# DOKOR 2025

Recenzovaný zborník
z interdisciplinárnej
doktorandskej konferencie

# DOKOR 2025

Recenzovaný zborník z interdisciplinárnej
doktorandskej konferencie

Zborník príspevkov z interdisciplinárnej doktorandskej konferencie
DOKOR 2025, konanej na detašovanom pracovisku Pedagogickej fakulty
Katolíckej univerzity v Ružomberku v Levoči v dňoch 6. – 7. novembra 2025.

Janka Červeňová, Martin Kuniak, Mária Parigalová (Eds.)

# DOKOR 2025

Recenzovaný zborník z interdisciplinárnej doktorandskej konferencie

VERBUM

Ružomberok 2026

© VERBUM – vydavateľstvo KU

Toto dielo je publikované pod/This work is licensed under:
Creative Commons Attribution 4.0 International Licence.

Editori: Janka Červeňová, Martin Kuniak, Mária Parigalová

Vedecký redaktor: Štefan Tkačik, Katolícka univerzita v Ružomberku

Za jazykovú stránku zodpovedajú autori jednotlivých príspevkov.

Grafická úprava, obálka: Martin Kuniak

Rok vydania 2026
Forma publikácie: tlač

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

ISBN 978 – 80 – 561 – 1241 – 0

Recenzenti:

doc. PhDr. Marián Ambrozy, PhD., MBA
doc. PhDr. Róbert Arpáš, Ph.D.
PaedDr. Monika Brozmanová, PhD.
doc. PhDr. Jozef Brunclík, PhD.
prof. Ing. Jana Burgerová, PhD.
doc. PhDr. Tatiana Búgelová, CSc.
prof. PhDr. Mgr. Patricia Dobríková, PhD. et PhD.
PaedDr. Simona Dulovics Sámelová, PhD.
Mgr. Andrea Fedorková, PhD.
PaedDr. Katarína Grznárová, PhD.
Ing. František Horvát, PhD.
doc. ThDr. Michal Hospodár, PhD.
PhDr. Tomáš Jahelka, Ph.D.
doc. PhDr. Miroslav Kamenický, CSc.
doc. ThDr. Branislav Kľuska, PhD.
Mgr. Lenka Kocinová, PhD.
doc. Mgr. art. Alena Kručayová, PhD.
PhDr. Peter Kusý, PhD.
Mgr. Stanislava Kuzmová, MA, PhD.
Dr.h.c. prof. PhDr. PaedDr. Tomáš Lengyelfalusy, PhD.
doc. Mgr. Adela Lešková Blahová, PhD.
prof. PhDr. Róbert Letz, PhD.
doc. ThDr. Radoslav Lojan, PhD., MBA
PhDr. ThMgr. Mgr. Karol Lovaš, Ph.D.
PhDr. Ivana Magáčová Žilková, PhD., univer. doc.
doc. PhDr. Pavol Maliniak, PhD.
doc. PaedDr. Tatiana Marcineková, PhD.
PhDr. Zuzana Mičková, PhD.
Mgr. Anastazij Momot, PhD.
Mons. doc. ThDr. Ľubomír Petrík, PhD.
doc. PhDr. Ivana Pirohová, PhD.
Mgr. et Mgr. Lenka Poľaková, PhD.
PaedDr. Andrea Prečuchová Štefanovičová, PhD.
Mgr. Monika Prostináková Hossová, PhD.
Mgr. Mikuláš Pružinský, PhD.
doc. PhDr. Beáta Ráczová, PhD.
prof. PaedDr. Jaromír Sedláček, PhD.
doc. PaedDr. Eva Severini, PhD.
doc. RNDr. Iveta Scholtzová, PhD.
Mgr. Lýdia Simanová, PhD.
doc.ThDr. Radovan Šoltés, PhD.
Mgr. Veronika Števčat Szabóová, PhD.
doc. SSD Blažej Štrba, PhD.
prof. ThDr. Marian Šuráb, PhD.
doc. PhDr. Dominika Temiaková, PhD.
doc. ThDr. Ing. Vladimír Thurzo, PhD.
RNDr. Štefan Tkačik, PhD.

# OBSAH

**PREDSLOV** **13**

## POZVANÉ PREDNÁŠKY

**SPOLOČENSKÉ A ETICKÉ ASPEKTY VEDECKEJ ČINNOSTI DOKTORANDA** **17**
*SOCIAL AND ETHICAL ASPECTS OF DOCTORAL STUDENTS' SCIENTIFIC ACTIVITIES*
Ingrid Emmerová

**ZAMYŠLENÍ NAD AKADEMICKÝMI HADY A ŽEBŘÍKY – JAKÁ JSOU PRAVIDLA HRY A JAKÉ MÁ TATO HRA DŮSLEDKY PRO HODNOCENÍ AKADEMICKÝCH PRACOVNÍKŮ?** **25**
*ON THE ACADEMIC SNAKES AND LADDERS GAME – WHAT ARE THE RULES AND IMPLICATIONS FOR ACADEMIC STAFF EVALUATION?*
Jan Stoklasa, Jana Stoklasová

**GENERATIVNÍ AI VE VĚDECKO-VÝZKUMNÉ ČINNOSTI** **33**
*GENERATIVE AI IN SCIENTIFIC RESEARCH*
Eva Janouchová

## SEKCIA 1: HUMANITNÉ VEDY, HISTÓRIA, FILOZOFIA A KULTÚRA

**REFORMA ŠTÁTNEJ SPRÁVY NA STRÁNKACH VYBRANEJ DOBOVEJ TLAČE V ROKU 1927** **41**
*THE REFORM OF PUBLIC ADMINISTRATION AS REFLECTED IN THE PRESS OF 1927*
Benjamín Brňák

**VŠEOBECNÝ ZÁKLADNÝ PRÍJEM A ĽUDSKÁ DÔSTOJNOSŤ: MEDZI PATERNALIZMOM A AUTONÓMIOU** **49**
*UNIVERSAL BASIC INCOME AND HUMAN DIGNITY: BETWEEN PATERNALISM AND AUTONOMY*
Miroslav Čech

**PEDAGOGICKO-ORGANIZAČNÉ A DUCHOVNÉ ASPEKTY RÍMSKOKATOLÍCKEJ DIEVČENSKEJ ĽUDOVEJ A MEŠTIANSKEJ ŠKOLY POD VEDENÍM SESTIER SATMÁROK V ROKOCH 1885 – 1919** **57**
*PEDAGOGICAL-ORGANIZATIONAL AND SPIRITUAL ASPECTS OF THE ROMAN CATHOLIC GIRLS' FOLK AND TOWN SCHOOL UNDER THE LEADERSHIP OF THE SISTERS OF SATMAR IN THE YEARS 1885 – 1919*
Jana Hadryová

**PRED FYZIKOU A ZA FYZIKOU** **65**
*BEFORE PHYSICS AND BEYOND PHYSICS*
Marián Janík

**POROVNANIE TRANSLAČNEJ ČINNOSTI VO VÝPOVEDIACH VIACJAZYČNÝCH DETÍ SO ZAMERANÍM NA JAZYKOVÉ EKVIVALENTY** **75**
*COMPARISON OF TRANSLATIONAL ACTIVITY IN THE UTTERANCES OF MULTILINGUAL CHILDREN WITH A FOCUS ON LINGUISTIC EQUIVALENTS*
Karin Kopasová

**K VYBRANÝM AUTOBIOGRAFICKÝM POSTUPOM V TVORBE IVANY DOBRAKOVOVEJ** **85**
*ON SELECTED AUTOBIOGRAPHICAL STRATEGIES IN THE WORK OF IVANA DOBRAKOVOVÁ*
Jana Koreňová

**NÁSTUP KRÁĽA VLADISLAVA II. JAGELOVSKÉHO NA UHORSKÝ TRÓN (V KONTEXTE SLEDOVANIA PÔSOBENIA TOMÁŠA BAKÓCA)** **93**
*THE ACCESSION OF KING VLADISLAUS II JAGIELLON TO THE HUNGARIAN THRONE (IN THE CONTEXT OF EXAMINING THE ACTIVITIES OF THOMAS BAKÓC)*
Miroslav Kotrha

**HODNOTOVÉ TRHLINY A MOSTY – HODNOTY JAKO KOMPAS KOMUNIKACE: PSYCHODYNAMICKÁ PRÁCE S HODNOTOVÝM PROSTOREM V RODINNÉM SYSTÉMU** **101**
*VALUE FRACTURES AND BRIDGES – VALUES AS A COMPASS OF COMMUNICATION: PSYCHODYNAMIC WORK WITH VALUE SPACE IN THE FAMILY SYSTEM*
Olga Kučerová

**JEDNODUCHOSŤ BOHA VO FILOZOFICKO-TEOLOGICKOM DISKURZE** **109**
*THE SIMPLICITY OF GOD IN PHILOSOPHICAL-THEOLOGICAL DISCOURSE*
Tibor Ondrušík

**JAZYKOVÉ HRY A PSYCHOTICKÉ PREJAVY** **119**
*LANGUAGE GAMES AND PSYCHOTIC MANIFESTATIONS*
Tomáš Priehradný

## SEKCIA 2: NÁBOŽENSTVO, TEOLÓGIA A SPIRITUALITA

**PÁPEŽ FRANTIŠEK A MÉDIÁ: KOMUNIKÁCIA CITLIVÝCH TÉM V SÚČASNEJ CIRKVI** **129**
*POPE FRANCIS AND THE MEDIA: COMMUNICATING SENSITIVE ISSUES IN THE CONTEMPORARY CHURCH*
Beáta Dorková

**DÔSTOJNOSŤ DIEŤAŤA A SUROGÁCIA V KONTEXTE TEOLÓGIE TELA JÁNA PAVLA II.** **135**
*THE DIGNITY OF THE CHILD AND SURROGACY IN THE CONTEXT OF JOHN PAUL II'S THEOLOGY OF THE BODY*
Marcel Haniš

**KRESŤANSKÁ VIERA A MODLITBA – POMOC PRI PREKONÁVANÍ ROZLIČNÝCH SKÚŠOK V ŽIVOTE ALEBO „VŠETKO JE MOŽNÉ TOMU, KTO VERÍ“** **141**
*CHRISTIAN FAITH AND PRAYER – HELP IN OVERCOMING VARIOUS TRIALS IN LIFE OR "EVERYTHING IS POSSIBLE TO HE WHO BELIEVES"*
Adriána Harčariková

**HISTORICKO-LITERÁRNE PROSTREDIE MODLITBY MANASSESA** **149**
*THE HISTORICAL AND LITERARY CONTEXT OF THE PRAYER OF MANASSEH*
Ráchel Kaminská

**ČINNOSŤ ŠKOLSKÝCH BRATOV NA MEŠTIANSKEJ ŠKOLE S INTERNÁTOM V BOJNEJ PRI TOPOĽČANOCH** **159**
*THE ACTIVITY OF SCHOOL BROTHERS AT BOARDING BURGHER SCHOOL IN BOJNÁ AT TOPOĽČANY*
Štefan Patrik Kováč

