívneho učenia v primárnom vzdelávaní*. 1. vyd. Ružomberok: VERBUM - vydavateľstvo KU, 2025, 184 s. ISBN 978-80-561-1205-2
- JOHNSON AND JOHNSON (n.d) https://www.ceebl.manchester.ac.uk/events/archive/aligningcollaborativelearning/Johnson_Johnson.pdf
- JOHNSON D. W, & JOHNSON, R.T. *What is Cooperative Learning?* — *Cooperative Learning Institute*. Cooperative Learning Institute. (n.d.). <https://www.co-operation.org/what-is-cooperative-learning/>
- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T., & SMITH, K. A. Cooperative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory. In: *Journal on Excellence in College Teaching*, 2014, 25(3&4), pp. 85-118.
- LIANG, J., FARH, C.I.C., & FARH, J.L. Psychological antecedents of promotive and prohibitive voice: a two-wave examination. In: *The Academy of Management Journal*, 2012, 55(1), 71–92. <http://www.jstor.org/stable/41413625>
- MANGEN, D.J., BENGTSON, V.L., A LANDRY, P.H. Jr. (Eds.). *Measurement of Intergenerational Relations*. Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc. 1988, 253 p.
- MATĚJKA, M., & KOŘÁN, R. Intergenerational Exchange: connecting learning experiences across generations. In: *11. Jg. (2024), Sonderausgabe 1Pedagogical Diplomacy II; R&E-SOURCE*, 2024, p. 165–175. *11. Jg. (2024), Sonderausgabe 1Pedagogical Diplomacy* ISSN 2313-1640. <https://doi.org/10.53349/resource.2024.isl.a1252>

- McLEOD, P. Vygotsky's Theory of Cognitive Development. In: *Simply Psychology*. 2025, 18. March, 31 p. simplypsychology.org-Vygotskys-Theory-of-Cognitive-Development.pdf
- MELKER, K., MELLGREN, E., & SAMUELSSON, I.P. Undervisning i förskolan – en fråga om att stötta och att skapa gemensamt fokus. In: *Forskning Om Undervisning Och Lärande*, 2018, 6(1), 64–86. <https://doi.org/10.61998/forskul.v6i1.27412>
- MURPHY, C., MUIR, T., & THOMAS, D. Scaffolding collaboration in early years Mathematics: A Practice-Based Case Study in Teaching Multiplicative Grouping. In: *Early Childhood Education Journal*, 2025, 53(8), 3207–3217. <https://doi.org/10.1007/s10643-025-01928-5>
- NAJMONNISA, & HAROON, M. Perspectives of Primary School Teachers Regarding Effectiveness of Cooperative Learning: A Descriptive Study. In: *Journal of Education and Social Sciences*, 2014, Vol. 2(1): pp. 95-108. https://www.researchgate.net/publication/336058047_Perspectives_of_Primary_School_Teachers_Regarding_Effectiveness_of_Cooperative_Learning_A_Descriptive_Study
- NÁRODNÝ INŠTITÚT VZDELÁVANIA A MLÁDEŽE. Štátny výchovný program pre školský klub detí. Bratislava: Schválený Ministerstvom školstva, vedy, výskumu a športu SR dňa 25. novembra 2022 č. 2022/20417:3-A2140
- NONAKA, I., & TAKEUCHI, H. *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*, New York: Oxford University Press, Online ISBN: 9780197703229. <https://doi.org/10.1093/oso/9780195092691.001.0001>
- NUNTRAKUNE, T., & PARK, J.Y. Scaffolding Techniques: A teacher training for cooperative learning in Thailand primary education. In: *The International Journal of Pedagogy and Curriculum*, 2013, 19(2), 103–114. <https://doi.org/10.18848/2327-7963/cgp/v19i02/48909>
- OUCHI, W.G. *Theory Z: how American business can meet the Japanese challenge*. Canada: Addison-Wesley, 1981, 312 p. ISBN 0-201-05524-4
- SALAM, M., NDIA, L., MISU, L., & JAFAR, J. Applying scaffolding technique in problem based learning model on students' mathematics problem solving ability. In: *European Journal of Educational and Development Psychology*, 2024, 12(3), pp. 50–63. <https://doi.org/10.37745/ejedp.2013/vol12n35063>

- SEBEROVÁ, A., GÖBELOVÁ, T., ŠIMIK, O., & SIKOROVÁ, Z. Educational Scaffolding in Primary Education from the Perspective of Younger-Aged School Pupils. In: *Pedagogika*, 2020, 70(4). <https://doi.org/10.14712/23362189.2020.1694>
- SILVERSTEIN, M., LAKOMÝ, M., LEE, S., JIAN, B., ZHANG, W., & GANS, D. Social exchange in intergenerational relationships over the family life course: reciprocity dynamics in support to older mothers. *The Journals of Gerontology Series B*, 2025, 80(9). <https://doi.org/10.1093/geronb/gbaf133>
- TENENBAUM, H.R., WINSTONE, N.E., LEMAN, P.J., & AVERY, R.E. How effective is peer interaction in facilitating learning? A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 2019, 112(7), 1303–1319. <https://doi.org/10.1037/edu0000436>
- VYGOTSKY, L. S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1978
- WOOD, D. J., BRUNER, J. S., & ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1976, 17(2), pp. 89-100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- ZASTKOVÁ, Z. Rozvíjanie charakteru dieťaťa primárneho vzdelávania prostredníctvom kooperácie v konkrétnej oblasti kurikula. In: *EduPort*. 2020, s. 43–50, ISSN 2695-0936. DOI: 10.21062/edp.2020.002
- KOMAP, O. Interaction as the basis of educational cooperation in primary school lessons. In: *Psychological and Pedagogical Problems of Modern School*, 2019, 0(1), pp. 64-70. <https://doi.org/10.31499/2706-6258.1.2019.178126>

Kontaktné údaje:

Mgr. Annamária Šimšíková PhD.

Pedagogická fakulta KU

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky

Hrabovská cesta 1, Ružomberok

E-mail: annamaria.simsikova@ku.sk

ORCID: 0000-0002-2970-3151

ELIMINÁCIA INTERPERSONÁLNYCH KONFLIKTOV V ŠKOLSKÉJ TRIEDE PROSTREDNÍCTVOM KOOPERATÍVNEHO UČENIA

ELIMINATING INTERPERSONAL CONFLICTS IN THE CLASSROOM THROUGH COOPERATIVE LEARNING

Katarína Tišťanová

Abstrakt: Predložený príspevok analyzuje kooperatívne učenie ako nástroj na elimináciu interpersonálnych konfliktov v školskej triede. Práca identifikuje typológiu konfliktov a ich negatívny vplyv na psychologické bezpečie žiakov. Kľúčovým riešením je transformácia triedy z kompetitívneho prostredia na model pozitívnej vzájomnej závislosti prostredníctvom metód STAD a Jigsaw. Tieto stratégie cielene oslabujú rivalitu, rozvíjajú sociálne kompetencie a predchádzajú exklúzii jednotlivcov. Pravidelná spolupráca transformuje triedu na súdržný kolektív, čo vedie k výraznému poklesu prejavov rizikového správania. Závery príspevku ponúkajú pedagogické odporúčania, ktoré zdôrazňujú rolu učiteľa ako facilitátora a inkluzívny charakter spolupráce. Rozvoj kooperatívnych zručností je v konečnom dôsledku definovaný ako strategická investícia do stability a bezpečnosti celého školského systému.

Abstract: This paper analyzes cooperative learning as a tool for eliminating interpersonal conflicts in the classroom. The study identifies a typology of conflicts and their negative impact on students' psychological safety. The key solution is to transform the classroom from a competitive environment into a model of positive interdependence using the STAD and Jigsaw methods. These strategies specifically reduce rivalry, develop social skills, and prevent the exclusion of individuals. Systematic cooperation thus transforms the classroom into a cohesive group, significantly reducing the incidence of risky behavior. The conclusions of this paper offer pedagogical recommendations that emphasize the teacher's role as a facilitator and the inclusive nature of cooperation. The development of cooperative skills is ultimately defined as a strategic investment in the stability and safety of the entire school system.

Kľúčové slová: kooperatívne učenie, interpersonálny konflikt, bezpečnosť školy, sociálna klíma, STAD, Jigsaw.

Key words: cooperative learning, interpersonal conflict, school safety, social climate, STAD, Jigsaw.

1 Teoretické východiská a analýza konfliktov v školskom prostredí

V edukačnom prostredí interpersonálny konflikt predstavuje komplexný sociálno-psychologický jav, ktorý vychádza z prirodzenej rozmanitosti potrieb, postojov a hodnôt aktérov vzdelávania. Na konflikt sa často nazerá ako na vyjadrený zápas medzi vzájomne závislými stranami, ktoré vnímajú svoje ciele ako nezlučiteľné. Pre potreby zaistenia bezpečnosti školy je nevyhnutné odlíšiť konštruktívnu dimenziu konfliktu, ktorá môže viesť k osobnostnému rastu a inovácii vzťahov, od jeho deštruktívnej podoby. Interpersonálny konflikt v škole nie je len náhodným stretom, ale procesom, ktorý má svoju dynamiku a štruktúru. Bednařík (2001) zdôrazňuje, že konflikt vzniká vtedy, keď jedna strana vníma, že iná strana negatívne ovplyvňuje niečo, na čom jej záleží. V školskom prostredí ide o stret záujmov, potrieb alebo hodnôt medzi žiakmi, pričom kľúčovým faktorom je ich vzájomná závislosť – žiaci sú nútení zdieľať spoločný priestor a čas, čo pri nízkej úrovni kooperácie vedie k eskalácii napätia.

Na základe pedagogickej praxe a teoretických východísk možno identifikovať tieto dominantné typy konfliktov vyskytujúce sa často v školskej triede:

- **Vzťahové (afektívne) konflikty:**

Vyvierajú z osobnej nesympatie, predsudkov alebo štýlu komunikácie. Často ide o „stret osobností“, kde príčinou nie je konkrétny problém, ale emócie (hnev, žiarlivosť).

Dopad na bezpečie: Sú najviac deštruktívne. Žiak sa prestáva cítiť v triede prijatý, čo vedie k psychickej neistote, úzkosti a pocitu ohrozenia vlastnej identity.

- **Konflikty záujmov (o zdroje):**

Vznikajú v konkurenčnom prostredí, kde žiaci bojujú o obmedzené zdroje – či už ide o materiálne veci, postavenie v skupine, alebo pozornosť učiteľa.

Dopad na bezpečie: Vyvolávajú pocit nespravodlivosti a nedôvery. Keď žiak vníma školu ako „bojové pole“ o úspech, stráca pocit opory v spolužiakoch a vníma ich ako nepriateľov.

- **Hodnotové konflikty:**

Stret rozdielných morálnych zásad, rodinných výchovných vzorov alebo kultúrneho pozadia. V triede sa prejavujú nepochopením správania druhého alebo odsudzovaním jeho názorov.

Dopad na bezpečie: Vedú k netolerancii a mikroagresiiám. Žiak z odlišného prostredia sa cíti byť pod neustálym tlakom a posudzovaním, čo naruša jeho sociálne bezpečie.

- **Konflikty v pravidlách a rolách:**

Týkajú sa nejasne stanovených hraníc správania alebo boja o neformálne vodcovstvo v triede. Martinková (2014) uvádza, že tieto konflikty vznikajú pri porušovaní dohodnutých noriem skupinou alebo jednotlivcom.

Dopad na bezpečie: Spôsobujú chaos a nepredvídateľnosť. Žiaci potrebujú pre pocit bezpečia jasné štruktúry; ak sú pravidlá neustále v konflikte, vzniká prostredie náchylné na šikanu a mocenskú dominanciu.

Aj príčiny vzniku konfliktov v školskej triede sú multifaktoriálne, pričom medzi najčastejšie determinanty patria:

- **Rivalita a konkurencieschopnosť:** Snaha o presadenie vlastných záujmov na úkor ostatných, často stimulovaná tradičným hodnotiacim systémom, ktorý generuje napätie a hostilitu.
- **Komunikačné bariéry:** Nedostatok sociálnych zručností a neschopnosť asertívneho vyjadrenia potrieb vedie k vnímanému nesúladu, ktorý bez včasnej intervencie eskaluje do agresívnych foriem správania medzi účastníkmi výchovno-vzdelávacieho procesu.
- **Deficit empatie a tolerancie:** Neschopnosť pochopiť druhých a prijať, že sme každý iný, vytvára bludný kruh predsudkov, kvôli ktorým končia nevinní ľudia v izolácii.

Z hľadiska bezpečnosti školského prostredia predstavujú interpersonálne konflikty kritický rizikový faktor. Podľa Ceballos-Vacas & Rodríguez-Ruiz (2023, s. 553): „konflikty nemusia byť nevyhnutne

škodlivé, pretože odhaľujú skryté potreby, ktoré – ak sú riešené konštruktívne – môžu prispieť k zlepšeniu a rozvoju prostredia a zároveň predstavujú cenné príležitosti na učenie.“

Ak však zostávajú neriešené alebo sú riešené neadekvátne (napr. len z pozície sily a moci - autoritatívne), stávajú sa „nočnou morou“, zdrojom depresie, strachu a následnej agresie. Neriešený konflikt v triednom kolektíve pôsobí ako spúšťač deštruktívnych procesov, ktoré môžu vyústiť až do šikanovania alebo násilných činov, čím priamo degradujú kvalitu interpersonálnych vzťahov a pocit bezpečia žiakov. Aj Belešová (2024, s. 127) tvrdí, že: „učiteľ by mal k riešeniu konfliktu pristúpiť čo najskôr. Na každé nevhodné správanie žiaka musí okamžite zareagovať, nemal by ho prehliadať“.

Efektívna analýza konfliktu preto vyžaduje identifikáciu nielen zjavných prejavov (napr. verbálna agresia, hádka), ale aj latentných potrieb a záujmov strán, ktoré stoja v pozadí sporu. Vytvorenie bezpečnej klímy je podmienené schopnosťou školy transformovať tieto konfliktné situácie na učebné príležitosti, kde si žiaci osvojujú myšlienku, že riešenie problémov nemusí byť viazané len na autoritu, ale na vzájomný rešpekt a zodpovednosť.