**DIMENZIA SVÄTOSTI VO VÝCHODNEJ SPIRITUALITE** **165**
*THE DIMENSION OF SANCTITY IN EASTERN SPIRITUALITY*
Adrián Seman

**STVORENIE ŽENY V RÔZNYCH NÁBOŽENSKÝCH TRADÍCIÁCH, MÝTOCH A V BIBLII** **173**
*THE CREATION OF WOMAN IN VARIOUS RELIGIOUS TRADITIONS, MYTHS AND IN THE BIBLE*
Slavomíra Svobodová

**OSPRAVEDLNENIE VIEROU V ISUSA CHRISTA A DUCHOVNÁ OBNOVA: TEOLOGICKÉ ŠTÚDIE V KONTEXTE BIBLICKÉHO UČENIA** **185**
*JUSTIFICATION BY FAITH IN JESUS CHRIST AND SPIRITUAL RENEWAL: THEOLOGICAL STUDIES IN THE CONTEXT OF BIBLICAL TEACHING*
Anna Sydor

**DVA PRÍSTUPY K DUCHOVNÉMU RASTU: CESTA RASTU TERÉZIE Z AVILY A MALÁ CESTA TERÉZIE Z LISIEUX** **193**
*TWO APPROACHES TO SPIRITUAL GROWTH: THE PATH OF GROWTH OF TERESA OF ÁVILA AND THE LITTLE WAY OF THÉRÈSE OF LISIEUX*
Lukáš Vaník

## SEKCIA 3: SOCIÁLNA PRÁCA, ZDRAVIE A KVALITA ŽIVOTA

**ZDRAVIE, OPATERA A ŽIVOTNÁ ÚROVEŇ PACIENTOV V HOSPICOCH** **199**
*HEALTH, CARE AND QUALITY OF LIFE OF PATIENTS IN HOSPICES*
Marcela Hudáková

**METODOLOGICKÝ RÁMEC SKÚMANIA PREDIKTOROV EXCESÍVNEHO POUŽÍVANIA INTERNETU U VYSOKOŠKOLSKÝCH ŠTUDENTOV** **205**
*METHODOLOGICAL FRAMEWORK FOR EXAMINING PREDICTORS OF EXCESSIVE INTERNET USE AMONG UNIVERSITY STUDENTS*
Patrícia Javorková

**MEDZIGENERAČNÉ ROZDIELY VO VNÍMANÍ KLIMATICKEJ KRÍZY NA SLOVENSKU: EMPIRICKÁ ANALÝZA POSTOJOV A ANGAŽOVANOSTI** **215**
*INTERGENERATIONAL DIFFERENCES IN THE PERCEPTION OF THE CLIMATE CRISIS IN SLOVAKIA: AN EMPIRICAL ANALYSIS OF ATTITUDES AND ENGAGEMENT*
Petra Kurtanská, Michal Imrovič

**NEVIDITEĽNÍ ZÁKAZNÍCI: SKÚSENOSTI RÓMOV S ODMIETNUTÍM PRÍSTUPU K SLUŽBÁM NA SLOVENSKU** **223**
*INVISIBLE CUSTOMERS: ROMA EXPERIENCES WITH DENIAL OF ACCESS TO SERVICES IN SLOVAKIA*
Jana Levická, Sára Danielová

## SEKCIA 4: SPOLOČNOSŤ, MÉDIÁ A INTERDISCIPLINÁRNE VÝSKUMY

**GENERAČNÉ TICHO A EMOCIONÁLNA PARALÝZA V PRÓZE MONIKY KOMPANÍKOVEJ** **231**
*GENERATIONAL SILENCE AND EMOTIONAL PARALYSIS IN MONIKA KOMPANÍKOVÁ'S PROSE*
Erika Fedorová

**NÁSTUP DIGITÁLNYCH TECHNOLÓGIÍ DO SOCIÁLNEJ PRÁCE: NOVÉ MOŽNOSTI, VÝZVY A ETICKÉ OTÁZKY** **239**
*THE EMERGENCE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN SOCIAL WORK: NEW OPPORTUNITIES, CHALLENGES, AND ETHICAL ISSUES*
Marek Kóša

**ANALÝZA A SYNTÉZA MEDZINÁRODNÝCH ŠTÚDIÍ O FAKTOROCH OVPLYVŇUJÚCICH NÁCHYLNOSŤ NA DEZINFORMÁCIE AKO VÝCHODISKO PRE NÁVRH INTERDISCIPLINÁRNEHO VÝSKUMNÉHO DIZAJNU** **247**
*ANALYSIS AND SYNTHESIS OF INTERNATIONAL STUDIES ON FACTORS INFLUENCING SUSCEPTIBILITY TO DISINFORMATION AS A BASIS FOR DESIGNING AN INTERDISCIPLINARY RESEARCH FRAMEWORK*
Katarína Matušková

**DVA SVETY JEDNEJ STAROSTLIVOSTI: RODOVÉ VNÍMANIE STRIEDAVEJ OSOBNEJ STAROSTLIVOSTI** **259**
*TWO WORLDS OF ONE PARENTHOOD: GENDER PERSPECTIVES ON SHARED PARENTING*
Lucia Pažitná

**ETICKÉ A MORÁLNE VÝZVY VYUŽÍVANIA DIGITÁLNYCH TECHNOLÓGIÍ VO VYSOKOŠKOLSKOM PROSTREDÍ** **267**
*ETHICAL AND MORAL CHALLENGES OF USING DIGITAL TECHNOLOGIES IN HIGHER EDUCATION*
Martin Pinkoš

## SEKCIA 5: VZDELÁVANIE, PEDAGOGIKA A PSYCHOLÓGIA

**DIFERENCIÁCIA METÓD VO VZDELÁVANÍ DOSPELÝCH Z MEDZINÁRODNEJ PERSPEKTÍVY** **279**
*DIFFERENTIATION OF METHODS IN ADULT EDUCATION FROM AN INTERNATIONAL PERSPECTIVE*
Branislav Babčo, Nina Bodoríková

**APLIKÁCIA TÉMATICKO-APERCEPČNÉHO TESTU (TAT) V SOCIÁLNEJ PRÁCI S OSOBAMI S MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM** **285**
*THE APPLICATION OF THE THEMATIC APPERCEPTION TEST (TAT) IN SOCIAL WORK PRACTICE WITH PEOPLE WITH INTELLECTUAL DISABILITIES*
Adam Čvirik

**VNÍMANIE LÍDRA OČAMI PEDAGOGICKÝCH ZAMESTNANCOV** **291**
*SCHOOL LEADERSHIP THROUGH THE EYES OF TEACHING STAFF*
Ľubica Ďurajdová – Mária Pisoňová

**SÚČASNÁ UČEBNICA – JEJ ŠTRUKTÚRA A NÁSTROJE HODNOTENIA** **301**
*THE CONTEMPORARY TEXTBOOK – STRUCTURE AND EVALUATION TOOLS*
Radoslava Gallová

**SOCIÁLNA AGRESIA V PREDŠKOLSKOM VEKU** **307**
*SOCIAL AGGRESSION IN PRESCHOOL AGE*
Zuzana Gondová

**MOŽNOSTI VYUŽITIA UMELEJ INTELIGENCIE (AI) V PROGRAME FILOZOFIA PRE DETI: TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ A VÝSKUMNÝ RÁMEC** **315**
*THE POSSIBILITIES OF USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE (AI) IN THE PHILOSOPHY FOR CHILDREN (P4C) PROGRAMME: THEORETICAL FOUNDATIONS AND RESEARCH FRAMEWORK*
Annamária Hanusová, Gábor Pintes

**DIGITÁLNA GRAMOTNOSŤ V UČITEĽSKOM VZDELÁVANÍ: POROVNANIE KOMPETENČNÝCH KATEGÓRIÍ SLOVENSKÝCH A ČESKÝCH VYSOKOŠKOLSKÝCH ŠTUDENTOV** **323**
*DIGITAL LITERACY IN TEACHER EDUCATION: A COMPARISON OF THE COMPETENCE COMPONENTS OF SLOVAK AND CZECH UNIVERSITY STUDENTS*
Natália Hrkotáčová

**EFEKTÍVNE METÓDY UČENIA ANGLICKÉHO JAZYKA V PRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ** **333**
*EFFECTIVE METHODS OF TEACHING THE ENGLISH LANGUAGE IN PRIMARY EDUCATION*
Mária Hrobková, Tomáš Jablonský

**ČÍTANIE AKO VEDECKÁ VÝZVA: CESTA OD SPOROV KU KONSENZU** **345**
*READING AS A SCIENTIFIC CHALLENGE: THE PATH FROM CONTROVERSY TO CONSENSUS*
Tamara Jenčová

**SLOVENSKÉ ŠKOLSTVO V PROCESE ZMIEN – OD NEÚSPEŠNÝCH REFORIEM K SÚČASNEJ KURIKULÁRNEJ TRANSFORMÁCII** **351**
*SLOVAK EDUCATION IN THE PROCESS OF CHANGE – FROM UNSUCCESSFUL REFORMS TO THE CURRENT CURRICULAR TRANSFORMATION*
Dana Kovalčíková

**KARIÉROVÉ PORADENSTVO NA STREDNÝCH ŠKOLÁCH: ANALÝZA SÚČASNÉHO STAVU A POTRIEB ŠTUDENTOV** **361**
*CAREER COUNSELLING IN HIGH SCHOOLS: ANALYSIS OF THE CURRENT SITUATION AND STUDENTS'S NEEDS*
Michaela Kovalčíková

**ANALÝZA VZŤAHOV POHYBOVÝCH SCHOPNOSTÍ A ZRUČNOSTÍ V MOTORIKE DETÍ PREDŠKOLSKÉHO A MLADŠIEHO ŠKOLSKÉHO VEKU** **371**
*ANALYSIS OF THE RELATIONSHIP BETWEEN MOTOR ABILITIES AND SKILLS IN THE MOTOR PERFORMANCE OF PRESCHOOL AND EARLY SCHOOL AGE CHILDREN*
Laura Kráľová

**HISTORICKO-SPOLOČENSKÝ KONTEXT ŽIVOTA JOHANNA HEINRICHA PESTALOZZIHO** **379**
*HISTORICAL-SOCIAL CONTEXT OF THE LIFE OF JOHANN HEINRICH PESTALOZZI*
Tatiana Letková

**APLIKÁCIA METÓDY FUNKČNEJ DIAGNOSTIKY PRI VÝSKUME VPLYVU ZBOROVÉHO SPEVU NA ÚROVEŇ VEGETATÍVNEJ HOMEOSTÁZY SPEVÁKA** **387**
*APPLICATION OF FUNCTIONAL DIAGNOSTICS METHODS IN RESEARCHING THE EFFECT OF CHORAL SINGING ON SINGERS' VEGETATIVE HOMEOSTASIS*
Larysa Nartovych

**VNÍMANIE NATÍVNEJ REKLAMY V DIGITÁLNOM PROSTREDÍ ŽIAKMI MLADŠIEHO ŠKOLSKÉHO VEKU** **397**
*PERCEPTION OF NATIVE ADVERTISING IN THE DIGITAL SPACE BY YOUNGER PRIMARY SCHOOL PUPILS*
Klára Pátereková

**TVORIVÝ PROFIL A KLAVÍRNE ETUDY ANDRÁSA DERECSKEIA** **405**
*CREATIVE PROFILE AND PIANO ETUDES OF ANDRÁS DERECSKEI*
Laura Stopjaková

**MORÁLNY DISTRES V POMÁHAJÚCICH PROFESIÁCH: VÝZVY A SMEROVANIA** **415**
*MORAL DISTRESS IN HELPING PROFESSIONS: CHALLENGES AND FUTURE DIRECTIONS*
Lucia Synáková

**MULTI-ROLOVÝ AI CHATBOT AKO INOVATÍVNY NÁSTROJ V PRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ** **425**
*MULTI-ROLE AI CHATBOT AS AN INNOVATIVE TOOL IN PRIMARY EDUCATION*
Júlia Šebejová

**HUMOR, OSOBNOSŤ A PSYCHICKÁ (NE)POHODA SENIOROV** **435**
*HUMOR, PERSONALITY, AND EMOTIONAL (DIS)BALANCE IN OLDER ADULTS*
Nikoleta Váleková

**POHYBOVÁ AKTIVITA ŽIAKOV 2. STUPŇA ZŠ Z POHĽADU VOĽNOČASOVÝCH A MIMOŠKOLSKÝCH AKTIVÍT** **447**
*PHYSICAL ACTIVITY OF LOWER SECONDARY SCHOOL PUPILS IN THE CONTEXT OF LEISURE-TIME AND EXTRACURRICULAR ACTIVITIES*
Daniel Židek

# PREDSLOV

Vážení čitatelia, vážené kolegyne, vážení kolegovia,

do rúk sa Vám dostáva recenzovaný zborník príspevkov z interdisciplinárnej doktorandskej konferencie DOKOR 2025, ktorá sa uskutočnila v dňoch 6. – 7. novembra 2025 na detašovanom pracovisku Pedagogickej fakulty Katolíckej univerzity v Ružomberku v Levoči. Predkladaná publikácia prirodzene nadväzuje na zborník abstraktov vydaný pri príležitosti konferencie, no zároveň predstavuje jeho obsahovo hlbšie a vedecky rozvinutejšie pokračovanie. Kým abstrakty ponúkli prvý pohľad na tematické zameranie jednotlivých vystúpení, tento zborník prináša úplné príspevky, ktoré sú výsledkom samostatnej výskumnej práce, odbornej diskusie a recenzného posúdenia.

Konferencia DOKOR patrí medzi dôležité piliere Doktorandskej školy Katolíckej univerzity v Ružomberku. Predstavuje priestor, v ktorom sa stretáva vedecká príprava, odborná komunikácia, vzájomná inšpirácia i budovanie akademickej komunity doktorandov, školiteľov a ďalších členov akademickej obce. Práve v tomto zmysle nejde iba o konferenčné podujatie, ale o významnú súčasť formovania doktorandského prostredia na našej univerzite, ktoré podporuje rast mladých vedcov, rozvíjanie ich výskumného potenciálu a kultivovanie interdisciplinárneho dialógu.

DOKOR 2025 aj vo svojom druhom ročníku potvrdil, že interdisciplinarita má v súčasnej vede nezastupiteľné miesto. Osobitne cenné pritom je, že konferencia sústredila najmä oblasti, ktoré sa na Katolíckej univerzite v Ružomberku rozvíjajú v rámci doktorandských študijných programov. Predkladaný zborník tak odráža nielen tematickú rozmanitosť vedeckého bádania, ale aj odborné smerovanie a výskumný profil pracovísk, ktoré sa podieľajú na doktorandskom vzdelávaní na našej univerzite. Zastúpené príspevky sú dôkazom, že doktorandské štúdium nie je iba etapou akademickej prípravy, ale aj živým priestorom pre vznik nových poznatkov, prehĺbenie metodologickej kultúry a rozvoj vedeckej samostatnosti. Už predchádzajúci predhovor k zborníku abstraktov zdôraznil zastúpenie oblastí pedagogiky, psychológie, filozofie, teológie, sociálnej práce, humanitných a spoločenských vied.

Ako Katolícka univerzita v Ružomberku vnímame vedeckú, vzdelávaciu aj výchovnú činnosť v širšom horizonte služby človeku a spoločnosti. Aj konferencia DOKOR a tento zborník sa prirodzene hlásia k poslaniu našej univerzity, vyjadrenému v mottu **Formujeme myseľ a srdce**. V duchu katolíckej morálnej, intelektuálnej a akademickej tradície poskytujeme univerzitné vzdelávanie a výchovu a uskutočňujeme výskum pre integrálny rozvoj človeka a dobro celej spoločnosti. Práve preto má doktorandské štúdium na našej univerzite nielen odborný a vedecký, ale aj hlbší ľudský, etický a spoločenský rozmer.

Myšlienka zorganizovať spoločnú univerzitnú doktorandskú konferenciu vznikla z iniciatívy doc. Miroslava Ruska, PhD., ktorý stál pri zrode prvého ročníka podujatia v roku 2024. Jeho vízia podporiť vedecké rozhľadenie, komunikačné zručnosti a vzájomnú inšpiráciu doktorandov sa stala pevným základom podujatia, ktoré dnes predstavuje významnú platformu doktorandskej školy a akademického života univerzity.

Osobitný význam mali aj pozvané plenárne prednášky, ktoré konferencii dodali širší odborný a spoločenský rozmer. Otvorili dôležité otázky etiky vedeckej práce, reflexie akademického prostredia i vplyvu umelej inteligencie na výskum a vedecko-výskumnú činnosť. Aj vďaka nim sa konferencia nestala iba miestom prezentácie výskumných výsledkov, ale aj priestorom pre hlbšie uvažovanie o poslaní doktoranda a o zodpovednosti akademického prostredia v súčasnom svete.

Dovoľte mi preto vysloviť úprimné poďakovanie všetkým, ktorí sa podieľali na príprave konferencie a tohto zborníka – členom organizačného výboru, editorom, recenzentom, školiteľom, všetkým autorom príspevkov, ako aj pozvaným prednášateľom, ktorí svojou účasťou a odborným vkladom prispeli

k vysokej úrovni podujatia. Poďakovanie patrí aj všetkým, ktorí svojou prácou rozvíjajú doktorandské štúdium na Katolíckej univerzite v Ružomberku ako priestor tvorivej vedeckej práce, zodpovedného hľadania pravdy a služby dobru spoločnosti.

Verím, že tento zborník bude pre čitateľov zdrojom nových poznatkov, odborných podnetov i inšpirácie. Nech je zároveň svedectvom o tom, že poctivá vedecká práca, otvorenosť k dialógu, úcta k pravde a spolupráca naprieč vednými odbormi majú v akademickom prostredí Katolíckej univerzity v Ružomberku svoje pevné a prirodzené miesto.

S úctou

**RNDr. Štefan Tkačik, PhD.**
prorektor pre vedu, umenie a doktorandské štúdium na KU

# POZVANÉ PREDNÁŠKY

DOI: https://doi.org/10.54937/2026.9788056112410.17-24

# SPOLOČENSKÉ A ETICKÉ ASPEKTY VEDECKEJ ČINNOSTI DOKTORANDA

# SOCIAL AND ETHICAL ASPECTS OF DOCTORAL STUDENTS‘ SCIENTIFIC ACTIVITIES

**INGRID EMMEROVÁ**

*Catholic University in Ružomberok, Slovakia / Pedagogická fakulta KU v Ružomberku, Katedra pedagogiky a psychológie / Faculty of Education of KU in Ružomberok, Department of Pedagogy and Psychology, Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok*
*Email: ingrid.emmerova@ku.sk*
*ORCID iD: 0000-0003-1407-1849*

**ABSTRAKT**
*Príspevok sa zaoberá spoločenskými a etickými aspektmi vedeckej činnosti doktorandov. Doktorandi sú predovšetkým študenti, ktorí si plnia svoje študijné povinnosti. V rámci doktorandského štúdia realizujú výskum, musia dbať na vedeckú etiku výskumu, ako aj eticky pristupovať k respondentom. Publikujú a aktívne sa zúčastňujú na konferenciách. Doktorandi denného štúdia sú zároveň aj pedagógmi, ktorí vedú semináre a práce vysokoškolských študentov. Interní doktorandi plnia povinnosti na svojich školiacich pracoviskách a externí doktorandi ako zamestnanci v praxi. Autorka poukazuje na možné problémy v uvedených oblastiach a zároveň približuje nevyhnutnosť wellbeingu, komunikačných a interpersonálnych zručností, efektívneho riešenia konfliktov, zvládania stresu a prevencie vyhorenia.*

**Kľúčové slová:** *doktorand, vedecká činnosť, publikačná činnosť, edukácia na vysokej škole, komunikačné a interpersonálne zručnosti*

**ABSTRACT**
*The paper deals with the social and ethical aspects of doctoral students‘ scientific activities. Doctoral students are primarily students who fulfill their study obligations. As part of their doctoral studies, they conduct research, must observe scientific research ethics, and treat respondents ethically. They publish and actively participate in conferences. Full-time doctoral students are also teachers who lead seminars and supervise the work of university students. Internal doctoral students fulfill their duties at their training workplaces, and external doctoral students as employees in practice. The author points out possible problems in these areas and at the same time highlights the necessity of well-being, communication and interpersonal skills, effective conflict resolution, stress management, and burnout prevention.*

**Keywords:** *PhD student, scientific activity, publishing activity, university education, communication and interpersonal skills*

## ÚVOD

Doktorandi sú predovšetkým študenti, ktorí si plnia svoje študijné povinnosti. Denní aj externí doktorandi realizujú výskum, musia dbať na vedeckú etiku výskumu, ako aj eticky pristupovať k respondentom.