Neriešené alebo deštruktívne riešené konflikty majú negatívny dopad na pocit bezpečia a priamo korelujú s poklesom kvality interpersonálnych vzťahov. Ako uvádza Bednařík (2001), ak sa konflikt nerieši konštruktívne, dochádza k polarizácii triedy, kde sa tvoria znepríatelené kliky.

Pre žiaka to znamená:

- **Emocionálne vyčerpanie:** Neustála ostražitosť pred možným útokom (slovným či fyzickým).
- **Sociálnu izoláciu:** Strach z vyjadrenia vlastného názoru, aby nespôsobil ďalší konflikt.
- **Somatizáciu stresu:** Bolesť hlavy, chrbta, nevoľnosť, búšenie srdca, tlak na hrudníku (somatizácia stresu znamená telesné príznaky stresu).

2 Kooperatívne učenie ako výchovno-vzdelávací nástroj transformácie sociálnej dynamiky

Kooperatívne učenie nepredstavuje len súbor didaktických techník, ale komplexný pedagogicko-psychologický koncept, ktorý zásadným spôsobom redefinuje sociálnu architektúru školskej triedy. V kontexte predchádzania interpersonálnym konfliktom sa tento prístup aj podľa Johnsonovcov (2013) ukazuje ako kľúčový determinant, keďže vedome nahrádza tradičný súťaživý model vzdelávania modelom založeným na spolupráci. Jadrom tejto transformácie je odklon od individuálneho úspechu na úkor ostatných, smerom k dosahovaniu spoločných cieľov, čo priamo oslabuje korene rivality a následnej hostility medzi žiakmi.

Základným pilierom kooperatívneho učenia je **pozitívna vzájomná závislosť** (positive interdependence). Tento mechanizmus vytvára štruktúru, v ktorej je úspech jednotlivca organicky prepojený s úspechom celej skupiny. Žiaci sú motivovaní vnímať svojich spolužiakov nie ako konkurentov v boji o limitované zdroje (známky, pozornosť učiteľa), ale ako nevyhnutných partnerov. Týmto spôsobom dochádza k prirodzenej redukcii tenzie, ktorá v bežnom školskom prostredí často vyúsťuje do verbálnych či neverbálnych konfliktov.

Paralelne s tým kooperatívne stratégie zdôrazňujú **individuálnu a skupinovú zodpovednosť**. Každý člen skupiny nesie podiel na spoločnom výsledku, čo zamedzuje vzniku sociálneho zaháľania a pocitu nespravodlivosti – častých spúšťačov interpersonálnych sporov. Proces kooperácie si vyžaduje rozvinutú úroveň **sociálnych zručností**, akými sú aktívne počúvanie, asertívne vyjadrovanie názorov, konštruktívna kritika a schopnosť prijímať kompromisy. Tieto kompetencie sú priamym protipólom agresívnych vzorcov správania a tvoria základný repertoár nástrojov pre nenásilné riešenie názorových stretov. Významným aspektom je aj **podporná interakcia** (face-to-face interaction), ktorá stimuluje vzájomnú pomoc a povzbudzovanie. V takto nastavenom prostredí dochádza k posilňovaniu sociálnej kohézie a budovaniu empatie. Žiaci sa učia kognitívnej decentralizácii – schopnosti nazerať na problém z perspektívy druhého, čo je kľúčový predpoklad pre prevenciu eskalácie napätia. Kooperatívne učenie teda neplní len inštručnú funkciu, ale pôsobí ako preventívny psychosociálny mechanizmus, ktorý kultivuje

interpersonálne vzťahy a transformuje potenciálne konfliktné situácie na príležitosti pre sociálny rast a vzájomné porozumenie.

Na uvedené princípy prirodzene nadväzuje aj **skupinová reflexia**, ktorá predstavuje systematické zhodnocovanie spoločnej práce a interakcií v rámci tímu. Umožňuje žiakom identifikovať silné stránky spolupráce, ako aj oblasti, v ktorých dochádzalo k nedorozumeniam či napätiu. Prostredníctvom otvorenej diskusie sa rozvíja schopnosť sebahodnotenia i konštruktívneho poskytovania spätnej väzby. Skupinová reflexia tak upevňuje sociálne väzby a prispieva k vedomému zdokonaľovaniu kooperatívnych zručností

Podrobnejšie rozpracovanie piatich základných prvkov efektívneho kooperatívneho učenia nájdeme aj v prácach viacerých autorov (Johnson, Johnson, 2015; Kasíková, 2016, Zastková, 2022; Pošteková, 2025, Jablonský, 2025, s. 24).

Bellová (2025, s. 48) poukazuje na to, že s kooperáciou nevyhnutne súvisí aj skupinová dynamika – teda procesy, ktoré prebiehajú medzi členmi skupiny, ako sú rozdelenie rolí, formovanie vzťahov, komunikácia, riešenie konfliktov či spôsob prijímania rozhodnutí. Pochopenie týchto procesov je nevyhnutné pre vytvorenie funkčných a efektívnych skupín v školskom prostredí.

3 Praktické stratégie a metodické postupy eliminácie napätia v edukačnom procese

Implementácia kooperatívnych stratégií do výchovno-vzdelávacieho procesu predstavuje cieleňý zásah do komunikačnej štruktúry triedy, pričom primárnym cieľom je transformácia konfrontačných vzorcov správania na vzorce kooperatívne. Ako uvádza Kasíková (2016), kooperatívne učenie nie je len metódou, ale filozofiou, ktorá mení sociálnu klímu školy smerom k inklúzii a vzájomnej podpore.

Medzi najefektívnejšie metodické nástroje s preukázateľným dopadom na znižovanie interpersonálnej tenzie patrí metóda **Jigsaw** (Skladačkové učenie). Jej podstata spočíva v distribúcii informácií tak, že každý žiak disponuje unikátnou časťou učiva, ktorú musí sprostredkovať ostatným. Tento model vytvára stav funkčnej nevyhnutnosti druhého človeka, čím sa, v súlade s teóriou sociálnej závislosti Johnsonovcov (2013), marginalizuje priestor pre sociálnu exklúziu a nepriateľstvo. Žiaci,

ktorí by za bežných okolností v triede súperili, sú postavení do roly expertov zodpovedných za spoločný kognitívny progres, čo posilňuje vzájomný rešpekt medzi žiakmi.

Medzi najprepracovanejšie a najlepšie zdokumentované formy kooperatívneho učenia a zároveň ako kľúčová stratégia z hľadiska eliminácie konfliktov patrí metóda **STAD** (Student Teams Achievement Divisions), vyvinutá Slavinom (1995). Táto metóda využíva heterogénne tímy na dosahovanie edukačných cieľov, pričom kľúčovým prvkom je systém hodnotenia založený na individuálnom zlepšení. Tento mechanizmus eliminuje frustráciu slabších žiakov a aroganciu dominantných jedincov, čím odstraňuje časté spúšťače šikany a interpersonálnej agresie. Tým, že úspech tímu závisí od pokroku každého člena, dochádza k prirodzenej premene interakcie z rivalitnej na prosociálnu. Metóda STAD čerpá z prác bratov Davida a Rogera Johnsonovcov (University of Minnesota), ktorí rozpracovali Teóriu sociálnej závislosti (Social Interdependence Theory). Tá hovorí, že spôsob, akým je štruktúrovaná sociálna závislosť v skupine, určuje, ako jednotlivci interagujú a ako riešia konflikty.

V rámci riadenia konfliktov je nevyhnutné do kooperatívnych aktivít integrovať techniky konštruktívnej kontroverzie. Učiteľ zámerne navodzuje situácie vyžadujúce diskusiu o protichodných názoroch v striktno definovanom rámci pravidiel. Žiaci sa učia oddel'ovať osobu od problému- kritizovať myšlienku, nie jej nositeľa, čo Zelina (2000) definuje ako základný predpoklad pre rozvoj emočnej inteligencie a nenásilnej komunikácie v školskej triede. Tento proces vedie k rozvoju emočnej regulácie a schopnosti vyjednávať, čo sú kľúčové kompetencie pre mierové riešenie stretov záujmov.

Pravidelná aplikácia týchto postupov tak neslúži len na fixáciu vedomostí, ale funguje ako trenažér sociálnej zrelosti, v ktorom sa konflikt transformuje z deštruktívneho elementu na príležitosť pre spoločné riešenie problému. Aj systematické využívanie **skupinových projektov s rotáciou rolí** (napr. facilitátor, zapisovateľ, kontrolór, hovorca) ďalej zabezpečuje, že žiaci si vyskúšajú rôzne sociálne pozície. Tým sa predchádza rigidnej hierarchizácii triedy, ktorá býva podhubím pre mocenské konflikty.

Metóda kooperatívneho učenia	Primárny autor	Hlavný mechanizmus spolupráce	Vplyv na elimináciu interpersonálneho napätia
Jigsaw (Skladačkové učenie)	E. Aronson / D. Johnson	Informačná vzájomná závislosť: Každý člen je "expertom" na inú časť učiva.	Eliminuje sociálnu izoláciu a exklúziu; buduje vzájomnú úctu cez nevyhnutnosť pomoci druhého.
STAD (Student Teams Achievement Divisions)	R. E.Slavin	Motivačná vzájomná závislosť: Hodnotenie na základe individuálneho zlepšenia pre úspech tímu.	Odstraňuje nezdravú rivalitu; znižuje frustráciu slabších žiakov a tlmí dominantné/agresívne správanie.
Konštruktívna kontroverzia	D. Johnson & R. Johnson	Kognitívny nesúlad: Riadená diskusia o protichodných názoroch v bezpečnom rámci.	Učí oddeliť osobu od problému; rozvíja schopnosť konsenzu a asertívnu, nenásilnú komunikáciu.
Rotácia rolí v skupine	H. Kasíková	Funkčná vzájomná závislosť: Pravidelná zmena zodpovednosti (facilitátor, kontrolór...).	Predchádza vzniku rigidnej hierarchie v triede a mocenským konfliktom; rozvíja empatiu k rôznym pozíciám.

Tabuľka č. 1: Komparatívny prehľad metód kooperatívneho učenia a ich vplyvu na interpersonálne vzťahy Zdroj: vlastné spracovanie

4 Korelácia medzi kooperáciou a bezpečnou klímou: Pedagogické implikácie pre prax

Vytvorenie bezpečného školského prostredia je v súčasnosti prioritou edukačného procesu, pričom bazálnym pilierom tohto úsilia je práve kvalita interpersonálnych vzťahov determinovaná mierou kooperácie. Pravidelné zavádzanie kooperatívneho učenia predstavuje viac než len zmenu vyučovacej metódy; ide o zásadnú premenu triedy, kde sa náhodná skupina žiakov mení na súdržný a funkčný kolektív. Tento proces priamo podmieňuje nielen vzdelávacie výkony, ale predovšetkým psychickú integritu a pocit bezpečia žiakov.

Determinácia kvality interpersonálnych vzťahov prostredníctvom kooperácie predstavuje bazálny pilier budovania bezpečného školského prostredia. Sociálna atmosféra triedy priamo podmieňuje nielen vzdelávacie výkony, ale aj psychickú integritu žiakov. Systematická implementácia kooperatívneho učenia transformuje triedu zo zoskupenia izolovaných jednotlivcov na kohéznu sociálnu skupinu, čím sa významne znižuje výskyt rizikového správania. Bezpečnosť školy v tomto kontexte nechápeme len ako absenciu fyzického násilia, ale ako prítomnosť psychologického bezpečia (psychological safety), kde je žiak chránený pred sociálnou izoláciou a emocionálnou agresiou.

V nadväznosti na analýzu kooperatívnych mechanizmov možno formulovať nasledovné pedagogické odporúčania pre zvyšovanie bezpečnosti školského prostredia:

- **Transformácia sociálnej dynamiky:** Kooperatívne prostredie prirodzene tlmí vznik nepriateľstva tým, že nahrádza konkurenčný boj o obmedzené zdroje (ako sú známky či pozornosť učiteľa) spoločným úsilím. Tým sa eliminujú spúšťače rivality, ktoré by inak viedli k šikanovaniu alebo sociálno-patologickým javom.
- **Prechod od represie k prevencii:** Namiesto ex-post riešenia konfliktov by sa pozornosť pedagógov mala sústrediť na preventívne reštrukturalizovanie vzťahov. Kooperatívne prostredie prirodzene tlmí vznik nepriateľstva, čím eliminuje pôdu pre šikanovanie a iné formy sociálno-patologických javov.
- **Kultivácia sociálnych kompetencií:** Rozvoj zručností ako empatia, aktívne počúvanie a sebaregulácia v rámci

kooperatívnych skupín vytvára u žiakov vnútorný kódex správania, ktorý je udržateľnejší než externe vynucované disciplinárne pravidlá.

- **Inkluzívny charakter kooperácie:** Metódy ako STAD či Jigsaw umožňujú plnohodnotné zapojenie marginálnych členov kolektívu. Odstraňovaním bariér medzi „úspešnými“ a „neúspešnými“ žiakmi sa posilňuje celková inkluzívnosť prostredia, čo je kľúčový predpoklad bezpečnej klímy.
- **Zmena roly učiteľa:** Pedagóg v bezpečnej škole prestáva byť autoritatívnym rozhodcom konfliktov a stáva sa facilitátorom sociálnych interakcií. Jeho úlohou je projektovať také edukačné situácie, ktoré vyžadujú konštruktívnu spoluprácu a vzájomnú pomoc.

Aj Siváková (2025, s. 41) poukazuje na to, že: „aktuálne problémy v súčasnej škole smerujú do rôznych oblastí sociálnych vzťahov a sociálnych procesov, ktoré v škole prebiehajú. Žiaci by mali absolvovať okrem tradičného školského učenia sa aj osvojovanie si radu poznatkov, mali by mať poskytnutú príležitosť k rozvoju schopností, sebareflexie, vytváraniu medziludských vzťahov, riešeniu rôznych konfliktov, definovanie vlastnej hodnoty, tolerancií k špecifickým prejavom správania sa ostatných jedincov vo svojom okolí. Emmerová (2024, s. 22) sa zameriava aj na oblasť prevencie a tvrdí, že: „v škole je potrebné okrem špecifickej prevencie, zameranej na jednotlivé druhy problémového správania, realizovať aj nešpecifickú prevenciu. V rámci nej je nutné u žiakov rozvíjať sociálne spôsobilosti, podporovať efektívne riešenie problémov a konfliktov, rozvíjať sociálnu komunikáciu, empatiu i asertívne správanie.