Publikujú a zúčastňujú sa na konferenciách doma i v zahraničí, na ktorých vystupujú. Doktorandi denného štúdia sú zároveň aj pedagógmi, ktorí vedú semináre a práce vysokoškolských študentov. Interní doktorandi plnia povinnosti na svojich školiacich pracoviskách a externí doktorandi ako zamestnanci v praxi. Od ostatných stupňov vysokoškolského vzdelávania sa doktorandská úroveň odlišuje tým, že doktorandi by mali [1]:

- Preukázať systematické chápanie študijného odboru a ovládať zručnosti a metódy výskumu, ktoré sú s touto oblasťou spojené.
- Preukázať schopnosť koncipovať, navrhovať, implementovať a adaptovať reálny proces výskumu s vedeckou integritou.
- Prispieť originálnym výskumom, ktorý rozširuje hranice vedomostí vytvorením podstatného súboru prác, z ktorých niektoré si zaslúžia národné alebo medzinárodné publikovanie.
- Byť schopní kritickej analýzy, hodnotenia a syntézy nových a komplexných myšlienok.
- V širokom rozsahu komunikovať so svojimi rovesníkmi, väčšou vedeckou komunitou a všeobecne so spoločnosťou o svojich odborných oblastiach.
- Byť schopní v rámci akademického a profesijného kontextu podporovať technologický, sociálny alebo kultúrny pokrok.

## PEDAGOGICKÁ, VÝSKUMNÁ A PUBLIKAČNÁ ČINNOSŤ DOKTORANDA

K povinnostiam doktorandov denného doktorandského štúdia patrí aj **výučba na vysokej škole**, ktorá má svoje špecifiká. Doktorand by mal pri výučbe vybrať a podať učivo tak, aby bolo pre študentov zaujímavé. Prezentovať vysokoškolským študentom kľúčové a zásadné témy a problémy, odkazovať na vedeckú a odbornú literatúru, ako aj aktuálne výskumy. Je vhodné využívať aktivizujúce metódy.

Sirotová [2] upozorňuje na základné pozitíva aktivizujúcich metód, ktoré zároveň predstavujú i dôvody ich aplikácie v praxi. Aktivizujúce metódy charakterizuje ako metódy, ktoré:

• rozvíjajú kognitívne procesy v osobnosti študenta, u študenta rozvíjajú myšlienkové operácie od analýzy, dedukcie k syntéze, kritické a komparatívne myslenie,
• rozvíjajú komunikačne schopnosti študenta, prostredníctvom verbalizácie myšlienok, názorov, podnetov, riešení, rozvíjajú tak i jeho schopnosť vedecky sa vyjadrovať, správne formulovať otázky a argumenty,
• zasahujú do afektívnej oblasti, učia študenta správnej emocionálnej reakcii na podnet zo strany skupiny, študenta alebo učiteľa, rozvíjajú jeho kongruenciu, empatiu i akceptáciu,
• rozvíjajú schopnosť kooperácie s ostatnými členmi pracovného tímu, respektíve rozvíjajú manažérske kompetencie – viesť pracovný tím,
• rozvíjajú axiologizačné procesy v osobnosti študenta, učia ho stanovovať adekvátne kritériá hodnotenia, uplatňovať správnu metodiku hodnotenia a sebahodnotenia,
• rozvíjajú kreativitu v osobnosti študenta,
• zvyšujú motiváciu k štúdiu, pripadne k vykonávaniu zvolenej profesie,
• zlepšujú atmosféru na výučbe, sú predpokladom pre vytváranie vzájomného vzťahu dôvery, kolegiality a participácie.

Ako upozorňuje Danek [3], vysokoškolský učiteľ je pre študentov tým odborníkom, ktorý nielenže v teórii a praxi ovláda konkrétny odbor, má k nemu výrazne pozitívny vzťah a skúsenosti z praktickej realizácie, ale študentom dokáže aj prijateľne, ale na vysokej odbornej úrovni, vysvetľovať a vysvetliť súvislosti konkrétnej disciplíny. Túto skutočnosť si musia uvedomiť aj doktorandi pri svojej pedagogickej činnosti na vysokej škole.

Na účinnú komunikáciu medzi vysokoškolským učiteľom a študentom je podľa odborníkov [4] potrebné, aby učiteľ:

- Bol sociálne inteligentný, mal takt, schopnosť správne a včas zaznamenať zmeny u jednotlivca i skupiny študentov.
- Poznal seba, svoje potreby, potreby druhých a získal návyk zmeny sledovať.
- Bol schopný uvoľňovať atmosféru.
- Bol emocionálne stabilný, optimistický v medziľudských vzťahoch a prosociálne orientovaný.
- Mal široké spektrum záujmov.

Podľa Niklovej [5] vzdelávanie, ktoré sa snaží podnecovať študentov k argumentácii, k prezentovaniu názorov z viacerých uhlov, k overovaniu zdrojov informácií a k otvorenej komunikácii, rozvíja ich kritické myslenie. Komunikácia, respektíve schopnosť adekvátne komunikovať, patrí medzi základné spôsobilosti odborníkov, ktorí pracujú s ľuďmi.
Doktorandi sú začínajúcimi **výskumníkmi**. Doktorandské štúdium predstavuje prechod medzi prijímaním informácií a samotnou tvorbou nových poznatkov prostredníctvom výskumu.
Pri realizovaní spoločenskovedného výskumu je nevyhnutné vystríhať sa neetického správania. Ondrejkovič [6] uvádza najvýznamnejšie a najčastejšie sa vyskytujúce praktiky, ktoré sú jednoznačne neprípustné, z ktorých vyberáme:

- Vymýšľanie dát, k čomu dochádza pri veľkej chybovosti napr. vyplnených dotazníkov alebo pri nedostatočnom počte respondentov. Výskumníci vyplňujú prázdne dotazníky, doplňujú odpovede do nevyplnených miest, „vyrábajú“ záznamy z rozhovorov a pod.
- Falšovanie dát. Namerané dáta a zistené skutočnosti nemožno meniť, vylepšovať alebo zhoršovať podľa záujmu nedostatočne odosobneného výskumníka.
- Výber iba istého počtu dát alebo opomínanie neželaných výsledkov a empirických zistení výskumníka.
- Vo vzťahu k iným výskumom a poznatkom ku ktorým prispeli iní je neprípustné ich prisvojovanie a necitovanie autorov, pripísanie svojho mena k autorstvu diel bez vedomia a súhlasu autorov, menenie obsahu alebo myšlienok citovaných autorov a pod.

Na etiku skúmania, osobitne v humanitnom výskume, upozorňuje aj Kraus [7]. K základným problémom zaraďuje formu zverejňovania výsledkov výskumných zistení, ďalej citlivosť voči účastníkom predovšetkým pri výskumoch experimentálneho charakteru a možné zneužitie výsledkov skúmaní. Zdôrazňuje, že práve v spoločenských vedách je zvýšené riziko, že výskum povedie až k manipulácii s ľuďmi. Podľa Reichela [8] možno etické otázky výskumu rozdeliť do dvoch základných okruhov: 1. okruh zahŕňa etiku výskumnej práce ako jednej z podôb práce vedeckej (výskumník nesmie stratiť objektívny a citlivý nadhľad, prácu odvádzať podľa svojich najlepších schopností, výskumník sa nesmie podieľať na zneužití výsledkov výskumu a i.); 2. okruh sa dotýka etických zásad práce s účastníkmi výskumu, tzn. so skúmanými osobami (osoba nesmie byť skúmaná, pokiaľ o tom nevie alebo s tým nesúhlasí, skúmaná osoba nesmie byť k účasti na výskume nijakým spôsobom nútená, výskumník musí rešpektovať anonymitu skúmanej osoby, jej dôstojnosť, pri vyhotovovaní záznamu je nutné túto skutočnosť vopred oznámiť a i.). Je etickou povinnosťou každého výskumníka, aj doktoranda, vyhýbať sa neprípustným praktikám a vždy zvažovať možné dopady a dôsledky zverejnenia výsledkov, či ich možného zneužitia.
**Publikačné aktivity** patria k dôležitým povinnostiam doktorandov dennej i externej formy štúdia. Doktorandi publikujú odborné a vedecké príspevky v časopisoch a zborníkoch, môžu byť autormi alebo spoluautormi vysokoškolských učebníc i monografií.
Pozitívne možno hodnotiť, ak sa doktorandovi podarí publikovať príspevok v časopise, ktorý je zaradený do databázy WOS alebo SCOPUS. Zvýšená opatrnosť je potrebná pri posudzovaní neetického konania zo strany daného časopisu: ak sľubujú rýchle publikovanie za vysoký poplatok a recenzné konanie je otázne, je to predátorský časopis.
V súvislosti s etikou publikovania sa najväčšia pozornosť venuje plagiátorstvu a problematike korektného využívania umelej inteligencie. Foltýnek et. al. [9] odporúčajú pamätať na „tri O proti plagiátorstvu“:

- odlíšiť prevzaté myšlienky od vlastných,
- odkázať na pôvodný zdroj,
- označiť pôvodný zdroj tak, aby sa dal dohľadať.

## DOKTORAND A VZŤAHY NA ŠKOLIACOM PRACOVISKU

Sociálne kompetencie a sociálne zručnosti zohrávajú dôležitú úlohu aj v rámci doktorandského štúdia na školiacom pracovisku. Na doktoranda pôsobia viaceré stresory, ktoré môžu byť následne v pozadí negatívnych javov ako sú neriešenie konfliktov, syndróm vyhorenia či workoholizmus.
**Konflikty** sú prirodzenou súčasťou nášho života, vyskytujú sa aj v pracovnom prostredí a teda aj v škole. Konflikty, osobitne na pracovisku, môžu mať pozitívne stránky, napr. vyjasnia sa postoje, zvýši

sa zaangažovanosť dokonca môže zvýšiť výkon. Ak sa konflikty riešia, môžu spôsobiť konštruktívne zmeny. Ak sa však neriešia, môžu na pracovisku prerásť do vážnejších problémov ako sú mobbing, bossing a staffing. ***Mobbing*** predstavuje dlhodobé, sústavné a systematické intrigovanie, osočovanie, ohováranie spolupracovníka, resp. spolupracovníkov kolegami. Ide o šikanovanie na pracovisku, psychický teror, keď šikanujúca osoba je v rámci pracovného zaradenia v rovnocennom postavení ako obeť. Mobbing znamená vyčlenenie pracovníka z kolektívu a vystavenie extrémnemu sociálnemu tlaku. Ženské formy mobbingu sú výsmech, rozširovanie klebiet, narážky na výzor. Mužské formy mobbingu sú skôr ignorovanie a neodpovedanie na pozdrav, cynické poznámky, neochota komunikovať s obeťou. V niektorých prípadoch môžu prejavy mobbingu nadobudnúť až trestnoprávne rozmery. ***Bossing*** je šikanovanie podriadených nadriadeným. Bossing je vlastne modifikáciou mobbingu, kedy šikanujúca osoba je v rámci pracovného zaradenia nadriadená. Pri bossingu vedúci nadmerne a neoprávnene kritizuje zamestnanca, vyčíta mu aj nedostatky, ktoré u iných prehliada, vedúci zamestnanec zadržiava dôležité informácie, prehnane pracovne zaťažuje pracovníka, pracovník nemôže vyjadriť svoj názor a pod. ***Staffing*** je špecifickou formou násilia na pracovisku, kedy páchateľom, agresorom je podriadený zamestnanec, resp. podriadení zamestnanci a obeťou vedúci zamestnanec. Pri staffingu teda zamestnanci šikanujú svojich nadriadených. Formy staffingu sú rôzne, môže ísť o zatajovanie alebo zdržiavanie dôležitých informácií, ignorovanie vedúceho zamestnanca, umelé vytváranie prekážok, podriadení zamestnanci úmyselne neplnia svoje povinnosti, vymýšľajú si ospravedlnenia a vedúci zamestnanec sa dostáva do situácie neplnenia úloh a neúspechu. Patologické vzťahy na pracovisku, ku ktorým zaraďujeme mobbing, bossing a staffing, výrazne zvyšujú pracovný stres.

**Syndróm vyhorenia** alebo **burnout** sa dotýka rôznych profesií, najmä tzv. pomáhajúcich profesií, ale aj ďalších, ktoré spočívajú v práci s ľuďmi. Jednotlivé definície syndrómu vyhorenia majú spoločné, že ide najmä o psychický stav (symptómy sa prejavujú aj v oblasti fyzickej a sociálnej), prežívanie vyčerpania i celkovej únavy človeka. Všetky zložky syndrómu vyhorenia vychádzajú z chronického stresu.

Typické príznaky syndrómu vyhorenia sú veľká únava, nesústredenosť, negativizmus, znížené sebahodnotenie. Depresívne naladenie človeka zahŕňa pocity smútku, beznádeje, úzkosti, beznádeje. Objavujú sa aj prejavy negativizmu a hnevu. K fyzickým príznakom patrí celková únava organizmu, bolesti hlavy, tráviace ťažkosti (napr. nechutenstvo, záchvatové prejedanie), zvýšené riziko látkových i nelátkových závislostí. Človek je v neustálom napätí, narastajú konflikty, klesá mu výkonnosť, zvýrazňuje sa nechuť k vykonávaniu profesie.

Príčiny vzniku vyhorenia sú rôzne. V školskom prostredí sa na vzniku burnoutu podieľa viacero okolností, ktoré súvisia s individuálnymi vlastnosťami človeka, s riešením problémov, zvládaním stresu, charakterom práce a pracovného prostredia.

Aj keď syndróm vyhorenia môže postihnúť kohokoľvek, v zhode s Morovicsovou [10] konštatujeme, že syndróm vyhorenia vzniká najčastejšie kombináciou subjektívnych a objektívnych príčin. K subjektívnym príčinám patria hlavne veľké očakávania a ideály človeka spojené s prácou, z objektívnych príčin je to najmä pôsobenie chronického stresu, ktorý vzniká pri práci s ľuďmi. Viac ohrození sú ľudia s nižším sebavedomím, ďalej tí, ktorí majú nízku toleranciu voči záťaži, situáciu zhoršuje súčasné pôsobenie pracovnej záťaže a stresových situácií zo súkromného života, absencia protektívnych faktorov. K dôležitým faktorom vzniku burnoutu prispieva pracovné prostredie, charakter práce, pracovné podmienky a vzťahy na pracovisku.

***K hlavným príčinám syndrómu vyhorenia zaraďujeme chronický stres.***

Negatívnym javom, ktorý sa dotýka pracovnej oblasti a môže prerásť do syndrómu vyhorenia je workoholizmu. **Workoholizmus** čiže **závislosť od práce** vychádza z pôvodne spoločensky vysoko hodnotenej pracovitosti človeka. Nešpor [11] upozorňuje, že následky príliš dlho trvajúceho alebo nadmerného pracovného zaťaženia môžu prerásť do syndrómu vyhorenia. Podľa Vágnerovej [12] existujú závislosti, ktoré môžu mať rôzne psychické a sociálne dôsledky. Medzi iné patologické závislosti (resp. návykové a impulzívne poruchy) sa v odbornej literatúre okrem workoholizmu ďalej zaraďujú patologické hráčstvo, kultová závislosť, „závislosť“ na sexe, patologické nakupovanie a i.

Pri závislosti na práci možno rozlíšiť tieto rysy problémy s identitou, nadmerné stotožňovanie sa s prácou, nepružné myslenie, odvykacie ťažkosti prejavujúce sa nepohodou v situácii, kedy človek z neja-

kého dôvodu nemôže pracovať, charakteristický je progresívny vývoj, ak si človek problém neuvedomí a nezačne s ním niečo robiť, popieranie problému.
Medzi varovné príznaky závislosti na práci patria únava, bolesti hlavy, nechutenstvo alebo prejedanie sa, bolesti žalúdka a vredy, alergie, telesné vyčerpanie. Zvyšuje sa riziko srdcovocievnych ochorení, objavujú sa tiky, závraty a celkové oslabenie imunitného systému. Častejšie sú úrazy a rôzne nehody. Na úrovni správania a psychiky sú to výbuchy hnevu, úzkosť, nepokoj a poruchy spánku, nadmerná aktivita a neschopnosť odpočívať. Objavujú sa problémy v rodine, vzájomné odcudzenie a nedostatočná komunikácia. Workoholici majú veľké problémy pri práci v skupine. Dochádza k postupnému poklesu výkonnosti, poklesu energie a niekedy až k nespoľahlivosti a zlyhávaniu. Už u detí a mládeže preto treba podporovať pozitívny prístup k plneniu povinností a adekvátne pracovné návyky.
**Syndróm vyhorenia je proces,** je dôsledkom nerovnováhy medzi očakávaniami, ideálmi a realitou. Rozvinutiu syndrómu vyhorenia predchádzajú určité fázy: nadšenia (človek má veľké ideály, nadšene sa angažuje), stagnácie (veľké ideály sa nedarí realizovať), frustrácie (práca predstavuje pre človeka veľké sklamanie, vníma ju negatívne), apatie (pracovník robí len to najnutnejšie, vyhýba sa rozhovorom a aktivitám) a vlastného vyhorenia (štádium úplného vyčerpania). Syndróm vyhorenia väčšinou prebieha v troch štádiách [7] [13]:
Prvé štádium charakterizuje časová tieseň a vykonávanie pracovných úloh v strese. Objavujú sa nedostatky pri plnení pracovných povinností, ktoré môže pracovník prenášať aj do súkromia. Nie je schopný primerane odpočívať, vzdáva sa voľného času a relaxácie.
Pre druhé štádium je typická pretrvávajúca telesná a psychická záťaž. Do popredia sa dostáva nutkavá potreba riešiť situáciu, výsledkom snahy je však roztržitosť, znížená koncentrácia, nedokončenie pracovných úloh.
V treťom štádiu sa stráca záujem o prácu, chýba schopnosť tešiť sa z pozitívnych udalostí v práci i súkromí. Typická je únava, vyčerpanie a sklamanie.
Syndróm vyhorenia sa dá zastaviť, dá sa spomaliť jeho nástup a čo je veľmi dôležité, dá sa mu predchádzať. **Prevencia je vždy jednoduchšia ako riešenie problému.** Prevencia syndrómu vyhorenia spočíva vo viacerých faktoroch.
***Pozitívna sociálna klíma*** na pracovisku výrazne ovplyvňuje životnú spokojnosť pedagógov i študentov, ich wellbeing a ich výkonnosť. Pozitívnu klímu podľa Petláka [14] ovplyvňuje najmä pokojná tvorivá klíma, demokratické vedenie pracoviska a úcta vedenia k pracovníkom, vzájomná úcta a rešpekt v medziľudských vzťahoch, tvorivá spolupráca, možnosť sebarealizácie a celkovo motivujúce prostredie. Dončevová [15] zdôrazňuje faktory a kvality ako úcta a rešpekt, objektivita a spravodlivosť, ľudský prístup, záujem o názor iných a diskusiu s nimi, tolerancia, schopnosť vytvoriť zdravý pracovný vzťah, hľadať vhodné riešenia pre všetkých a byť pozitívnym vzorom, otvorený a autentický.
Vhodnou stratégiou na zvládnutie záťažových situácií môže byť ***coping***. Coping podľa Křivohlavého [16] znamená vedieť si poradiť a vyrovnať sa s mimoriadne ťažkou, takmer nezvládnuteľnou situáciou, stačiť na nezvyčajne ťažkú úlohu. Bieleszová [17] približuje niektoré stratégie copingu: stratégia orientovaná na problém (zmena toho, čo vyvoláva stres, zmena spôsobu správania sa v konflikte, napr. ak využijeme vyjednávanie, máme snahu dosiahnuť uspokojivé riešenie odstraňujúce príčiny konfrontácie, alebo využijeme otvorený rozhovor v prípade nesúhlasu, vedome prekonáme obavu z odmietnutia, otvoríme problém a riešime ho), zameranie na emócie (odstránenie a ovládanie negatívnych emócií, napr. zdrojom rozptýlenia, preladenia na inú tému môže byť prechádzka v parku, v lese, teplý kúpeľ, turistika), prehodnotenie záťažovej situácie (kritickú situáciu sme v určitom momente prestali vnímať ako ohrozujúcu, príp. jej dôležitosť stratila na svojom význame, získali sme v téme nadhľad), hľadanie opory, sociálnej podpory u osôb, ktorým dôverujeme – nájdenie človeka, ktorému dôverujeme a ktorému môžeme prerozprávať naše videnie situácie, a to nám umožní reflektovať povedané.
Podľa Barnovej [18] výber copingových stratégií je jedným z rozhodujúcich faktorov z hľadiska úspechu alebo zlyhania aj v zamestnaní. Odporúča nasledovné copingové stratégie, ktoré sú uplatniteľné v rôznych pracovných kontextoch a pracovných pozíciách:

- Zistiť, čo je zdrojom pracovného stresu. Na základe toho je možné následne zaviesť určité opatrenia, ktoré môžu prispieť k jeho redukcii alebo eliminácii.

- Dozvedieť sa o strese čo najviac, o jeho povahe, o tom, ako k nemu prispievajú rôzne faktory alebo podmienky a čo je možné v tejto súvislosti podniknúť.
- Uplatňovať zdravý životný štýl, dostatok času venovať oddychu, regenerácii síl a spánku, venovať sa športovým aktivitám a zdravo sa stravovať. Pohybové aktivity prispievajú aj k duševnému zdraviu.
- Naučiť sa oddychovať, relaxovať, osvojiť si rôzne relaxačné techniky, dokázať si uvoľniť svaly, meditovať.
- Zorganizovať si čas čo najefektívnejšie. Je dôležité zoradiť si úlohy podľa priority, identifikovať požierače času a pokúsiť sa zbaviť sa ich.
- Nájsť si niekoho, kto je ochotný a schopný jedincovi poskytnúť oporu, koho môže požiadať o pomoc v náročných situáciách, komu sa môže zdôveriť, podeliť sa so skúsenosťami, úspechmi a problémami.
- Naplánovať si kariérny postup, pričom sa odporúča stanoviť si aj konkrétne termíny. Aj keď termíny môžu byť zdrojom stresu z ich problematického naplnenia, stagnácia v zamestnaní môže rovnako prispievať k psychickej nepohode až úzkosti.
- Zmeniť zamestnanie včas, t. j. ešte pred tým, ako sa nakumuluje stres a dôjde k ohrozeniu fyzického alebo duševného zdravia.
- Neobávať sa nájsť si profesionálnu pomoc, ak pracovný stres jedincovi prerastie cez hlavu, nakoľko neriešený stres môže mať vážne následky tak pre jedinca, ako aj pre jeho okolie – či už v práci alebo mimo nej.