Predložený príspevok preukazuje, že implementácia kooperatívneho učenia predstavuje vysoko efektívnu stratégiu pri eliminácii interpersonálnych edukačných konfliktov v školskom prostredí. Transformácia triedy z kompetitívneho nastavenia na model pozitívnej vzájomnej závislosti priamo oslabuje korene rivality a hostility, ktoré sú primárnymi spúšťačmi sociálneho napätia.

Z analýzy vyplýva, že systematické využívanie metodických nástrojov, akými sú STAD či Jigsaw, nie je len didaktickou alternatívou, ale kľúčovým determinantom bezpečnej sociálnej klímy. Tieto metódy

vytvárajú stav funkčnej nevyhnutnosti spolupráce, čím marginalizujú priestor pre sociálnu exklúziu a mocenskú dominanciu. Vytvorenie prostredia založeného na psychologickom bezpečí umožňuje žiakom prejsť od defenzívnych vzorcov správania k aktívnej prosociálnej interakcii.

V kontexte bezpečnosti školy možno konštatovať, že investícia do rozvoja kooperatívnych kompetencií u žiakov je strategickým krokom k prevencii násilia a šikanovania. Kooperatívne učenie tak napĺňa ciele humánnej pedagogiky, nakoľko kultivuje interpersonálne vzťahy a transformuje potenciálne konfliktné situácie na príležitosti pre sociálny rast a vzájomné porozumenie. Efektívna škola 21. storočia preto musí integrovať princípy kooperácie ako bazálny predpoklad pre stabilný a bezpečný edukačný systém.

Príspevok je výstupom k projektu KEGA 008KU-4/2025 Tvorba e-metodik a inštruktážnych videí na princípoch kooperatívnych metód učenia v druhom vzdelávacom cykle nového ŠVP v kontexte prierezových gramotností.

Zoznam použitej literatúry:

- BEDNAŘÍK, A. *Riešenie konfliktov: príručka pre pedagógov a pracovníkov s mládežou*. Bratislava: Centrum prevencie a riešenia konfliktov, 2001, ISBN 80-968095-4-7.
- BELEŠOVÁ, M. *Škola nie je výchovný tábor 2*. Bratislava: Grada, 2024, počet strán 352. ISBN 978- 80- 8090- 885- 0.
- BELLOVÁ, S. Efektívna spolupráca v triede: skupinové procesy ako základ kooperatívneho učenia. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*. Online. Roč. XXIV., č. 3, s. 47-53. ISSN 1336-2232. Dostupné na: <https://doi.org/10.54937/ssf.2025.24.3.47-53>
- CEBALLOS-VACAS, E. M., & RODRÍGUEZ-RUIZ, B. *How do teachers and students deal with conflict? An analysis of conflict resolution strategies and goals*. *Revista de Investigación Educativa*, 2023, 41(2), 551–572. <https://doi.org/10.6018/rie.547241>
- EMMEROVÁ, I. Bezpečnosť školského prostredia – súčasný stav a problémy. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*. Online. Roč. XXIII., č. 3, s. 19-

25. ISSN 1336-2232. Dostupné na: <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.3.19-25>
- JABLONSKÝ, T. *Teoretické východiská kooperatívneho učenia*. In: *Sila spolupráce: teoretické a praktické aspekty kooperatívneho učenia v primárnom vzdelávaní*. Ružomberok: Verbum, 2025. ISBN 978-80-561-1205-2, s. 9-38.
- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T. Restorative approaches in schools: Necessary roles of cooperative learning and constructive conflict. In *E. Sellman, H. Cremin, & G. McCluskey (Eds.), Restorative approaches to conflict in schools* (pp. 159-174). New York: Routledge, 2013. Dostupné na: https://www.researchgate.net/publication/260596694_Johnson_D_W_Johnson_R_T_2013_Restorative_approaches_in_schools_Necessary_roles_of_cooperative_learning_and_constructive_conflict_In_E_Sellman_H_Cremin_G_McCluskey_Eds_Restorative_approaches_to_conflict
- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T. Cooperative Learning: Improving University Instruction By Basing Practice On Validated Theory. University of Minnesota. In *Journal on Excellence in University Teaching*. 25(4), 85-118. 2015. Dostupné na https://www.researchgate.net/publication/284471328_Cooperative_Learning_Improving_university_instruction_by_basing_practice_on_validated_theory
- KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 3. vyd., rozšířené a aktualizované. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0983-6.
- MARTINKOVÁ, J. *Riešenie konfliktov v škole: osvedčená pedagogická skúsenosť edukačnej praxe*. Trenčín: Metodicko-pedagogické centrum, 2014.
- POŠTEKOVÁ, B. *Aktuálne výzvy vo využívaní kooperatívneho vyučovania na slovenských školách*. Žilina: EDIS-vydavateľstvo UNIZA, 2025, 107 s. ISBN 978-80-554-2188-9.
- SIVÁKOVÁ, G. *Rozvoj sociálnych aspektov v škole v prostredí kooperatívneho učenia*. In: *Sila spolupráce: teoretické a praktické aspekty kooperatívneho učenia v primárnom vzdelávaní*. Ružomberok: Verbum, 2025. ISBN 978-80-561-1205-2, s. 39-65.
- SLAVIN, R. E. *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice*. Boston: Allyn & Bacon, 1995.

ZASTKOVÁ, Z. *Kooperatívne aktivity v prírodovede pre žiakov 4. ročníka ZŠ*. Ružomberok: Verbum, 2022, 122 s. ISBN 978-80-561-0951-9.

ZELINA, M. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: Iris, 2000. ISBN 80-967013-4-7.

Kontaktné údaje:

PaedDr. Katarína Tišťanová, PhD.

Pedagogická fakulta KU

Katedra pedagogiky a psychológie

Hrabovská cesta 1, Ružomberok

E-mail: katarina.tistanova@ku.sk

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5992-4449>

SUBJEKTÍVNE VNÍMANIE DEMOKRATICKÝCH HODNÔT ŠTUDENTIEK A ŠTUDENTOV UČITEĽSKÝCH ŠTUDIJNÝCH PROGRAMOV V KOOPERATÍVNEJ PRÁCI

SUBJECTIVE PERCEPTION OF DEMOCRATIC VALUES OF STUDENTS OF TEACHER STUDY PROGRAMS IN COOPERATIVE WORK

Zdenka Zastková

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá subjektívnym vnímaním demokratických hodnôt študentiek a študentov učiteľských študijných programov v kontexte kooperatívnej práce. Sleduje, ako sú demokratické princípy (rešpekt, rovnosť, participácia a zodpovednosť) reflektované v rámci formálnych kooperatívnych skupín. Výskumná vzorka pozostávala zo 62 študentov prvého ročníka bakalárskeho študijného programu predškolská a elementárna pedagogika. Na zber údajov bol použitý neštandardizovaný dotazník s Likertovou škálou, doplnený o otvorené otázky a dáta boli analyzované pomocou deskriptívnej štatistiky. Výsledky ukázali vysokú mieru pozitívneho vnímania demokratických hodnôt v kooperatívnej práci, najmä v oblastiach rešpektu a tolerancie a schopnosti počúvať. Študenti sa líšili rôznou mierou hodnotenia úrovne zodpovednosti a participácie v kooperatívnej práci. Zistenia naznačujú, že kooperatívne učenie vytvára priaznivé podmienky pre rozvoj demokratických hodnôt, pokiaľ si študenti mohli zvoliť členstvo v skupine dobrovoľne.

Abstract: The paper deals with the subjective perception of democratic values of female and male students of teacher education programs in the context of cooperative work. It examines how democratic principles (respect, equality, participation and responsibility) are reflected within formal cooperative groups. The research sample consisted of 62 first-year students of the bachelor's study program in preschool and elementary pedagogy. A non-standardized questionnaire with a Likert scale, supplemented with open-ended questions, was used to collect data, and the data were analyzed using descriptive statistics. The results showed a high level of positive perception of democratic values in cooperative work, especially in the areas of respect and tolerance and the ability to listen. Students differed in their assessment of the level of responsibility and

participation in cooperative work. The findings indicate that cooperative learning creates favorable conditions for the development of democratic values, as long as students could choose group membership voluntarily.

Kľúčové slová: demokratické hodnoty, demokratické princípy, kooperatívne učenie, kooperatívna skupina

Key words: democratic values, democratic principles, cooperative learning, cooperative group

Úvod

Aktuálne prebiehajúce zmeny školského kurikula smerujú (okrem iného) k lepšej príprave svojich absolventov¹ pre potreby 21. storočia, a to nielen z pohľadu vedomostí, ale najmä rozvoja kompetencií, praktickej uplatniteľnosti a individuálneho rozvoja. V tomto kontexte sa už od raného veku kladie dôraz na rozvoj kritického myslenia, riešenia problémov, komunikácie a tímovej spolupráce. Uvedené kompetencie predstavujú nielen základ vzájomného spolužitia jednotlivcov, ale zároveň sa stávajú predpokladom fungovania a prosperity celej spoločnosti. Demokratické princípy, z ktorých súčasná spoločnosť vychádza a ku ktorým má smerovať aj edukácia, nachádzajú oporu v dokumente Rady Európy (2019), ktorý systematicky konkretizuje plánovanie, realizáciu a hodnotenie vzdelávania orientovaného na demokratickú kultúru. Jeho ambíciou je, aby výchova k demokracii nebola len formálnou deklaráciou, ale prirodzenou a živou súčasťou kultúry školy. Škola pritom zohráva kľúčovú úlohu v procese socializácie, v rámci ktorého je potrebné rozvíjať sociálne kompetencie, komunikačné zručnosti, empatiu, schopnosť riešiť konflikty a spolupracovať. Ako uvádza Emmerová (2025), práve kooperácia predstavuje významný preventívny faktor pred vznikom rôznych foriem nevhodného správania a prispieva k budovaniu bezpečného školského prostredia.

¹ V texte používame generické označenie v nominatíve plurálu (napr. študenti), ktoré zahŕňa osoby mužského aj ženského rodu.

Prístupy k rozvíjaniu demokratických hodnôt vo vzdelávaní

Ak majú budúci občania demokratickej spoločnosti poznať svoje práva a uvedomovať si svoje povinnosti, je dôležité, aby boli v školskom prostredí pravidelne a aktívne zapájaní do demokratických procesov. Johnson a Johnson (2016) identifikujú dva základné prístupy k rozvoju demokratických hodnôt, postojov a správania. Prvý, obsahový prístup, sa zameriava na osvojovanie poznatkov o demokracii, jej princípoch, občianskych právach a povinnostiach. Tento prístup však spravidla nevedie k zmene postojov a správania, ale skôr k osvojeniu demokracie ako teoretického konceptu. Naopak procesný prístup je založený na aktívnej participácii študentov do demokratických procesov, čo možno v podmienkach školy zabezpečiť prostredníctvom uplatnenia vhodne zvolených didaktických metód a organizačných foriem výučby.

Kooperatívne učenie ako nástroj rozvíjania demokratickej kultúry

Jednou z možností aplikácie procesného prístupu sprostredkovania demokratickej kultúry v škole je implementácia kooperatívneho učenia, ktoré sa zakladá na nutnosti študentov spolupracovať na dosiahnutí spoločných cieľov, niesť zodpovednosť za vykonávanie svojho spravodlivého podielu práce, podporovať vzájomný úspech, ovládať a využívať sociálne zručnosti potrebné na efektívnu spoluprácu a spoločne reflektovať, ako efektívne sa tieto zručnosti využívajú (Kasíková, 2004).

Johnson, Johnson, Holubec (2005, s. 1) poukazujú na súvislosti medzi členstvom v kooperatívnej učebnej skupine a aktívnym občianstvom v demokracii keď uvádzajú, že *„kooperatívna učebná skupina predstavuje mikrokozmos demokracie. Demokracia je v prvom rade kooperatívny systém, v ktorom občania spolupracujú na určení svojej budúcnosti. Podobne v kooperatívnych učebných skupinách študenti pracujú na dosiahnutí spoločných cieľov, nesú zodpovednosť za svoj prínos, majú právo a povinnosť vyjadrovať svoje myšlienky a podieľajú sa na riadení skupiny. Všetci členovia skupiny sú považovaní za rovnocenných a rozhodnutia prijímajú po zvážení rôznych perspektív. Členovia skupiny si osvojujú hodnoty, ktoré zahŕňajú prispievanie k blahu ostatných členov skupiny aj k spoločnému dobru. Tieto charakteristiky sú vlastné aj demokratickým spoločnostiam.“* Kooperácia vo vyučovaní má

tak priamo potenciál podporiť rozvoj kľúčových demokratických hodnôt, akými sú zdieľanie zodpovednosti, rovnosť, férovosť a rešpekt k druhým, aktívna participácia, schopnosť počúvať a akceptovať odlišné názory. Systematicky ich uvádzame v tabuľke č. 1.

Tabuľka č. 1 Porovnanie hodnôt kooperatívneho učenia a princípov demokracie

Hodnota	Kooperatívne učenie	Demokracia
Spoločné ciele	Práca s ostatnými na dosiahnutí spoločných cieľov – maximalizácia učenia	Práca s ostatnými na dosiahnutí spoločných cieľov – prosperita a blaho všetkých občanov
Individuálna zodpovednosť	Každý člen je zodpovedný za aktívnu účasť v skupine, za spravodlivý podiel práce a za udržiavanie dobrých pracovných vzťahov	Každý občan je zodpovedný za účasť na demokratických procesoch, za svoj podiel na dosahovaní cieľov spoločnosti a za udržiavanie dobrých vzťahov medzi občanmi
Rovnosť	Všetci členovia sú si rovní bez ohľadu na pohlavie, etnicitu či náboženstvo, ich prínos je rovnako hodnotný a zohľadňovaný	Všetci občania sú si rovní pred zákonom bez ohľadu na pohlavie, etnicitu či náboženstvo
Participácia	Všetci členovia majú právo aj povinnosť vyjadrovať svoje názory, závery a postoje (vrátane nesúhlasu) a byť vypočutí s rešpektom	Všetci občania majú právo aj povinnosť vyjadrovať svoje názory, závery a postoje (vrátane nesúhlasu) a byť vypočutí s rešpektom
Rozhodovanie	Rozhodnutia sa prijímajú kombináciou konsenzu a väčšinového hlasovania po dôkladnej diskusii a zvážení všetkých názorov	Rozhodnutia sa prijímajú väčšinovým hlasovaním s ochranou menšinových názorov po dôkladnej diskusii a zvážení všetkých argumentov
Spoločné dobro	Členovia si cenia prínos k blahu ostatných členov skupiny a k spoločnému dobru	Občania si cenia prínos k blahu ostatných občanov a k spoločnému dobru

(upravené podľa Johnson, Johnson, Holubec, 2005, s. 2)

S cieľom podporiť výkon, sociálne zručnosti a kritické myslenie študentov vo vyučovaní, možno kooperatívnu prácu organizovať viacerými spôsobmi (Johnson, Johnson, 2009):

1. Formálne kooperatívne učenie – je zamerané na osvojenie konkrétneho obsahu učiva alebo zručnosti; skupiny fungujú počas definovaného časového obdobia (od jednej vyučovacej hodiny až po niekoľko týždňov).
2. Neformálne kooperatívne učenie – prebieha v krátkodobých, tzv. ad hoc skupinách (od niekoľkých minút po jednu vyučovaciu hodinu), podporuje aktívne spracovanie informácií počas vyučovacej hodiny alebo prednášky.
3. Základné kooperatívne skupiny – dlhodobé a stabilné skupiny poskytujúce akademickú a sociálnu podporu svojim členom.

Konkrétnejšie možnosti, ako priamo premietnuť piliere kooperatívneho učenia do vyučovania prezentujeme v publikácií Jablonský, Zastková (2020) a Zastková (2022).

Východiská a realizácia pedagogického výskumu

V súčasnom spoločenskom kontexte, charakterizovanom rastúcou pluralitou názorov a potrebou dialógu, nadobúda otázka rozvoja demokratických hodnôt osobitný význam. Prostredie edukácie, najmä príprava budúcich učiteľov, zohráva kľúčovú úlohu pri formovaní postojov k demokracii, participácii, rešpektu k odlišnosti a schopnosti konštruktívne spolupracovať. Vychádzajúc z predpokladu, že kooperatívne učenie môže ovplyvňovať predmetné demokratické hodnoty, postoje a správanie, sme sa rozhodli preskúmať, ako a za akých podmienok sa demokratické princípy prejavujú v kooperatívnom usporiadaní výučby u vysokoškolských študentov.

Výskumný cieľ: Zistiť subjektívne vnímanie uplatňovania demokratických hodnôt a princípov v kontexte kooperatívnej práce u študentov učiteľských študijných programov.

Výskumná otázka: Ako študenti učiteľských študijných programov vnímajú uplatňovanie demokratických hodnôt a princípov vo formálnej kooperatívnej skupine?

Výskumná vzorka: Výskumnú vzorku reprezentovalo 62 študentov prvého ročníka bakalárskeho študijného programu predškolskej a elementárnej pedagogiky. Respondenti boli vybratí prostredníctvom dostupného výberu. Kooperatívne skupiny boli vytvorené na základe dobrovoľnosti a vzájomných preferencií študentov, čo mohlo ovplyvniť mieru angažovanosti a kvalitu spolupráce.

Metódy a metodika výskumu: Na dosiahnutie výskumného cieľa bol použitý autorsky navrhnutý neštandardizovaný dotazník, ktorého zrozumiteľnosť sme overili na menšej vzorke respondentov (20 študentov externej formy štúdia rovnakého študijného programu), pričom výsledky pilotáže sme do výsledkov nezaráтали. Dotazník obsahoval 8 škálovacích položiek:

1. *Počas skupinovej práce sme sa navzájom rešpektovali aj pri odlišných názoroch.*
2. *Počas skupinovej práce bol každý člen vnímaný ako rovnocenný partner.*
3. *Počas skupinovej práce sme efektívne medzi sebou komunikovali, bez zosmiešňovania názorov iných.*
4. *V skupine sa vypočuli a zohľadňovali názory všetkých členov.*
5. *Prácu v skupine sme si spravodlivo rozdelili medzi všetkých členov skupiny.*
6. *K prideleným úlohám pristupoval každý v skupine zodpovedne.*
7. *Každý člen skupiny využil príležitosť zapojiť sa do riešenia skupinovej práce.*
8. *Účasť na práci v skupine ma motivovala k riešeniu zadanej úlohy.*

Dotazník bol anonymný, respondenti dobrovoľne súhlasili s jeho vyplnením. Pre lepšie pochopenie získaných výsledkov sme v dotazníku zaradili aj 4 otvorené otázky, v ktorých mohli študenti vyjadriť názor na kooperatívnu prácu, posúdiť jej benefity a limity, reflektovať, ako ich kooperatívna činnosť obohatila.

Vytvorili sme štrnásť štvorčlenných a dve trojčlenné formálne kooperatívne skupiny, pričom pozitívna vzájomná závislosť jednotlivých členov v skupinách bola zabezpečená prostredníctvom spoločného cieľa. Každá skupina mala 5 týždňov na vypracovanie seminárnej práce, ktorej téma bola zámerne zvolená. Študentom sme odporučili odbornú literatúru,

pričom minimálny počet zdrojov, ktoré mali pri sumarizácii témy uplatniť, bol 3 knižné zdroje. Téma seminárnej práce bola zvolená s cieľom podporiť jej naštudovanie, prezentáciu a overenie pochopenia u ostatných študentov. Po odprezentovaní seminárnych prác sme študentom zadali dotazník, ktorým sme zisťovali, ako subjektívne vnímajú uplatnenie demokratických hodnôt a princípov v kooperatívnej činnosti. Výsledky dotazníka sme spracovali prostredníctvom matematicko-štatistických metód, použitá bola deskriptívna štatistika, pričom analýza rešpektovala ordinálny charakter Likertovej škály (1 – vôbec nesúhlasím až 5 – úplne súhlasím). Jednotlivé položky boli tematicky zlúčené do štyroch kategórií: *rešpekt* (položky 1–2), *schopnosť počúvať a akceptovať odlišné názory* (položky 3–4), *zodpovednosť* (položky 5–6) a *participácia* (položky 7–8). Pre každého respondenta bolo pre jednotlivé kategórie vypočítané priemerné skóre. Na určenie centrálnej tendencie bol použitý medián. Vzhľadom na pozorovaný stropový efekt (častý výskyt maximálnych hodnôt) bol medián doplnený o medzikvartilové rozpätie (IQR – interquartile range), ktoré vyjadruje rozdiel medzi 75. percentilom (Q3) a 25. percentilom (Q1). IQR poskytuje informáciu o variabilite stredných 50 % hodnôt a je menej citlivý na extrémny než štandardná odchýlka, čo ho robí vhodným pre analyzovaný typ dát. Na doplnenie interpretácie bol vypočítaný aj podiel respondentov, ktorí neuviedli maximálne hodnotenie (t. j. hodnoty < 5), čo umožňuje identifikovať mieru odchýlky od plne pozitívneho hodnotenia v jednotlivých dimenziách.

Analýza a interpretácia výsledkov výskumu:

V rámci overenia výskumného cieľa, sme prostredníctvom matematicko-štatistických metód dospeli k zisteniam, ktoré uvádzame v tabuľke 2.

Tabuľka č. 2: Hodnotenie uplatňovania demokratických hodnôt v kooperatívnej práci

hodnoty	Rešpekt	schopnosť počúvať	zodpovednosť	participácia
priemerné hodnotenie	4,758	4,815	4,548	4,597
medián	5	5	5	5
Q1	5	5	4,75	4,75
Q3	5	5	5	5
IQR	0	0	0,25	0,25
% študentov (hodnotenie mimo 5)	16,13%	13,70%	24,20%	25,00%

Legenda: Analyzovaný súbor tvorilo $N = 62$ respondentov. *Priemerné hodnotenie* predstavuje aritmetický priemer odpovedí respondentov v jednotlivých kategóriách. *Medián* vyjadruje strednú hodnotu rozdelenia a Q1 (25. percentil) a Q3 (75. percentil) ohraničujú stredných 50 % hodnôt. *Medzikvartilové rozpätie* ($IQR = Q3 - Q1$) vyjadruje mieru variability odpovedí, pričom vyššie hodnoty indikujú väčšiu variabilitu. Ukazovateľ *% študentov (hodnotenie mimo 5)* vyjadruje podiel respondentov, ktorí neuviedli maximálne hodnotenie (t. j. hodnoty < 5), a slúži na identifikáciu odchýlok od plne pozitívneho hodnotenia.

Na základe vysokej hodnoty mediánu (5 vo všetkých kategóriách) možno konštatovať, že respondenti vnímajú ***kooperatívnu prácu prevažne pozitívne a zároveň prostredníctvom nej dochádza k rozvíjaniu a uplatňovaniu demokratických hodnôt***. Podrobnejšia analýza však odhaľuje určité rozdiely medzi jednotlivými sledovanými kategóriami. V oblastiach *rešpektu* (položky 1–2), *schopnosti počúvať a akceptovať odlišné názory* (položky 3–4) bola zaznamenaná minimálna variabilita ($IQR = 0$) a zároveň nízky podiel respondentov uviedol hodnotenie nižšie ako maximálne (približne 14–16 %). Uvedené zistenia poukazujú na vysokú mieru konsenzu vo vnímaní týchto aspektov kooperácie a naznačujú priaznivé interpersonálne vzťahy v skupinách. Potvrdilo sa, že ***výber členov do skupín na základe afiliácie a dobrovoľnosti determinuje kvalitu kooperatívnej práce, pričom môžeme predpokladať ochotné zapojenie sa jednotlivcov do kooperatívnej činnosti***.

V kategóriách *zodpovednosť* (položky 5–6) a *participácia* (položky 7–8) bola zaznamenaná vyššia variabilita (IQR = 0,25) a zároveň vyšší podiel respondentov neuviedol maximálne hodnotenie (približne 24–25 %). Tieto rozdiely naznačujú, že hoci respondenti vnímajú kooperatívnu prácu pozitívne, ***miera aktívneho zapojenia a realizácia úloh neboli v rámci skupín rovnomerné***. Tieto zistenia možno interpretovať tak, že študenti disponujú kompetenciami, ktoré podporujú rešpektujúce a nekonfliktné prostredie, avšak samotná realizácia spoločných úloh, najmä v súvislosti s rozdelením zodpovednosti a pracovnej záťaže, predstavuje náročnejšiu výzvu. Potvrdzujú to aj vyjadrenia respondentov v otvorených otázkach, ktoré poukazujú na rôzne skúsenosti s rozdelením práce a mierou angažovanosti jednotlivých členov skupiny: „*v živote sa musím spoliehať sama na seba; ...že nie vždy musí byť všetko podľa jedného člena skupiny; ...pochopila som, že komu sa nechce, tomu sa nechce a niektorým musíte podať všetky informácie aby si svoju prácu urobili; ...že musím byť viac priama a keď mám pocit, že úlohy sú rovnomerne rozdelené, priamo to povedať; ...že vždy je najlepšie sa spoliehať na seba, maximálne jednu osobu navyše.*“

Z vyjadrení respondentov v oblasti hodnotenia prekážok počas kooperatívnej práce nás najviac zaujali tieto tvrdenia: „*ostatní rozdelili prezentovanú prácu ale akosi mi to nedali vôbec vedieť a riešili sme to na poslednú chvíľu; ...za problém považujem čas a rozdelenie úloh na začiatku; ...lenivosť.*“ Tieto zistenia potvrdzujú potrebu systematického rozvíjania a zdokonaľovania sociálnych a organizačných zručností, ako aj osobnostných charakteristík, najmä v oblasti posilnenia zodpovednosti pri participácii v úlohe, prijatie svojej roly, zvýšenie motivácie pri voľbe a dosahovaní cieľov. Súhlasne s Kasíkovou (2004) konštatujeme, že skupiny utvorené na základe dobrovoľnosti mnohokrát nebývajú dostatočne stimulujúcim prostredím na rozvoj členov skupiny z hľadiska rozvoja sociálnych zručností.

Okrem uvedeného, z výsledkov ďalej vyplynulo, že niektoré skupiny si kooperatívnu prácu preniesli do ***online priestoru a využili komunikáciu cez sociálne siete***. V súlade s poznatkami Johsona a Johsona (2014) možno technológie využívať ako nástroj podporujúci kooperatívne úsilie pri dosahovaní spoločných cieľov, keďže umožňujú koordináciu činností a prístup k informáciám. Napriek tomu respondenti

vnímali online komunikáciu skôr ako limitujúci faktor efektívnej spolupráce. Z ich vyjadrení možno uviesť napr.: „*najväčšou prekážkou v skupinovej práci bola komunikácia cez sociálne siete, lepšie sa to riešilo osobne; ...spolužiaci nie vždy odpísali na správu; ...dial'ka, ktorú sme riešili online chatom; ...ak niekto (asi) nebol na mobile a nepísal do skupiny; ...možno že sme to robili dial'kovo a nestretli sme sa.*“ Interakcia tvárou v tvár predstavuje základnú podmienku kooperatívneho učenia a pokiaľ existuje zrakový kontakt medzi členmi kooperatívnej skupiny, podľa Jablonského (2006) existuje aj adresát a bezprostredná spätná väzba. Očakáva sa, že podpora priamej interakcie je potrebná pre zaistenie efektívnosti kooperatívneho učenia vrátane sociálnych spôsobilostí, čo sa potvrdilo aj v niekoľkých štúdiách (Dzemidzic Kristiansen et al, 2019; Kasíková, 2004) Tie spoločne poukazujú na to, že interakcia tvárou v tvár umožňuje študentom prejavovať väčšiu ústretovosť voči ostatným, poskytnúť väčšie množstvo pomoci súvisiacej s úlohami, podporiť vzájomné porozumenie pri riešení úloh, ochotu vyhľadať pomoc a podobne.