Kebza a Šolcová [19] v súvislosti s prevenciou burnoutu zdôrazňujú zásady aktívneho prístupu k zvládaniu stresu:
- Otvorenosť tomu, čo sa okolo nás deje, záujem o okolie a snaha chápať udalosti a javy ako zaujímavé a zmysluplné.
- Nebáť sa zmien, chápať a prijímať ich ako niečo bežné a prirodzené. Považovať ich za príležitosť ukázať, čo dokážem.
- Pri stresujúcich životných udalostiach reagovať aktívne, nie pasívne. Hľadať spôsoby a kroky, ako situácii čeliť a odhodlať sa k protiakcii.
- Počítať so stresujúcimi situáciami. Uvedomiť si, že stresujúcim situáciám sa v dnešnej dobe nevyhneme.
- Izolovať stres od ostatných životných aktivít, napr. uzavrieť svoje pracovné starosti za dverami školy, rovnako neprinášať so sebou do zamestnania svoje partnerské či rodinné starosti.
- Starať sa o dobré vzťahy s ľuďmi. Dobré sociálne zázemie pomáha pri zvládaní stresu. Pocit podpory, možnosť prebrať s blízkou osobou svoje problémy, to všetko pomáha lepšie sa vyrovnať so životnými ťažkosťami.
- Vytvoriť si okolo seba priaznivé prostredie, zamerať sa na zdroje stresu, nájsť si uspokojujúcu prácu, aktívne a s rozvahou riešiť priebežné problémy. Harmonický rodinný život poskytuje nutnú podporu k doplneniu rezerv vyčerpaných nárokmi zo strany pracovného prostredia.
- Osvojiť si zdravý životný štýl. Aktívny prístup k životu, dodržiavanie správnej životosprávy, dostatok pohybu i spánku, vylúčenie škodlivých návykov (napr. alkohol či iné závislosti – látkové i nelátkové).

Ako uvádza Zajac [20], burnout je široký diapazón sociálno-psychologických aspektov dnešného sveta a z pohľadu prevencie veľmi náročný. Okrem profesijných špecifík je potrebné brať do úvahy rodinu, sociálny status, spoločenské postavenie. V rámci prevencie je nutné venovať pozornosť tak osobnostným charakteristikám a psychohygiene, ako aj pracovným podmienkam.
Pri prevencii syndrómu vyhorenia je potrebné sa zamerať na dve oblasti: 1. oblasť prevencie na úrovni jednotlivca (čiže zamestnanca alebo doktoranda) a 2. oblasť prevencie na úrovni zamestnávateľa / školy.
V rámci prevencie syndrómu vyhorenia je efektívne:
- Znížiť privysoké nároky na seba, ale aj na študentov či kolegov.
- Správať sa asertívne, vedieť si presadiť svoj názor a dokázať povedať nie.
- Stanoviť si priority – profesionálne, ale aj súkromné.

- Vyhýbať sa negatívnemu mysleniu, dodržiavať psychohygienu, relaxovať.
- Naučiť sa zvládať a riešiť náročné situácie.
- Vytvárať pozitívnu klímu školy, aby v nej vládla profesionálna, ale dôverná a uvoľnená atmosféra.
- Aktívne podporovať a zabezpečovať kvalitné ďalšie vzdelávania zamestnancov škôl, zo strany zamestnancov ich aktívne využívať.
- Mať presne a jasne zadefinovanú náplň práce (osobitne potrebné sa to ukazuje pri odborných zamestnancoch škôl).
- V rámci ochrany pred útokmi na pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov je potrebné určiť zásady komunikácie s externým prostredím a zahrnúť úctu, rešpekt a dodržiavanie ľudských práv do vnútorných predpisov a dokumentov.
- Možnosť využívať profesionálnu odbornú pomoc.

Neúmerný tlak môže vyústiť do negatívneho psychického rozpoloženia vedúceho až k eskalácii stresu a syndrómu vyhorenia. Syndróm vyhorenia je proces, je dôsledkom nerovnováhy medzi očakávaniami, ideálmi a realitou. Rozvinutiu syndrómu vyhorenia predchádzajú určité fázy: nadšenia (človek má veľké ideály, nadšene sa angažuje), stagnácie (veľké ideály sa nedarí realizovať), frustrácie (práca predstavuje pre človeka veľké sklamanie, vníma ju negatívne), apatie (pracovník robí len to najnutnejšie, vyhýba sa rozhovorom a aktivitám) a vlastného vyhorenia (štádium úplného vyčerpania).
**Wellbeing** chápeme ako stav subjektívnej pohody, kedy možno plne rozvíjať fyzickú emocionálnu, sociálnu a duchovnú oblasť a žiť plnohodnotný a spokojný život. Fyzická oblasť súvisí najmä s telesným zdravím a bezpečím, emocionálna sa odráža v kladnom vnímaní seba samého v dôvere v druhých, sociálna súvisí s empatiou, udržiavaním vzťahov, schopnosťou spolupráce a efektívnej komunikácie a duchovná s hodnotami a etickými princípmi.
Podľa Hanesovej [21] wellbeing ako hľadanie šťastia a dobra v ľudskom živote je koncept starý ako ľudstvo (resp. výchova) sama. V súčasnosti wellbeing vyjadruje blaho, šťastie, prípadne blahobyt.
Wellbeing ovplyvňujú rôzne faktory, ako zdravotný stav, sociálno ekonomický status, sociálna opora a pod., ako aj pracovný stres, resp. stres v súvislosti s doktorandským štúdiom.

## ZÁVER

Každé školiace pracovisko je iné, je originálne, má svoje vlastné problémy a špecifiká, a aj doktorandi prispievajú ku kreovaniu kultúry príslušného pracoviska. Okrem rozvíjania zručností pre akademickú kariéru by mali dbať aj o rozvoj mäkkých zručností.
Autorka Dweck [22] približuje rozdiel medzi nastavením mysle na rast a fixné nastavenie mysle, čo je podnetné osobitne pre študentov doktorandského štúdia. Nastavenie mysle na rast vedie k túžbe učiť sa, vedie k tendencii prijímať výzvy, vytrvať aj napriek nezdarom, učiť sa z kritiky a nachádzať poučenie a inšpiráciu v úspechu iných. Fixné nastavenie mysle vedie k túžbe pôsobiť múdro, vedie k tendencii vyhýbať sa výzvam, byť defenzívnym a ľahko sa vzdávať, ignorovať užitočnú spätnú väzbu a úspechy iných vnímať ako hrozbu.
Počas doktorandského štúdia je potrebné sa snažiť o kvalitné medziľudské vzťahy, prejavovať záujem a rešpekt. Zároveň nezabúdať na vlastný wellbeing, ani na wellbeing svojho školiteľa, ďalších doktorandov, kolegov a študentov.

## ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

[1] KOSOVÁ, Beata – HANESOVÁ, Danka – ŠUKOLOVÁ, Denisa et al. (2019). *Doktorandská škola – cesta k transformácii a inovácii doktorandského vzdelávania vo svete a na Slovensku.* Banská Bystrica: Belianum, 259 s.
[2] SIROTOVÁ, Mariana. (2014). *Vysokoškolský učiteľ v edukačnom procese.* Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda, 168 s.
[3] DANEK, Ján. (2014). *Pedagogická komunikácia na vysokej škole.* Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, 128 s.

[4] ŠLOSÁR, Rudolf et al. (2012). *Pedagogické vzdelávanie učiteľov vysokej školy.* Bratislava: Ekonóm, 209 s.
[5] NIKOVÁ, Miriam. (2020). Význam komunikácie a jej kľúčových prvkov ma podporu kritického myslenia. In: *Rozvoj kritického myslenia koučovacím prístupom vo vysokoškolskom prostredí.* Banská Bystrica: Belianum, s. 33 – 43.
[6] ONDREJKOVIČ, Peter. (2007). *Úvod do metodológie spoločenskovedného výskumu.* Bratislava: Veda, 248 s.
[7] KRAUS, Blahoslav. (2008). *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 216 s.
[8] REICHEL, Jiří. (2009). *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů.* Praha: Grada, 184 s.
[9] FOLTÝNEK, Tomáš et. al. (2020). *Jak se vyhnout plagiátorství. Příručka pro studenty.* Praha: Univerzita Karlova, 44 s.
[10] MOROVICSOVÁ, Eva. (2016). Syndróm vyhorenia a možnosti jeho prevencie. In: *Psychiatria pre prax,* č. 4, s. 153 – 156. ISSN 1339-4258.
[11] NEŠPOR, Karel. (2019). *Přirozené způsoby zvládání stresu.* Praha: Raabe, 144 s.
[12] VÁGNEROVÁ, Marie. (2000). *Psychopatologie pro pomáhající profese. Variabilita a patologie lidské psychiky.* 2. vyd. Praha: Portál, 444 s.
[13] ŽITNIAKOVÁ GURGOVÁ, Beata – BEHÚŇOVÁ, Lucia. (2017). Stresory a syndróm vyhorenia v práci učiteľa ZŠ. In: *Pedagogika.sk*, č. 2, s. 92 – 108. ISSN 1338-0982.
[14] PETLÁK, Erich (2006). *Klíma školy a klíma triedy.* Bratislava: Iris, 120 s.
[15] DONČEVOVÁ, Silvia. (2021). Kvalita pracovného prostredia a spokojnosť pedagogických a odborných zamestnancov v škole. In: *Pedagogika.sk,* č. 4, s. 256 – 272. ISSN 1338-0982.
[16] KŘIVOHLAVÝ, Jaro. (1994). *Jak zvládat stres.* Praha: Grada, 190 s.
[17] BIELESZOVÁ, Dušana. (2021). Stratégie zvládania nadlimitnej záťaže. [on-line]. In: *Manažment školy v praxi,* č. 7 – 8. Dostupné na internete: >https://www.direktor.sk< [cit. 2025-11-9].
[18] BARNOVÁ, Silvia. (2020). *Zvládanie záťažových situácií.* Dubnica nad Váhom: DTI, 67 s.
[19] KEBZA, Vladimír – ŠOLCOVÁ, Iva. (2003). *Syndrom vyhoření. Informace pro lékaře, psychology a další zájemce o teoretické zdroje, diagnostické a intervenční možnosti tohto syndromu.* 2. vyd. Praha: SZÚ, 24 s.
[20] ZAJAC, Lukáš. (2020). Syndróm vyhorenia a jeho prevencia. In: *Sociálna prevencia,* č. 2, s. 12 – 13. ISSN 1336-9679.
[21] HANESOVÁ, Dana: Well-being ako jedno zo základných východísk sociálnej pedagogiky. In *Socialia 2022.* Banská Bystrica: 2022, s.17-26. ISBN 978-80-557-2012-8.
[22] DWECK, Carol S. (2015). *Nastavenie mysle. Nová psychológia úspechu.* Bratislava: Citadella, 328 s.