Za najvýznamnejší prínos kooperatívnej práce respondenti považovali posilnenie sociálnych väzieb, vzájomnú podporu a možnosť zdieľania pracovných úloh. Pozitívne boli hodnotené aj aspekty efektívneho využitia času a spoločného riešenia úloh, ktoré prispievajú k znižovaniu individuálnej záťaže: „*za najväčší prínos považujem upevnenie priateľských vzťahov; ...že sme sa navzájom podporili; ...že sme sa spolu stretli a pracovali spoločne; ...spoločne strávený spoločný čas (v knižnici); ...že sme si rozdelili povinnosti a nemuseli sme všetko robiť samostatne.*“

Z celkového počtu 62 respondentov sa 52 z nich vyjadrilo, že kooperatívne úlohy im vyhovujú (83,9 %), 4 respondentom nevyhovujú (6,5 %) a 6 respondentov nevie posúdiť atraktivitu kooperatívnej práce (9,7 %).

Odporúčania do praxe:

Na základe zistení s ohľadom na typ úlohy odporúčame pri organizácii kooperatívnych aktivít ***zohľadňovať prirodzené sociálne väzby medzi študentmi.*** Vytváranie pracovných skupín na základe priateľských vzťahov a dobrovoľnosti sa javí ako efektívny prístup (pri

spracovaní seminárnej práce), ktorý podporuje okamžité zapojenie jednotlivcov do činnosti a prispieva k vytváraniu priaznivého sociálneho prostredia.

Zároveň odporúčame **systematické zarad'ovanie kooperatívneho učenia do edukačného procesu**. Výsledky naznačujú, že kooperatívne aktivity nielen podporujú pozitívne interpersonálne vzťahy, ale môžu tiež prispievať k rozvíjaniu demokratických hodnôt, ako sú rešpekt a tolerancia, schopnosť počúvať a akceptovať názory iných, zvyšovať zodpovednosť a participáciu.

Osobitnú pozornosť je potrebné venovať **rozvoju zodpovednosti študentov v rámci skupinovej práce**. Vzhľadom na identifikovanú vyššiu variabilitu v oblasti participácie a plnenia úloh sa odporúča cielene pracovať s formulovaním jasných cieľov, podporovať vnútornú motiváciu študentov a rozvíjať ich schopnosť reflektovať vlastné potreby i potreby ostatných členov skupiny. Súčasne je vhodné implementovať stratégie zamerané na elimináciu fenoménu sociálneho zaháľania (Social Loafing), napríklad prostredníctvom jasného rozdelenia úloh, individuálnej zodpovednosti za čiastkové výstupy (stanoviť kritériá hodnotenia výkonu jednotlivcov i celej skupiny) a systematického rozvíjania interpersonálnych zručností (Karau, Williams, 1993).

Záver

Demokratické hodnoty ako sú rovnosť, vzájomný rešpekt a orientácia na spoločné dobro, môžu významne ovplyvniť kvalitu interpersonálnych vzťahov medzi študentmi, čo môže mať dopad aj na bezpečnosť školského prostredia. Tieto hodnoty sa najefektívnejšie internalizujú vtedy, keď sú prirodzenou súčasťou edukačného procesu a každodennej interakcie. Bezpečnosť školského prostredia sa tak nejaví výlučne ako dôsledok formálnych pravidiel či mechanizmov kontroly, ale aj ako prirodzený dôsledok kvality medziľudských vzťahov, ktoré môžu byť cielene rozvíjané prostredníctvom kooperatívneho učenia.

Príspevok je súčasťou riešenia projektu KEGA 008KU-4/2025 Tvorba e-metodik a inštruktážnych videí na princípoch kooperatívnych metód učenia v druhom vzdelávacom cykle nového ŠVP v kontexte prierezových gramotností.

Zoznam použitej literatúry:

- DZEMIDZIC KRISTIANSEN et al., Face-to-face promotive interaction leading to successful cooperative learning: A review study. In: *Cogent Education*, 2019, 6. p. 1-19. DOI: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1674067>
- EMMEROVÁ, I., Kooperatívne učenie ako prevencia rizikového správania žiakov. In: *Sila spolupráce*. Ružomberok: VERBUM, 2025, s. 66-93. ISBN 978-80-561-1205-2
- JABLONSKÝ, T., ZASTKOVÁ, Z., *Education of Children from Socially Disadvantaged Environment through Cooperative Learning Activities in Primary Education*. Vác: Apor Vilmos Katolikus Főiskola, 2020, 112 s. ISBN 978-963-7006-62-4
- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T., An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. In: *Educational Researcher*, 2009, 38(5), p. 365-379. DOI: 10.3102/0013189X09339057
- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T., Cooperative Learning And Teaching Citizenship In Democracies. In: *International Journal of Educational Research*. 2016, Vol. 76, p. 162-177. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.11.009>
- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T., Cooperative Learning in 21st Century. In: *Anales de psicología*. 2014, 30(3), 841-851. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.201241>
- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T., HOLUBEC, E., Cooperative Learning. In: *The Newsletter of The Cooperative Learning*. 2005, 20(1), p. 1-4. Dostupné online: <https://www.co-operation.org/journal-articles>
- KARAU, J. S., WILLIAMS, D. K., Social Loafing: A Meta-Analytic Review and Theoretical Integration. In *Journal of Personality and Social Psychology*. 1993, 65(4), 681-706. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.65.4.681>
- KASÍKOVÁ, H., *Kooperativní učení a vyučování – Teoretické a praktické problémy*. Praha: Karolinum, 2004. 179 s. ISBN 978-80-246-0192-2
- RADA EURÓPY., *Referenčný rámec kompetencií pre demokratickú kultúru: kontext, koncepty a model* (Zväzok 1). Štrasburg: Rada Európy, 2019, 85 s. ISBN 978-80-8118-211-2. Dostupné na: <https://www.statpedu.sk/sk/publikacna-cinnost/odborne-informacie/referencny-ramec-kompetenci-i-demokraticku-kulturu/>

ZASTKOVÁ, Z., *Kooperatívne aktivity v prírodovede pre žiakov*
4. ročníka ZŠ. Ružomberok: VERBUM, 2022, 122 s. ISBN 978-80-
561-0951-9

Kontaktné údaje:

PaedDr. Zdenka Zastková, PhD.

Pedagogická fakulta KU

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky

Hrabovská cesta 1, Ružomberok

E-mail: zdenka.zastkova@ku.sk

ORCID [https://orcid.org/ 0009-0002-6679-0511](https://orcid.org/0009-0002-6679-0511)

SOCIÁLNE VZŤAHY AKO OCHRANNÝ FAKTOR VIKTIMIZÁCIE V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ

SOCIAL RELATIONSHIPS AS A PROTECTIVE FACTOR AGAINST VICTIMIZATION IN THE SCHOOL SETTING

Dana Kovalčíková, Michaela Kovalčíková

Abstrakt: Viktimizácia v školskom prostredí predstavuje závažný sociálny a edukačný problém, ktorý negatívne ovplyvňuje psychickú pohodu žiakov, ich školskú úspešnosť a celkovú kvalitu školskej klímy. Jedným z významných ochranných faktorov môže byť úroveň kooperácie medzi žiakmi, ktorá prispieva k znižovaniu výskytu viktimizácie prostredníctvom posilňovania sociálnych väzieb a inklúzie. Cieľom príspevku je analyzovať zahraničné empirické zistenia zamerané na vzťah medzi kooperáciou žiakov a viktimizáciou v školskom prostredí, identifikovať hlavné mechanizmy tohto vzťahu a poukázať na ich implikácie pre pedagogickú prax. Príspevok má teoreticko-analytický charakter a vychádza z prehľadu vybraných zahraničných výskumných štúdií. Zistenia naznačujú, že kooperatívne učenie a pozitívne rovesnícke vzťahy prispievajú k redukcii viktimizácie a zvyšovaniu pocitu bezpečia v škole.

Abstract: Victimization in school settings represents a serious social and educational problem that negatively affects students' psychological well-being, academic achievement, and overall school climate. One important protective factor is the level of student cooperation, which may contribute to reducing victimization through strengthened social bonds and inclusion. The aim of this paper is to analyze international empirical findings focused on the relationship between student cooperation and victimization in school settings. The paper has a theoretical-analytical character and is based on a review of selected international research studies. The findings suggest that cooperative learning and positive peer relationships contribute to reduced victimization and increased feelings of safety in school.

Kľúčové slová: viktimizácia, šikanovanie, kooperácia žiakov, školská klíma, prevencia

Keywords: victimization, bullying, student cooperation, school climate, prevention

1 ÚVOD

Viktimizácia v školskom prostredí predstavuje jeden z najzávažnejších sociálnych problémov súčasného vzdelávania, ktorý negatívne ovplyvňuje psychickú pohodu žiakov, ich školskú úspešnosť a celkovú kvalitu školského života. Ide o opakované vystavovanie jednotlivca negatívnemu správaniu zo strany rovesníkov, ktoré môže mať formu fyzickej, verbálnej alebo sociálnej agresie (Olweus, 1993). Dlhodobá viktimizácia je spojená so zvýšenou mierou úzkosti, depresívnych symptómov a sociálnej izolácie (Thapa et al., 2013). Výskumy v oblasti školskej psychológie poukazujú na to, že viktimizácia nevzniká izolovane, ale je úzko prepojená s kvalitou školského prostredia a rovesníckych vzťahov. Školy, v ktorých prevláda pozitívna klíma a podporujúce sociálne interakcie, vykazujú nižšiu mieru výskytu šikanovania a sociálneho vylúčenia (Salmivalli, 2010). Zároveň sa ukazuje, že kvalita sociálnych väzieb v triede je jedným z kľúčových prediktorov bezpečia žiakov (Thapa et al., 2013). V tomto kontexte sa ako významný ochranný faktor javí kooperácia žiakov, ktorá podporuje rozvoj prosociálneho správania, empatie a vzájomnej podpory. Kooperatívne učenie vytvára podmienky pre budovanie stabilných sociálnych vzťahov, čím znižuje priestor pre vznik izolácie jednotlivcov a následnej viktimizácie (Johnson & Johnson, 2009). Empirické výskumy zároveň ukazujú, že kooperatívne formy výučby vedú k zníženiu agresívneho správania a posilneniu sociálnej integrácie žiakov (Van Ryzin & Roseth, 2018; Durlak et al., 2011). Masariková & Kohútová (2023) poukazujú na to, že subjektívne prežívanie sekundárnej viktimizácie je významne podmienené kvalitou sociálnej a inštitucionálnej podpory, pričom jej nedostatočná úroveň môže prispievať k prehľbovaniu negatívnych psychických dôsledkov a k pretrvávaniu viktimizačných skúseností. Tieto zistenia zároveň podporujú chápanie viktimizácie ako komplexného procesu, ktorý nie je determinovaný iba samotným aktom ubližovania, ale aj širším kontextom reakcií sociálneho prostredia.

2 TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ SKÚMANEJ PROBLEMATIKY

V nadväznosti na uvedené je nevyhnutné bližšie vymedziť teoretické východiská skúmaného problému, ktoré tvoria základ pre

pochopenie vzťahu medzi viktimizáciou a kooperáciou žiakov v školskom prostredí.

2.1 Viktimizácia v školskom prostredí

Viktimizácia v školskom prostredí je v odbornej literatúre chápaná ako forma opakovaného a systematického ubližovania, pri ktorej je žiak vystavený negatívnemu správaniu zo strany rovesníkov v kontexte nerovnováhy síl. Ide o jav, ktorý je úzko prepojený s konceptom šikanovania a predstavuje dlhodobé riziko pre psychický a sociálny vývin dieťaťa (Smith et al., 2008). Výskumy ukazujú, že viktimizácia má výrazné dopady na emocionálne prežívanie žiakov, vrátane zvýšenej úrovne stresu, internalizovaných problémov a zníženej školnej angažovanosti. Žiaci, ktorí sú dlhodobo viktimizovaní, majú vyššie riziko sociálneho stiahnutia a problémov v rovesníckych vzťahoch (Hymel & Swearer, 2015). Zároveň sa zdôrazňuje, že viktimizácia je podmienená nielen individuálnymi charakteristikami žiaka, ale najmä sociálnou dynamikou v triede, kde významnú úlohu zohrávajú normy skupiny a postavenie jednotlivca v rovesníckej hierarchii (Espelage & Swearer, 2011).

2.2 Sociálne vzťahy a rovesnícka dynamika

Súčasný prístup v školskej psychológii zdôrazňuje, že rovesnícka skupina zohráva kľúčovú úlohu pri vzniku aj udržiavaní viktimizácie. Šikanovanie je často výsledkom skupinových procesov, nie iba individuálneho správania agresora (Sutton & Smith, 1999). V tomto kontexte Jablonský (2006, s. 9) uvádza, že: *„interpersonálne vzťahy v školskej triede bezprostredne ovplyvňujú správanie žiaka, zvlášť v druhej polovici povinnej školskej dochádzky, keď sa oslabuje učiteľova dominancia pri ovplyvňovaní správania žiaka, väčšiu váhu získa mienka spolužiakov a sociálne potreby začína uspokojovať prevažne školská trieda“*. Významným faktorom je tzv. „bystander efekt“, pri ktorom pasivita prizeraúcich sa žiakov nepriamo podporuje pokračovanie viktimizácie. Ak skupina nereaguje alebo dokonca normalizuje agresívne správanie, zvyšuje sa pravdepodobnosť jeho pretrvávania (O’Connell et al., 1999). Tieto zistenia poukazujú na to, že kvalita sociálnych interakcií v triede je kľúčovým faktorom ochrany pred viktimizáciou, pričom rozhodujúcu úlohu zohráva skupinová dynamika a sociálne normy.

2.3 Kooperácia a sociálne učenie v triede

Kooperácia je v edukačnom prostredí často vysvetľovaná prostredníctvom teórie sociálneho učenia, podľa ktorej sa správanie žiakov formuje pozorovaním a interakciou s ostatnými členmi skupiny. Podľa Banduru (1977) pozitívne vzory správania v kooperatívnych situáciách môžu podporovať internalizáciu prosociálnych noriem. Kooperatívne aktivity zároveň podporujú vznik pozitívnej vzájomnej závislosti medzi žiakmi, čo znižuje pravdepodobnosť sociálnej izolácie jednotlivcov. Žiaci sú motivovaní spolupracovať, čo vedie k zlepšeniu komunikácie a zníženiu konfliktov v triede (Slavin, 2014). Na význam kooperácie poukazujú aj výskumy realizované v prostredí primárneho vzdelávania. León-García et al. (2017) zistili, že triedy využívajúce kooperatívne stratégie vykazovali vyššiu mieru prosociálneho správania a lepšie medziľudské vzťahy medzi žiakmi. Autori zároveň poukazujú na to, že systematická implementácia kooperatívnych aktivít vedie k zvýšeniu sociálnej súdržnosti a zníženiu konfliktných situácií v triede. Z pohľadu prevencie viktimizácie je dôležité, že kooperácia mení aj skupinové normy, keďže podporuje odmietanie agresívneho správania a posilňuje prosociálne reakcie v rámci triedneho kolektívu.

3 KRITÉRIA VÝBERU ZAHRANIČNÝCH EMPIRICKÝCH ŠTÚDIÍ

Výber empirických štúdií bol realizovaný systematickým spôsobom s cieľom zabezpečiť ich vedeckú relevantnosť, aktuálnosť a tematickú zhodu so skúmanou problematikou. Vyhľadávanie bolo uskutočnené v medzinárodných vedeckých databázach Web of Science, Scopus, ERIC a PsycINFO, ktoré patria medzi najvýznamnejšie zdroje recenzovanej vedeckej literatúry. Vyhľadávanie bolo realizované prostredníctvom kombinácie kľúčových slov v anglickom jazyku, najmä: *cooperative learning*, *peer cooperation*, *bullying*, *victimization*, *school climate*, *peer relations* a *prosocial behavior*. Kľúčové slová boli kombinované pomocou Booleovských operátorov (AND, OR) s cieľom získať čo najrelevantnejšie výsledky.

Do analýzy boli zaradené štúdie na základe nasledujúcich kritérií:

- **tematická relevancia** – štúdie sa zameriavali na vzťah medzi kooperáciou žiakov, rovesníckymi vzťahmi a viktimizáciou alebo agresívnym správaním v školskom prostredí,
- **empirický charakter** – boli zahrnuté kvantitatívne, experimentálne, longitudinálne alebo meta-analytické štúdie,
- **vedecká kvalita** – štúdie boli publikované v recenzovaných zahraničných vedeckých časopisoch,
- **časové hľadisko** – výber zahŕňal kombináciu starších (pred rokom 2015) a aktuálnych (po roku 2015) štúdií s cieľom zachytiť vývoj poznania,
- **jazyk publikácie** – do výberu boli zaradené štúdie publikované v anglickom jazyku.

Z analýzy boli naopak vylúčené teoretické práce bez empirických dát, nerecenzované publikácie a štúdie, ktoré sa nezaoberali školským prostredím. Na základe uvedených kritérií bol vytvorený súbor štúdií, ktoré poskytujú komplexný pohľad na skúmanú problematiku a umožňujú jej následnú komparatívnu analýzu.

4 PREHĽAD ZAHRANIČNÝCH EMPIRICKÝCH ŠTUDIÍ

Staršie výskumy položili základ pre pochopenie vzťahu medzi sociálnymi vzťahmi a viktimizáciou. Durlak et al. (2011), vo svojej metaanalýze preukázali, že programy sociálno-emocionálneho učenia vedú k zníženiu problémového správania vrátane agresivity a zároveň podporujú rozvoj sociálnych kompetencií žiakov. Hoci sa štúdia nezameriava výlučne na kooperáciu, poukazuje na význam sociálnych procesov v prevencii viktimizácie.

Na tieto zistenia nadväzuje výskum León-García et al. (2017), ktorý sa už explicitne zameriava na kooperatívne učenie. Autori zistili, že implementácia kooperatívnych stratégií v primárnom vzdelávaní vedie k zvýšeniu prosociálneho správania a zlepšeniu medziľudských vzťahov medzi žiakmi, čím sa znižuje výskyt konfliktných situácií.

Významný posun vo výskume predstavujú štúdie Van Ryzin & Roseth (2018, 2019), ktoré analyzujú konkrétne mechanizmy pôsobenia kooperácie. Zistenia poukazujú na to, že kooperatívne učenie znižuje viktimizáciu prostredníctvom zlepšenia rovesníckych vzťahov a rozvoja empatie ako kľúčového mediátora.

Najnovšie výskumy rozširujú pohľad na širší kontext školského prostredia. Van Ryzin & Roseth (2022) poukazujú na obojsmerný vzťah medzi empatiou a kvalitou rovesníckych vzťahov, čím zdôrazňujú dynamický charakter týchto procesov.

Analýzy založené na dátach medzinárodného výskumu Organizácie pre hospodársku spoluprácu a rozvoj v rámci programu PISA ukazujú, že viktimizácia je negatívne spojená s úrovňou kooperácie medzi žiakmi, pričom významnú úlohu v tomto vzťahu zohráva pocit spolupatričnosti ku škole, ktorý predstavuje dôležitý ochranný faktor v rámci rovesníckych vzťahov (OECD, 2019).

Huitsing et al., (2012) poukazuje, že výskumy využívajúce sieťovú analýzu zdôrazňujú význam štruktúry sociálnych vzťahov v triede. Tieto štúdie poukazujú na to, že viktimizácia je úzko spätá s pozíciou jednotlivca v rovesníckej sieti, pričom žiaci nachádzajúci sa na okraji sociálnej štruktúry sú vystavení vyššiemu riziku sociálneho vylúčenia a viktimizácie.

Výsledky analyzovaných štúdií možno pre lepšiu prehľadnosť syntetizovať do prehľadového rámca, ktorý ukazuje vývoj výskumu od všeobecných účinkov sociálnych intervencií k identifikácii špecifických mechanizmov a štrukturálnych faktorov ovplyvňujúcich viktimizáciu v školskom prostredí.

Tabuľka 1 Prehľad zahraničných empirických štúdií

Autor	Rok	Výskumný dizajn	Vzorka	Hlavné zistenia	Mechanizmus vzťahu
Durlak et al.	2011	Metaanalýza	213 školských programov zameraných na sociálno-emocionálne učenie	Zníženie agresivity a problémového správania; zvýšenie sociálnych kompetencií	Rozvoj sociálno-emocionálnych zručností
León-García et al.	2017	Kvantitatívny výskum	Žiaci primárneho vzdelávania	Kooperatívne učenie zvyšuje prosociálne správanie a zlepšuje vzťahy	Posilnenie spolupráce; sociálnej súdržnosti
Van Ryzin & Roseth	2018	Longitudinálny výskum	Žiaci škôl	Kooperácia znižuje viktimizáciu	Zlepšenie rovesníckych vzťahov; integrácie

Van Ryzin & Roseth	2019	Experimentálny výskum	Školské triedy	Kooperácia podporuje sociálne fungovanie a školskú angažovanosť; empatia sprostredkúva vzťah medzi kooperáciou a šikanovaním	Posilnenie rovesníckych vzťahov a školského zapojenia; rozvoj empatie
Van Ryzin & Roseth	2022	Longitudinálny výskum	Žiaci	Obojsmerný vzťah empatie a rovesníckych vzťahov	Dynamická spätná väzba sociálnych procesov
OECD, PISA	2019	Medzinárodná kvantitatívna analýza	Medzinárodná vzorka žiakov	Viktimizácia je negatívne spojená so školskou spolupatričnosťou a kvalitou školského života	Pocit školského začlenenia ako ochranný faktor
Huitsing et al.	2012	Sociálno-sieťová analýza	Školské triedy	Sociálna pozícia ovplyvňuje viktimizáciu	Štruktúra rovesníckych vzťahov

Zdroj: vlastné spracovanie, 2026

4 KOMPARÁCIA A ANALÝZA EMPIRICKÝCH ŠTÚDIÍ

Analyzované zahraničné empirické štúdie sa zhodujú v tom, že kooperácia medzi žiakmi predstavuje významný ochranný faktor vo vzťahu k viktimizácii v školskom prostredí, pričom jej účinky sa prejavujú najmä prostredníctvom zlepšenia rovesníckych vzťahov, podpory prosociálneho správania a posilnenia sociálnej integrácie v triede. Zároveň však jednotlivé výskumy pristupujú k tejto problematike z odlišných metodologických aj interpretačných perspektív, čo vedie k rozdielnej hĺbke vysvetlenia sledovaných javov.

Staršie syntetické výskumy, ako metaanalýza Durlak et al. (2011), poskytujú široký prehľad účinkov sociálno-emocionálnych intervencií a potvrdzujú ich pozitívny vplyv na zníženie agresívneho správania a zlepšenie sociálnych kompetencií žiakov. Ich prínos spočíva najmä v generalizácii naprieč rôznymi typmi programov, avšak nevýhodou je, že viktimizácia je v týchto štúdiách skôr sekundárnym ukazovateľom, nie hlavným predmetom analýzy. V porovnaní s nimi štúdia León-García et

al. (2017) už cielene skúma kooperatívne učenie v triednom prostredí a ukazuje, že jeho implementácia vedie k zlepšeniu sociálnych vzťahov a redukcii konfliktov, pričom dôraz sa presúva na konkrétne pedagogické postupy a ich priamy vplyv na dynamiku triedy.

Významný posun v chápaní vzťahu medzi kooperáciou a viktimizáciou prinášajú výskumy Van Ryzin & Roseth (2018, 2019), ktoré už neostávajú pri konštatovaní efektu, ale analyzujú aj jeho sprostredkujúce mechanizmy. Ukazuje sa, že kľúčovú úlohu zohráva empatia a kvalita rovesníckych vzťahov, ktoré vysvetľujú, prečo kooperatívne učenie vedie k nižšej miere viktimizácie. V porovnaní s predchádzajúcimi štúdiami tak dochádza k prechodu od opisných záverov k vysvetľujúcim modelom, ktoré lepšie zachytávajú sociálne procesy v triede.

Najnovšie zistenia Van Ryzin & Roseth (2022) spolu s analýzami založenými na dátach medzinárodného výskumu Organizácie pre hospodársku spoluprácu a rozvoj v rámci programu PISA ďalej rozširujú tento pohľad o dynamický a recipročný charakter vzťahov. Kooperácia a viktimizácia sa neukazujú ako jednostranne pôsobiace faktory, ale ako vzájomne prepojené procesy, ktoré sa môžu navzájom posilňovať alebo oslabovať v závislosti od úrovne sociálnej integrácie a pocitu spolupatričnosti k škole. Tento posun je významný najmä tým, že prekračuje lineárne chápanie príčin a následkov a približuje sa k systémovému pohľadu na triedu ako sociálny celok (OECD, 2019).

Odlišnú perspektívu prinášajú štúdie založené na sociálno-sieťovej analýze (Huitsing et al., 2012), ktoré poukazujú na to, že viktimizácia je úzko spätá so štruktúrou sociálnych vzťahov v triede. Z tohto pohľadu nie je rozhodujúca len úroveň kooperácie, ale aj pozícia jednotlivca v rovesníckej sieti. Žiaci na okraji sociálnych vzťahov sú výrazne zraniteľnejší voči vylúčeniu a viktimizácii, čo rozširuje chápanie problému o štrukturálnu dimenziu.

Celkovo možno konštatovať, že jednotlivé štúdie sa navzájom dopĺňajú a vytvárajú viacúrovňový obraz skúmanej problematiky. Kým staršie výskumy zdôrazňujú všeobecné pozitívne účinky sociálnych intervencií, novšie práce sa zameriavajú na špecifické mechanizmy, recipročné vzťahy a štrukturálne podmienky, ktoré ovplyvňujú výskyt viktimizácie. Kooperácia sa tak ukazuje ako dôležitý, no nie izolovaný

faktor, ktorý pôsobí v rámci komplexnej siete sociálnych vzťahov v triede a škole. Výskum sa tým posúva od jednoduchého zisťovania súvislostí k hlbšiemu pochopeniu dynamiky školského sociálneho prostredia.

4 DISKUSIA

Zistenia analyzovaných štúdií naznačujú, že vzťah medzi kooperáciou žiakov a viktimizáciou nemožno chápať ako priamy lineárny efekt, ale skôr ako výsledok viacerých vzájomne prepojených sociálnych procesov v triede. Kooperácia znižuje viktimizáciu najmä tým, že mení kvalitu sociálnych väzieb medzi žiakmi, posilňuje ich vzájomnú závislosť a zvyšuje mieru sociálnej inklúzie, čím sa obmedzuje priestor pre izoláciu jednotlivcov, ktorá je jedným z kľúčových rizikových faktorov šikanovania (Johnson & Johnson, 2009; Hymel & Swearer, 2015).

Zároveň sa ukazuje, že dôležitým vysvetľujúcim mechanizmom je rozvoj empatie a internalizácia prosociálnych noriem. Kooperatívne situácie nútia žiakov vstupovať do vzájomnej interakcie, koordinovať svoje správanie a zohľadňovať perspektívu iných, čo vedie k oslabeniu akceptácie agresívneho správania v skupine. Tento proces je v súlade s teóriou sociálneho učenia, podľa ktorej sa správanie formuje prostredníctvom pozorovania a interakcie v sociálnom prostredí (Bandura, 1977). Kooperácia tak nepôsobí iba na úrovni správania, ale aj na úrovni skupinových noriem, ktoré určujú, čo je v triede sociálne prijateľné.

Dôležitým zistením je aj to, že vzťah medzi kooperáciou a viktimizáciou je recipročný. To znamená, že nielen kooperácia ovplyvňuje mieru viktimizácie, ale aj samotná viktimizácia spätne oslabuje ochotu žiakov spolupracovať. Tento cyklický vzťah poukazuje na to, že ide o dynamický systém, v ktorom sa negatívne aj pozitívne sociálne procesy môžu navzájom posilňovať alebo tlmiť v závislosti od kvality triedneho prostredia. Tento pohľad je v súlade s ekologickým chápaním školského správania, ktoré zdôrazňuje vzájomné pôsobenie jednotlivca a sociálneho kontextu (Bronfenbrenner, 1979).

Zistenia zároveň naznačujú, že viktimizácia nie je iba individuálny problém medzi agresorom a obeťou, ale je výrazne podmienená štruktúrou sociálnych vzťahov v triede. Žiaci, ktorí sa nachádzajú na okraji rovesníckej siete, sú zraniteľnejší voči sociálnemu vylúčeniu, čo znamená, že samotná organizácia sociálnych vzťahov v triede môže buď zvyšovať, alebo znižovať riziko viktimizácie (Huitsing

et al., 2012; Salmivalli, 2010). Kooperácia v tomto kontexte pôsobí ako integračný mechanizmus, ktorý znižuje sociálnu marginalizáciu jednotlivcov.