DOI: https://doi.org/10.54937/2026.9788056112410.25-31

# ZAMYŠLENÍ NAD AKADEMICKÝMI HADY A ŽEBŘÍKY – JAKÁ JSOU PRAVIDLA HRY A JAKÉ MÁ TATO HRA DŮSLEDKY PRO HODNOCENÍ AKADEMICKÝCH PRACOVNÍKŮ?

# ON THE ACADEMIC SNAKES AND LADDERS GAME – WHAT ARE THE RULES AND IMPLICATIONS FOR ACADEMIC STAFF EVALUATION?

**JAN STOKLASA[1], JANA STOKLASOVÁ[2]**

*[1] LUT University, Lappeenranta, Finland / Yliopistonkatu 34, 53850 Lappeenranta, Finland; and Palacký University Olomouc / Křížkovského 511/8, 779 00 Olomouc, Czech Republic*
*Email: jan.stoklasa@lut.fi, jan.stoklasa@upol.cz*
*ORCID iD: 0000-0002-1810-9181*
*[2] LUT University, Lappeenranta, Finland / Yliopistonkatu 34, 53850 Lappeenranta, Finland*
*Email: jana.stoklasova@student.lut.fi*
*ORCID iD: 0000-0002-0145-6523*

**ABSTRAKT**
*V tomto článku se zabýváme „akademickými žebříky“ a „akademickými hady“ – žebříčky a dalšími nástroji, které nám umožňují lepší orientaci v akademickém prostředí. Od těchto pořadníků, ať už univerzit, zemí, fakult, výzkumných týmů, jednotlivců, ale i studijních programů a celých vědních oborů, očekáváme, že nám poskytnou jednoduchou a srozumitelnou podporu rozhodování a orientaci, případně vhled do poměrně složitého akademického prostředí. A v mnoha případech tento účel opravdu plní a efektivně komunikují relativní výkon jednotlivých porovnávaných entit (institucí, jedinců, ...). Dávají nám odpověď (přirozeně interpretačně závislou na použité hodnoticí metodologii na níž je následně založeno uspořádání jednotlivých entit) na otázku komu se aktuálně „daří lépe“ a mohou nám také pomoci identifikovat příklady dobré/špatné praxe. Jelikož jsou potenciální informační přínos a použitelnost žebříčků obecně akceptovány, tento článek si klade za cíl upozornit na potenciální cenu, kterou za jejich používání platíme – zejména v kontextu kontinuálního hodnocení a sledování vývoje. Snaží se tedy především klást otázky ohledně možných nedostatků a selhání žebříčků jako podpory rozhodování, a ztráty nebo zkreslení informací v nich obsažených. A to v kontextu hodnocení kvality a výkonu, s bližším zacílením na jejich použití v kontextu hodnocení akademických pracovníků.*

**Kľúčové slová:** *hodnocení, akademická sféra, výkon, relativní, absolutní, žebříčky, agregace*

**ABSTRACT**
*This paper discusses the “academic ladders” and “academic snakes” – rankings and other various tools – that help us get oriented in the academic landscape. The rankings, be it of universities, states, schools, research teams and even individuals, as well as of study programmes and whole fields of study, are expected to provide a simple and understandable decision support. And in many cases, they actually*

*succeed in communicating the relative performance of the entities being compared. So, they do give us the answer (obviously based on the methodology that is being applied to evaluate the entities and then rank them based on the evaluations) concerning who is currently "doing better" and they might even help in the identification of the examples of good/bad practice. While the potential usefulness and benefits of the rankings seems to be clear, this paper aims to draw attention to the potential cost of the use of rankings, particularly in the context of continuous evaluation and development tracking. In other words, it is intended to ask question concerning the drawbacks, loss of information and other related issues of rankings, and the relative information contained therein, being applied in performance and quality assessment, with a more profound focus on the area of academic staff performance evaluation.*

**Keywords:** *evaluation, academia, performance, relative, absolute, rankings, aggregation*

## INTRODUCTION

In the academic world we have grown accustomed to the constant benchmarking, comparisons and ranking in almost every area of our activity. The universities are being ranked based on various criteria and rankings of universities a research institutions, education institutions (in general, or in specific fields and sub fields) are being provided to the world and everyone who has the need for such information (see e.g. [1-3] and many other providers of such rankings). These ranking lists and benchmarks are expected to provide a highly aggregated piece of information concerning the performance of a university or its unit or a scientific field covered by the university in comparison with the others. Well, the "comparison with the others", that is the relative nature of the "ladder" based on the ranking is not being stressed that much. On the other hand, the "top 100", "top 300-350" or "top 10" etc. positions on the ladders are easily used in advertising, in communication with the stakeholders of these institution and, in essence, in the assessment of the quality of these institutions by the general public, the applicants, the potential employees, the current employees, the research and or education partners, the funders and so on. After all, the information is provided on an easy to use ordinal scale, it is simply a ladder and the higher we managed to climb, the better we must be (given the applied evaluation methodology), correct?

The companies providing these rankings usually disclose the methodologies applied for the ranking and also admit their potential limitations. So the evaluation and the corresponding ranking (ladders) should be objective, correct? But where do the ladders actually stand in the strategy, process of goal achievements and in the realisation of the very purpose of the tertiary education institutions and their most values assets – the people working and studying there? Without any loss of generality (hopefully) the paper uses the metaphor (or model?) of the children's game of snakes and ladders to make the general ideas clear to the general public including future students that are, after all, one of the key segments of recipients of the information represented by various rankings. Let us set the game and have a look at its rules first.

## THE RULES OF THE GAME – ACADEMIC EDITION

If we oversimplify, then the goal of the game of snakes and ladders is simply to climb to the top – well not exactly, it is to get to the final field of the plan. The higher (further) we get on the plan, the closer we get to the overall goal of winning the game. There are ladders to assist us in getting up faster, and there are snakes pushing us down and in-between there is the continuous approach towards the final (upmost) field that might be slow, but unless we encounter a snake, it is monotonically approaching the final field. And the first one that reaches the final field wins. Also, the speed of our approach through the gameplan is to some extent influenced by a stochastic process, usually represented by a dice.

How close a model could this be in the academic environment? Let us take a closer look:

- The overall goal of getting (close) to the last field on the gameplan is relatable and the universities and the academics probably have a set goal they want to achieve. In the institution perspective this is embodied by the strategy and the corresponding goals, for the academics the goals can be promotion/research results/contribution/teaching-quality related. So there is a trajectory aiming towards the final goal. True, the game plan might not be fully known and it can be changing, but the overall trajectory upwards and towards the end field of the plan seems compatible with the game model.

- We move forward from the starting point continuously by gaining experience and expertise, by developing and by "growing", with speed determined not only by our capacities, but also some random elements – that also might be compatible with the game model.
- There are ladders that help us advance further – in the academic world these can be represented by the rankings (almost actual "ladders") of institutions, research fields, successful funding recipients or of highly cited researchers, highly impactful researchers, highly cited papers, numbers of patents, societal impact, stakeholder reception etc. Note that these ladders do not necessarily aim towards the end goal we have set, but climbing up can help us get where we need to get. It can provide us with more credibility, it can increase our attractiveness as an employer, it can increase our chances of getting talented students and faculty and thus producing high quality research/educational results faster etc. So the ladders seem to fit the model as well, and they also seem to be a tool to be used to get to where we want to be, but not necessarily directly aimed toward the set goal by design. However, it is not guaranteed that one would climb all the way up a specific ladder in the academic context, but just some way up.
- There are also snakes – these can be embodied by various setbacks, failures, mass paper retractions, data manipulation scandals, papermill activity involvement, other ethical issues, negative externalities, And these might also not be related directly to the overall goal, but can still affect the professional reputation and attractivity of the institution or the individual, thus increasing the distance between them and the final goal. This also seems to be compatible.
- The first person/institution reaching the final field of the game plan wins – in this case it seems that there might be a slight difference between the model and the academic reality as the academic endeavour does not seem to be a race (at least not by choice/design). However, the universities are competing for a limited set of students and academics, and the further (higher) they are on the game plan, the better chances they might have to attract the most suitable people, who will in turn help maintain and increase the momentum of their journey through the plan. Also other resources we are competing for are limited and being further along the game plan can increase the share of the strategic resource one could strive for or obtain.
- The time of availability and the length of the ladders and snakes might also have a random component, which would be analogous to the game, but the universities and academics can actually actively try to increase the chances of encountering ladders by performing well (in this case relative to others[1]) and decreasing the probability[2] of encountering the snakes by following scientific rigour, the ethical principles and by aligning their activities with the set goals (assuming the goals themselves are ethical and in line with good scientific and educational conduct).

In essence there are many similarities and the game itself could serve as a nice analogy (if not an actual model) of the "academic struggle for success". It even seems that in the academic version of the game the players have a bit more control over the "tools" (ladders) and "traps" (snakes) – at least over their length, number and probability of occurrence.

## ACADEMIC SNAKES AND LADDERS – INDIVIDUAL EDITION

If we now look away from the "team" version of the game (university ranking etc.) and have a look at the more individual game sessions, it seems that the level of control over the probabilities of snake occurrences is even higher, as many issues related with the snakes (and the connected fast or slow slides towards the beginning of the gameplan) are linked with conscious decisions of the teachers and researchers (academics). To oversimplify, if one does not try to rig the game in his/her favour by cheating (behaving unethically, taking advantage of the others, taking credit for someone else's work, cutting corners in teaching, buying publications, papermill activity involvement, irrelevant or fabricated or incorrect results publications etc.) the snakes are much less likely to lie in one's way toward the final field of the game plan. There can still be an occasional snake or two stemming from honest mistakes,

1 As rankings are by definition based on the relative position of the evaluated object in the full list on objects being considered. As such the information contained in them is relative (ordinal).