Z pohľadu prevencie sa preto ukazuje, že účinnosť kooperácie nespočíva len v zmene výučbovej stratégie, ale najmä v jej schopnosti transformovať sociálne prostredie triedy. Kooperácia mení spôsob interakcie medzi žiakmi, posilňuje pozitívne normy a podporuje vznik bezpečnejšieho sociálneho prostredia, v ktorom je viktimizácia menej pravdepodobná. Tento komplexný pohľad podporujú aj zistenia, ktoré zdôrazňujú význam kvality školského prostredia a rovesníckych vzťahov ako kľúčového ochranného faktora (Hymel & Swearer, 2015; Espelage & Swearer, 2011).

Celkovo sa ukazuje, že kooperácia pôsobí ako viacvrstvový ochranný mechanizmus, ktorý ovplyvňuje viktimizáciu nepriamo prostredníctvom zmien v sociálnych vzťahoch, skupinových normách a emocionálnych procesoch v triede. Viktimizácia je tak výsledkom komplexnej interakcie individuálnych, skupinových a štrukturálnych faktorov, pričom jej prevencia si vyžaduje systematické posilňovanie kooperatívnych a inkluzívnych foriem interakcie v školskom prostredí.

5 IMPLIKÁCIE PRE SLOVENSKÝ KONTEXT

Zistenia zahraničných empirických štúdií majú významné implikácie aj pre slovenské školské prostredie, najmä v kontexte prevencie viktimizácie a podpory pozitívnej triednej klímy. Ukazuje sa, že kooperácia žiakov nie je iba didaktickou stratégiou, ale predstavuje dôležitý psychosociálny nástroj, ktorý môže systematicky ovplyvňovať kvalitu rovesníckych vzťahov a znižovať riziko sociálneho vylúčenia.

V podmienkach slovenských škôl, kde sa stále vyskytujú formy šikanovania a sociálnej izolácie, sa ako kľúčové javí posilňovanie kooperatívnych foriem učenia. Ich implementácia môže prispieť k vytváraniu inkluzívneho prostredia, v ktorom žiaci nie sú motivovaní k rivalite, ale k vzájomnej spolupráci a podpore.

Dôležitým aspektom je aj to, že kooperatívne učenie môže pomôcť meniť triedne normy, ktoré v niektorých prípadoch na Slovensku stále tolerujú pasivitu voči šikanovaniu. Ak sa žiaci systematicky zapájajú do spoločných úloh, zvyšuje sa pravdepodobnosť, že sa posilní aj tzv.

aktívna rola „bystanderov“, teda prizeraúcich sa žiakov, ktorí môžu negatívne správanie buď podporovať, alebo mu aktívne brániť.

Z hľadiska školskej praxe je preto potrebné, aby kooperácia nebola vnímaná len ako doplnková metóda výučby, ale ako dlhodobá stratégia budovania triednej klímy. To si vyžaduje systematické vzdelávanie učiteľov v oblasti kooperatívneho učenia, rozvoj ich kompetencií v riadení skupinovej dynamiky a podporu školských preventívnych programov zameraných na sociálne vzťahy v triede.

Zároveň je dôležité upozorniť, že samotné zavedenie kooperatívnych aktivít nemusí automaticky viesť k zníženiu viktimizácie, ak nie je sprevádzané vedomým formovaním triednych noriem a podporou empatie medzi žiakmi. V slovenskom kontexte, kde sa výučba často orientuje na výkon a individuálne hodnotenie, môže byť práve tento posun k spolupráci a spoločnej zodpovednosti náročný, ale zároveň kľúčový.

Celkovo možno konštatovať, že implementácia kooperatívneho učenia v slovenských školách má potenciál nielen zlepšiť akademické výsledky, ale aj významne prispieť k prevencii viktimizácie a k budovaniu bezpečného a inkluzívneho školského prostredia.

6 ZÁVER

Cieľom príspevku je analyzovať zahraničné empirické zistenia zamerané na vzťah medzi kooperáciou žiakov a viktimizáciou v školskom prostredí, identifikovať hlavné mechanizmy tohto vzťahu a poukázať na ich implikácie pre pedagogickú prax. Zistenia z analyzovaných štúdií poskytujú konzistentný dôkaz, že kooperácia žiakov predstavuje významný, avšak nepriamy ochranný faktor vo vzťahu k viktimizácii v školskom prostredí. Jej účinok sa neodohráva na úrovni izolovaného pedagogického zásahu, ale prostredníctvom systematickej transformácie sociálnych väzieb, triednych noriem a miery inklúzie v rovesníckych skupinách.

Výsledky zároveň potvrdzujú, že viktimizáciu je potrebné chápať ako emergentný jav sociálneho systému triedy, nie ako jednoduchý dôsledok individuálneho správania. V tomto rámci kooperácia nevystupuje len ako didaktická stratégia, ale ako regulačný mechanizmus sociálnej dynamiky, ktorý ovplyvňuje stabilitu rovesníckych vzťahov a mieru sociálnej integrácie žiakov.

Celkovo sa tak potvrdzuje posun v súčasnom výskume od lineárneho kauzálneho chápania viktimizácie k jej systémovému a vzťahovému modelu, v ktorom sú individuálne, skupinové a štrukturálne faktory vzájomne prepojené. Kooperácia sa v tomto modeli javí ako dôležitý, avšak nie jediný faktor, pričom jej účinnosť je ovplyvnená širším kontextom školského sociálneho prostredia.

Zoznam použitej literatúry:

- BANDURA, A. *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1977, 247 s. ISBN 978-0-138-16744-8.
- BRONFENBRENNER, U. *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979, 352 s. ISBN 0-674-22457-4
- DURLAK, J. A. et al. The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. In: *Child Development*. 2011, roč. 82, č. 1, s. 405–432. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
- ESPELAGE, D. L., SWEARER, S. M. Bullying in North American Schools: A Social-Ecological Perspective on Prevention and Intervention. In: *Handbook of Bullying in Schools*. New York: Routledge, 2011, s. 3–19. ISBN 978-0-415-87500-0.
- HMYEL, S., SWEARER, S. M. Four decades of research on school bullying: An introduction. In: *American Psychologist*. 2015, roč. 70, č. 4, s. 293–299. DOI: 10.1037/a0038928
- HUITSING, G. et al. A social network perspective on peer victimization. In: *Social Networks*. 2012, roč. 34, č. 4, s. 612–623. DOI: 10.1016/j.socnet.2012.02.003
- JABLONSKÝ, T. *Moderné trendy vo výučbe: kooperatívny spôsob výučby: skriptá - učebné texty*. Ružomberok: Pedagogická fakulta Katolíckej university, 2006, 94 s. ISBN 80-8084-073-3.
- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T. An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. In: *Educational Researcher*. 2009, roč. 38, č. 5, s. 365–379. DOI: 10.3102/0013189X09339057
- LEÓN-GARCÍA, M. et al. Cooperative learning and peer relations in primary education. In: *Educational Studies*. 2017, roč. 43, č. 5, s. 1–15. DOI: 10.1080/03055698.2017.1293500

- MASARIKOVÁ, A., KOHÚTOVÁ, K. Subjektívna percepcia sekundárnej viktimizácie u obetí sexuálneho zneužívania. In: *Sociální práce*. 2023, roč. 23, č. 5, s. 21–37. ISSN 1213-6204.
- O'CONNELL, P. Peer involvement in bullying: insights and challenges for intervention. In: *Journal of Adolescence*. 1999, roč. 22, s. 437–452. DOI: 10.1006/jado.1999.0238.
- OECD. *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*. Paris: OECD Publishing, 2019. DOI: 10.1787/acd78851-en
- SALMIVALLI, C. Bullying and the peer group: A review. In: *Aggression and Violent Behavior*. 2010, roč. 15, č. 2, s. 112–120. DOI: 10.1016/j.avb.2009.08.007
- SLAVIN, R. E. Cooperative learning in elementary schools. In: *Education*. 2014, roč. 43, č. 1, s. 5–14. DOI: 10.1080/03004279.2015.963370
- SMITH, P. K. et al. *Bullying in schools: How successful can interventions be?* Cambridge: Cambridge University Press, 2008. ISBN 978-0521705171.
- SUTTON, J., SMITH, P. K. Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. In: *Aggressive Behavior*. 1999, roč. 25, č. 2, s. 97–111. DOI: 10.1002/(SICI)1098-2337(1999)25:2<97::AID-AB3>3.0.CO;2-7.
- THAPA, A. et al. A review of school climate research. In: *Review of Educational Research*. 2013, roč. 83, č. 3, s. 357–385. DOI: 10.3102/0034654313483907
- VAN RYZIN, M. J., ROSETH, C. J. Effects of cooperative learning on peer relations, empathy, and bullying in middle school. In: *Journal of School Psychology*. 2018, roč. 66, s. 1–14. DOI: 10.1016/j.jsp.2017.09.004.
- VAN RYZIN, M. J., ROSETH, C. J. Cooperative learning in middle school: Effects on peer relationships and academic engagement. In: *Learning and Instruction*. 2019, roč. 60, s. 1–10. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2018.11.002.
- VAN RYZIN, M. J., ROSETH, C. J. Reciprocal effects of empathy and peer relationships in adolescence. In: *Journal of Youth and Adolescence*. 2022, roč. 51, s. 1–15. DOI: 10.1007/s10964-021-01500-x.

Kontaktné údaje:

PaedDr. Dana Kovalčíková

Pedagogická fakulta KU

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky – interná doktorandka

Hrabovská cesta 1, Ružomberok

E-mail: dana.kovalcikova774@edu.ku.sk

ORCID iD: 0009-0001-5498-2674

Mgr. Michaela Kovalčíková

Pedagogická fakulta KU

Katedra sociálnej práce – interná doktorandka

Hrabovská cesta 1, Ružomberok

E-mail: michaela.kovalcikova464@edu.ku.sk

ORCID iD: 0009-0000-3921-9913

KOOPERÁCIA DETÍ PREDŠKOLSKÉHO VEKU V MONTESSORI PROSTREDÍ AKO DETERMINANT KVALITY INTERPERSONÁLNYCH VZŤAHOV

COOPERATION AMONG PRESCHOOL CHILDREN IN A MONTESSORI ENVIRONMENT AS A DETERMINANT OF THE QUALITY OF INTERPERSONAL RELATIONSHIPS

Petra Szántai

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá rozvíjaním kooperácie u detí predškolského veku v kontexte Montessori pedagogiky a jej vplyvom na kvalitu interpersonálnych vzťahov v prostredí materskej školy. Cieľom príspevku je analyzovať prejavy kooperácie a poukázať na jej význam ako kľúčovej sociálnej kompetencie ovplyvňujúcej bezpečnosť a klímu školského prostredia. Príspevok vychádza z teoretických východísk a kvalitatívne orientovaného výskumu realizovaného formou prípadovej štúdie v Montessori prostredí. Výsledky poukazujú na spontánny rozvoj spolupráce medzi deťmi, ako aj na význam pripraveného prostredia a pedagogického prístupu pri formovaní pozitívnych interpersonálnych vzťahov.

Abstract: The paper focuses on the development of cooperation in preschool children within the context of Montessori pedagogy and its impact on the quality of interpersonal relationships in a kindergarten environment. The aim of the paper is to analyze manifestations of cooperation and to highlight its importance as a key social competence influencing the safety and climate of the school environment. The paper is based on theoretical background and qualitative research conducted in the form of a case study in a Montessori setting. The results indicate the spontaneous development of cooperation among children, as well as the importance of a prepared environment and the pedagogical approach in shaping positive interpersonal relationships.

Kľúčové slová: kooperácia, Montessori pedagogika, interpersonálne vzťahy, bezpečné prostredie, predprimárne vzdelávanie

Keywords: cooperation, Montessori pedagogy, interpersonal relationships, safe environment, preschool education

1 Úvod

Bezpečné školské prostredie predstavuje jeden zo základných predpokladov harmonického vývinu dieťaťa. V prostredí materskej školy sa bezpečnosť neviaže len na fyzické podmienky, ale najmä na kvalitu interpersonalných vzťahov medzi deťmi a pedagógmi. Z pohľadu Montessori pedagogiky je kvalita vzťahov priamo prepojená s mierou rešpektu, samostatnosti a prirodzenej spolupráce, ktorú prostredie umožňuje. Kooperácia tu nevzniká ako riadená aktivita, ale ako prirodzený dôsledok pripraveného prostredia a slobody v rámci jasne stanovených hraníc (Montessori, 1967).

Cieľom príspevku je analyzovať rozvíjanie kooperácie u detí predškolského veku v Montessori prostredí a poukázať na jej význam ako determinantu kvality interpersonalných vzťahov.

2 Teoretické východiská

2.1 Bezpečné školské prostredie a interpersonalné vzťahy

Bezpečné školské prostredie predstavuje komplexný fenomén, ktorý zahŕňa nielen fyzickú bezpečnosť, ale aj psychologickú pohodu dieťaťa. V kontexte predprimárneho vzdelávania zohráva kľúčovú úlohu najmä kvalita interpersonalných vzťahov, ktoré sa formujú v každodenných interakciách medzi deťmi a pedagógmi.

Ako uvádza Kasáčová (2019), profesionálne pôsobenie pedagóga spolu s kvalitou vzťahov v triede významne ovplyvňuje celkovú klímu edukačného prostredia. Prostredie, v ktorom prevládajú vzťahy založené na dôvere, rešpekte a spolupráci, vytvára predpoklady nielen pre sociálny, ale aj kognitívny rozvoj dieťaťa. Bezpečné prostredie tak nie je len otázkou organizácie a pravidiel, ale predovšetkým kvality sociálnych väzieb, ktoré dieťa v materskej škole zažíva.

2.2 Kooperácia ako kľúčová sociálna kompetencia

Kooperácia patrí medzi základné sociálne kompetencie, ktoré sa začínajú formovať už v predškolskom veku. Predstavuje schopnosť jednotlivca spolupracovať s inými, rešpektovať ich potreby a aktívne sa podieľať na spoločnom riešení úloh.

V prostredí materskej školy zohráva rozvoj kooperácie významnú úlohu pri budovaní kvalitných interpersonalných vzťahov. Podľa

Rohanovej (2016) je rozvoj sociálnych kompetencií v tomto období zásadný pre zdravé fungovanie dieťaťa v kolektíve a jeho ďalší sociálny vývin. Kooperácia zároveň pôsobí ako významný preventívny faktor vo vzťahu ku konfliktom a problémovému správaniu detí. Je úzko prepojená s rozvojom empatie, komunikačných zručností a schopnosti riešiť konflikty konštruktívnym spôsobom, čím prispieva k vytváraniu pozitívnej klímy v triede.

2.3 Montessori pedagogika ako prostredie podporujúce kooperáciu

Montessori pedagogika predstavuje špecifický pedagogický prístup, ktorý vytvára prirodzené podmienky pre rozvoj sociálnych kompetencií detí. Jej základným východiskom je pripravené prostredie, ktoré podporuje samostatnosť, zodpovednosť a slobodnú voľbu dieťaťa (Montessori, 1967). Práve tieto prvky umožňujú deťom aktívne sa zapájať do učenia a zároveň nadväzovať autentické sociálne interakcie.

Významným znakom Montessori triedy je zmiešaná veková skupina, ktorá vytvára priestor pre prirodzené učenie sa medzi deťmi. Staršie deti spontánne pomáhajú mladším, čím si upevňujú vlastné poznatky a zároveň rozvíjajú empatiu, sociálnu zodpovednosť a schopnosť spolupracovať (Lillard, 2017). V tomto prostredí sa kooperácia nevyžaduje ako formálna aktivita, ale vzniká ako prirodzená súčasť každodenného fungovania triedy.

Ako uvádza Standing (1998), sociálny rozvoj dieťaťa je v Montessori pedagogike výsledkom jeho aktívneho zapojenia do prostredia. Kooperácia sa tak formuje spontánne, bez potreby direktívneho riadenia zo strany pedagóga, a vyplýva z organizácie prostredia a princípov pedagogického prístupu.

2.4 Empirické overenie Montessori pedagogiky

Význam Montessori pedagogiky pre rozvoj sociálnych kompetencií bol potvrdený aj viacerými empirickými výskumami. Lillard a Else-Quest (2006) vo svojej štúdii publikovanej v časopise *Science* poukazujú na to, že deti vzdelávané v Montessori prostredí dosahujú vyššiu úroveň sociálnych zručností, vrátane kooperácie a prosociálneho správania.

Na tieto zistenia nadväzuje aj Lillard (2017), ktorá zdôrazňuje, že Montessori prostredie podporuje autonómiu dieťaťa a jeho aktívne zapojenie do procesu učenia. Práve tieto faktory vytvárajú predpoklady pre rozvoj spolupráce, schopnosti riešiť problémy a budovania kvalitných sociálnych vzťahov medzi deťmi.

Empirické výskumy tak potvrdzujú, že Montessori pedagogika neovplyvňuje len kognitívny rozvoj, ale významne prispieva aj k formovaniu sociálnych kompetencií, ktoré sú kľúčové pre fungovanie dieťaťa v kolektíve.

2.5 Montessori pedagogika v slovenskom kontexte

V podmienkach slovenského predprimárneho vzdelávania sa Montessori pedagogika postupne etablovala ako významná alternatíva k tradičným pedagogickým prístupom (Pupala, 2015). Jej princípy nachádzajú uplatnenie najmä v prostredí súkromných materských škôl, kde vytvárajú priestor pre individualizovaný prístup k dieťaťu a podporu jeho prirodzeného rozvoja.

Podľa Štítnickej (2018) aplikácia Montessori princípov podporuje aktivitu dieťaťa, jeho samostatnosť a schopnosť učiť sa prostredníctvom vlastnej skúsenosti. Tento prístup zároveň vytvára podmienky pre rozvoj sociálnych vzťahov založených na spolupráci a vzájomnom rešpekte.

Rohanová (2016) poukazuje na to, že Montessori prostredie v slovenských materských školách podporuje prirodzený rozvoj kooperácie, čo sa pozitívne odráža na kvalite interpersonálnych vzťahov medzi deťmi a celkovej klíme triedy.

3 Metodológia

Cieľom výskumu bolo analyzovať prejavy kooperácie u detí predškolského veku v prostredí Montessori materskej školy a identifikovať ich vplyv na kvalitu interpersonálnych vzťahov v triede. Zároveň bolo zámerom poukázať na úlohu pripraveného prostredia a pedagogického prístupu pri rozvoji spolupráce medzi deťmi.

Na základe stanoveného cieľa boli formulované nasledujúce výskumné otázky:

1. Ako sa prejavuje kooperácia v Montessori prostredí?

2. Aké formy spolupráce sa vyskytujú v každodenných aktivitách detí?
3. Aký vplyv má kooperácia na kvalitu interpersonalných vzťahov medzi deťmi?
4. Akú úlohu zohráva pripravené prostredie a pedagogický prístup pri rozvoji kooperácie?

Výskum má kvalitatívny charakter a je zameraný na porozumenie a interpretáciu sociálnych interakcií detí v Montessori prostredí. Tento prístup bol zvolený vzhľadom na potrebu zachytiť komplexnosť správania detí a kontext, v ktorom sa kooperácia prirodzene rozvíja.

Výskumný súbor tvorili deti vo veku 3 – 6 rokov navštevujúce Montessori materskú školu, ktoré boli vzdelávané v zmiešanej vekovej skupine. Tento typ organizácie triedy umožňuje prirodzené sociálne učenie a vytvára priestor pre spontánnu spoluprácu medzi deťmi.

Zber dát bol realizovaný v prirodzenom prostredí triedy bez zásahu do priebehu aktivít. Pozorovanie prebiehalo počas projektového učenia, voľnej práce detí v pripravenom prostredí a každodenných sociálnych interakcií, vrátane situácií spolupráce a riešenia konfliktov. Osobitná pozornosť bola venovaná momentom, v ktorých deti spontánne spolupracovali, poskytovali si pomoc alebo vstupovali do spoločného riešenia úloh.

Pri zbere dát boli využité viaceré kvalitatívne metódy. Dominantnou metódou bolo priame pozorovanie, ktoré bolo doplnené participatívnym pozorovaním pedagóga. Súčasťou výskumu bola aj analýza sociálnych interakcií medzi deťmi a reflexia pedagogickej praxe, ktorá umožnila interpretovať pozorované javy v širšom kontexte Montessori pedagogiky.

Získané údaje boli následne spracované pomocou kvalitatívnej analýzy, pričom dôraz bol kladený na identifikáciu opakujúcich sa vzorcov správania detí v oblasti kooperácie a ich prepojenie s kvalitou interpersonalných vzťahov v triede. Výskum má charakter prípadovej štúdie, ktorá sa zameriava na analýzu kooperácie v konkrétnom prostredí Montessori materskej školy.

4 Výsledky

Výsledky kvalitatívnej analýzy poukazujú na to, že kooperácia je v Montessori prostredí prirodzenou a každodennou súčasťou interakcií medzi deťmi. Počas pozorovania sa ukázalo, že deti spontánne vstupujú do spolupráce, navzájom si poskytujú pomoc a aktívne komunikujú pri riešení rôznych situácií. Kooperácia sa neprejavovala ako riadená aktivita iniciovaná pedagógom, ale ako prirodzený dôsledok fungovania pripraveného prostredia a organizácie práce detí. Deti prejavovali schopnosť rešpektovať jeden druhého, zdieľať priestor aj pomôcky a zároveň reagovať na potreby svojich spolužiakov.

Významným zistením bolo aj to, že konfliktné situácie nepredstavovali dominantný prvok interakcie, ale skôr príležitosť na rozvoj komunikačných a sociálnych zručností. Deti boli schopné pomenovať problém, vyjadriť svoje potreby a hľadať spoločné riešenia, pričom sa opierali o vzájomný rešpekt a dialóg. Tieto prejavy naznačujú, že Montessori prostredie podporuje nielen individuálny rozvoj dieťaťa, ale aj jeho schopnosť fungovať v sociálnych vzťahoch prostredníctvom prirodzenej spolupráce a empatie.

4.1 Príklady kooperácie v praxi Montessori prostredia

Pozorovanie detí v Montessori prostredí prinieslo viacero konkrétnych situácií, ktoré ilustrujú prirodzený rozvoj kooperácie v každodennej pedagogickej praxi.

Jedným z výrazných príkladov bola aktivita realizovaná v rámci projektového učenia – „Mini trh“. Počas tejto aktivity deti pracovali v zmiešaných skupinách, samostatne si rozdeľovali úlohy, navrhovali výrobky a následne ich prezentovali ostatným. V procese prípravy dochádzalo k spontánnej spolupráci, pričom staršie deti prirodzene preberali podporujúcu rolu voči mladším. Tento proces nebol riadený pedagógom, ale vznikol na základe vnútornej motivácie detí spolupracovať.

Podobné prejavy boli zaznamenané aj počas voľnej práce v pripravenom prostredí. Deti si navzájom poskytovali pomoc pri manipulácii s Montessori pomôckami, vysvetľovali si postupy a zdieľali skúsenosti. Pomoc nebola vyžadovaná, ale vznikala spontánne na základe aktuálnej potreby alebo záujmu.

Významnú oblasť predstavovali aj situácie riešenia konfliktov. V týchto prípadoch deti dokázali komunikovať svoje potreby, pomenovať problém a hľadať spoločné riešenia. Úloha pedagóga bola minimálna – vystupoval najmä ako sprievodca, ktorý podporoval deti v samostatnom zvládaní situácie. Uvedené príklady potvrdzujú, že kooperácia v Montessori prostredí nevzniká ako izolovaná edukačná aktivita, ale ako prirodzený dôsledok organizácie prostredia, princípov pedagogiky a každodenného fungovania triedy.

5 Interpretácia výsledkov

Výsledky výskumu potvrdzujú význam edukačného prostredia pri rozvoji sociálnych kompetencií detí. Montessori pedagogika vytvára podmienky, ktoré prirodzene podporujú kooperáciu ako základný prvok sociálnej interakcie.

Zistenia sú v súlade s výskumom Lillard a Else-Quest (2006), ktorí poukazujú na vyššiu mieru prosociálneho správania u detí vzdelávaných v Montessori prostredí. Zároveň sa potvrdzuje, že kooperácia nie je výsledkom direktívneho vedenia pedagóga, ale prirodzeným dôsledkom pripraveného prostredia a rešpektujúceho prístupu.

Tieto zistenia naznačujú významný potenciál Montessori pedagogiky pri podpore bezpečného školského prostredia a prevencii konfliktov.

Uvedené príklady z pedagogickej praxe zároveň potvrdzujú, že kooperácia sa v Montessori prostredí rozvíja spontánne a je pevne prepojená s autonómiou dieťaťa. Projektové učenie a voľná práca vytvárajú situácie, v ktorých deti prirodzene vstupujú do sociálnych interakcií, spolupracujú a riešia problémy.

Tieto zistenia podporujú tvrdenie, že kvalita interpersonálnych vzťahov nie je výsledkom direktívneho vedenia, ale dôsledkom vhodne nastaveného edukačného prostredia.

6 Záver

Kooperácia predstavuje jeden z kľúčových faktorov ovplyvňujúcich kvalitu interpersonálnych vzťahov v prostredí materskej školy. Jej rozvoj v predškolskom veku má zásadný význam nielen pre

aktuálne fungovanie dieťaťa v kolektíve, ale aj pre jeho ďalší sociálny a osobnostný vývin.

Zistenia poukazujú na to, že Montessori pedagogika vytvára podmienky pre prirodzený rozvoj kooperácie prostredníctvom pripraveného prostredia, rešpektujúceho prístupu a podpory samostatnosti dieťaťa. Kooperácia sa v tomto kontexte neformuje ako výsledok direktívneho vedenia, ale ako spontánny prejav sociálneho učenia detí.

Takto koncipované prostredie zároveň prispieva k vytváraniu bezpečnej a podnetnej klímy, v ktorej sa deti učia spolupracovať, komunikovať a rešpektovať jeden druhého. Montessori pedagogika tak predstavuje efektívny prístup k podpore kvalitných interpersonálnych vzťahov a budovaniu bezpečného školského prostredia v predprimárnom vzdelávaní.

Výsledky zároveň poukazujú na potrebu ďalšieho výskumu zameraného na hlbšie porozumenie sociálnych procesov v Montessori prostredí.

Zoznam použitej literatúry:

LILLARD, A. S., 2017. *Montessori: The Science Behind the Genius*. 3. vyd. Oxford: Oxford University Press.

LILLARD, A. S. a N. ELSE-QUEST, 2006. The early years: Evaluating Montessori education. *Science*, 313(5795), s. 1893–1894.

MONTESSORI, M., 1967. *The Absorbent Mind*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

STANDING, E. M., 1998. *Maria Montessori: Her Life and Work*. New York: Plume.

KASÁČOVÁ, B., 2019. *Profesionalita učiteľa v predprimárnom vzdelávaní*. Banská Bystrica: Belianum.

PUPALA, B., 2015. *Premeny materskej školy: kurikulum, profesionalita, dieťa*. Bratislava: UK v Bratislave.

ROHANOVÁ, A., 2016. Montessori pedagogika v podmienkach slovenských materských škôl. *Pedagogická revue*, 68(4), s. 423–438.

ŠTÍTNIČKÁ, M., 2018. Princípy Montessori pedagogiky a ich aplikácia v predprimárnom vzdelávaní. In: *Predprimárna pedagogika v teórii a praxi*. Bratislava: Raabe.

Kontaktné údaje:

Mgr. Petra Szántai

Pedagogická fakulta KU

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky – externá doktorandka

Hrabovská cesta 1, Ružomberok

E-mail: petra.palenikova871@edu.ku.sk

Bezpečnosť školského prostredia – rozvíjanie kooperácie u žiakov ako determinant kvality interpersonálnych vzťahov

Editori

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

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

Recenzenti:

doc. PhDr. Mgr. Ingrid Hupková, PhD.

doc. PaedDr. Lucia Pašková, PhD.

Vydanie: Prvé

Rok vydania: 2026

Rozsah (AH): 238 strán (12,56 AH)

Vydavateľstvo

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

Forma publikácie: online

ISBN 978-80-561-1269-4

ISBN 978-80-561-1269-4



9 788056 112694