2 Or at least modify the probability density function of their appearance.

unpredictable or uncontrollable conditions etc. But there seems to be a high level of control over the length and number of the snakes that can be consciously exercised by the individual academics.
For the completeness of the presentation of the game metaphor, willing or not all the tertiary education institutions and all the academics are a part of some version of the game. Their role might be more active or more passive, their chosen speed of advancement towards the top (and towards the final field of the gameplan) can differ, but they (we) are all playing it. And with the limited resources it is at least partially a race to the top. And all the players involved are also actively changing the game plan[3]; also the length, number, placement and stability of the ladders (and snakes) is conditional on the whole academic context and all its players[4]. In the case of, for example, the highly cited researcher list [4], one does not even provide information and the ranking is being created anyway. It is not easily possible to opt out of the list, to opt out from providing context for the ranking etc. And since research and the publication of its results is a crucial part of the duties of academics, alongside the education of the new generation of scholars and practitioners, contribution to the development of one's field of science, to the enhancement of our understanding of the world etc., we cannot easily claim these rankings to be irrelevant or useless. They do provide some information. So some ladders are available to everyone, some are available to those that actively seek them. The number of available ladders might also be region-, field of science-, context-, time-dependent. And so might be the number of snakes… What is worth noting is the fact that the snakes and ladders (both in the individual and in the "team" version of the game) might not be completely independent. It might be that if specific choices/adjustments are made[5], some ladders appear sooner, become higher and/or our ability to climb them is enhanced. However, optimizing our behaviour for one particular type of ladders can create more snakes and speed bumps in the other parts of the game plan. On the other hand, a careful avoidance of snakes can result in a compromised ability to find or climb ladders[6].
Also note that while for established tertiary education institutions and fields of science it might be difficult to actually lose the game, it can still happen. It is, however, highly unlikely (but not completely impossible) to be disqualified from the game. However, in the individual edition, one can actually "take a snake slide under the table", that is, one can be disqualified, or his/her chances of ever playing the game again can be limited or the speed of advancement through the game plan can be significantly reduced by not having any ladders to use or only having very short ones.
This seems to imply that in the broad context of moving through the game plan towards the final field and towards the overall goal, the ladders (and snakes alike) are mainly tools that can speed up, change direction or simply modify the trajectory of the player. As such, they are not the most important part of the game. They do influence the game dynamics, they can favour some players more than others (mainly those for whom there are more ladders and less snakes to encounter or use), but they are not crucial to the actual completion of the game. One might not be among the fastest to reach or approach the final field of the game plan without ladders, but it is definitely possible to get there.

3 The overall goals change in time, the strategies react to that, new problems to be solved emerge, some problems get sufficient solutions. The academia is simply a living ecosystem that has its purpose and evolves in time alongside the society it is supposed to serve.

4 For example, in university rankings (see e.g. [1-3]), it is clear that only the universities actively participating and providing the information are being ranked. As such the "top 100" does not mean 100 of the absolutely best, but the best hundred of those being ranked (given the criteria and evaluation method that was applied)). This means that those that are not ranked are "not visible" and as such cannot be seen as good/strong based on the ranking, but they cannot also appear at the bottom of the ranking.

5 It might not necessarily be cheating or unethical conduct – one could use the term "optimization" as a fitting term. People, including those in the academia, tend to modify and adapt (optimize) their behaviour towards more efficient one. This is not necessarily a bad thing, but system-wise, if the optimization is too massive and goes against the purpose of the system, it can be dangerous.

6 For example, if one does not publish, one does not risk any retractions or research integrity issues. However, this implies nothing to be cited and as such no citation-based ladders to ever be available.

Now that we have an idea about the game that is being played and about its rules and the level of control that we as individual academics have over the gameboard and its elements (snakes, ladders) it might be a good time to start asking additional question. And since we are playing the game on a professional level it might be good to be able to identify examples of good/bad practice, "good" players, "cheaters", "average" players", players that need more training, coaching, resources, or assistance to be able to play better or to get further on the game plan.

## ASSESSING THE PERFORMANCE OF INDIVIDUAL PLAYERS OF THE ACADEMIC SNAKES AND LADDERS

In the context of the academic game(s) that we play, it might be interesting (and in many cases very important) to know who is playing well and who's performance needs adjustment or who needs support to be able to play better. This is where the evaluation fits in. Within the snakes and ladders metaphor, it is not necessarily important who got to the final field the fastest or who got closer than the others. Mainly if we have set the game such that every individual defines (with some externally set constraints) his/her own content of the final goal. As such the proximity to the final goal does not carry much information if the final goals are significantly different. However, this is the very usual case in the academia, where different institutions, different fields of science/education, different sub-domains of these fields, different academic ranks etc. are expected to be performing differently.

If this does not complicate the use of rankings in decision support and evaluation enough, the ordinal (and relative) nature of the rankings complicates things even further. As rankings are by definition ordinal, their interpretability and understandability is conditional on having a clear and easily identifiable prototype of good performance (and bad performance) in the set of objects being ranked. If such a benchmark is not established, there is no guarantee that the "top ranking" object is good enough, or that the "bottom ranking" object is bad. And this is even more problematic in the context of rank reversal issues connected with relative-type evaluation methods. The rank reversal problem is, simply put, a feature of an evaluation method that potentially results in a change in pairwise ranking of objects if some other objects are included in or removed from the set of objects being ranked. In other words, is means the dependence of the pairwise rankings of objects on the composition of the set of objects being compared (see e.g. [5-7]). Note that if the set of ranked objects can change (which is the case of the university rankings as well as of the academic staff evaluation within a specific university or its unit) the pairwise rankings can potentially change as well if a relative-type evaluation method is used. Relative-type evaluation methods are all those multiple-criteria evaluation methods that derive the value of objects from their comparisons with other evaluated objects (either directly, or in standardization of the values of criteria or in other steps/calculations).

This would suggest that while potentially simple to interpret and understand, rankings might not be the most valuable source of information for the management and support of academics. It might be more important to understand how far the academics are from the usual (expected/required) and good performance (in terms of composition, quality, quantity of activities and their impact), where do they struggle, where do they perform well. We do not necessarily need to know who performs better and how are academics ranked in terms of their performance for several reasons:

1. because the relative-type information without a clear prototype (or definition) of "good performance" and "bad performance" might be difficult to interpret
2. because the ranking does not actually allow us to manage the most valuable resource we have any better
3. because even within a single department or research team the courses being taught, students being supervised, papers being published, topics being researched can differ so much that a direct comparability might be difficult
4. because all the evaluation models are, by definition, qualified simplifications of reality and as such they leave some aspects out – automatic ranking might thus not even be objective or meaningful
5. because it might be more important to know whether the unit works sufficiently and whether its goals and the goals of the upper-level units in the hierarchy are being achieved
6. because ranking cannot be planned and is quite unpredictable for the individuals being evaluated

Even though there might be other reasons while not to aim for rankings in staff evaluation in general, the sixth point might deserve a bit more attention here. The main issue connected with this point is that the ranking of an individual is not dependent on his/her own performance only, but also on the performance of the others. As such it is possible that if an individual performs in an identical way this year and the next one, he/she will be ranked differently in both years. This also means that a clear improvement in the performance of an individual can still result in his/her worse ranking (assuming that others have improved their performance more with respect to the previous year), or that performing worse than in the previous evaluation period can potentially still result in a better ranking than in the previous period (assuming that the performance of the others got worse relatively more). As such, it is meaningless to set ranking goals unless we can be certain that everyone has equal conditions and resources to perform their tasks. It is also potentially demotivating for the academics (well for any workers) to be clearly better than last year and yet register as "worse" (ranking-wise). It is true that the ranking along with its "relative position" information can provide additional insights, but it is difficult to be used as the main basis for evaluation. One more reason to avoid rankings as final evaluations is their high incompatibility with timeseries analysis – the ranking, being ordinal (relative) – does not carry the information concerning actual improvement or deterioration of quality or quantity of tasks, making the tracking of performance development highly tedious and impractical.
The evaluation systems can be designed also in such a way that avoids rank reversal completely, that provides evaluations that do not lose interpretability when their development in time is being analysed and that do not allow for the creation of rankings by design (at least not in the full evaluation universe, but potentially allow for rankings in those areas of the evaluation universe where additional resources might need to be distributed to improve performance or to level the playing field) – see e.g. [8-11].

## CONCLUSION

Going back to the gameboard of snakes and ladders, in light of the unpredictability of rankings it is becoming clear that the reliance on ladders to speed up the process of advancement through the gameboard toward the final field can be risky and potentially unpredictable, as rankings are never fully under the control of the individual (or individual institution) being ranked. To improve ranking one needs to be able to improve the relevant performance criteria more than the others being ranked. To optimize this resource-wise it requires the ability to predict how the others will perform and also who will be ranked (as inclusions of new individuals also potentially modifies the ranking). It thus seems potentially inefficient and risky to rely on the ladders as the main means for the advancement through the gameplan. It might be more prudent to be able to advance through the game plan in a steady and professional way, with constant (or increasing) speed and confidence, gaining expertise, knowledge and reputation on the way. And then the snakes should not be too frequent, and an occasional ladder can create a nice and well deserved shortcut upwards. Even though seemingly informative, rankings constitute a potentially problematic piece of information for further analysis and for clear interpretability. Rankings need to be interpreted in the context of all the objects being ranked and ideally in connection with the underlying values leading to the rankings. They are also seemingly unpredictable as any direction of development of performance can lead to any direction of the change of the ranking. As such setting ranking goals, while theoretically possible, does not seem to be reasonable.
And where do we continue from here? As the rules of the game have been set (metaphorically speaking), we can now dive deeper into the definitions of different performance classes of individual and institutional players, identify what makes snakes appear more frequently, check whether there is a category of "snake charmers" who know how to behave around the snakes and as such do not suffer from their presence. Whether there is a class of ladder builders, good ladder climbers, players afraid to use ladders (and hence avoiding them, whenever possible), players over-relying on the ladders – and most importantly how does their performance in the game differ. Another interesting research direction that can be further pursued is the connection between the individual and institutional editions of the academic snakes and ladders game. Is there success spillover? If it is present, is it unidirectional or bi-directional? Is the effect of snakes/ladders strong enough so that a snake/ladder in the individual version can affect the gameplan

of the institutional version as well and vice versa? Luckily, the game is quite transparent and the moves of the players are rather well documented, so the required analytics should be well possible.

## LIST OF REFERENCES

[1] SHANGHAIRANKING CONSULTANCY. (2025). Academic ranking of world Universities. >https://www.shanghairanking.com/_pub/com/arwu/2025/2025%20ACADEMIC%20RANKING%20OF%20WORLD%20UNIVERSITIES.pdf<
[2] QUACQUARELLI SYMONDS LIMITED. (2025). QS World University Rankings. >https://www.topuniversities.com/university-rankings< [accessed 28.12.2025]
[3] TIMES HIGHER EDUCATION. (2026). World University Rankings 2026. >https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/latest/world-ranking< [accessed 2.1.2026]
[4] CLARIVATE. (2026). Highly cited researchers 2025. > https://clarivate.com/highly-cited-researchers/< [accessed 2.1.2026]
[5] AMJAD, Hassan, & STOKLASA, Jan (2025). A commentary on the paper "Root Assessment Method (RAM): A novel multi-criteria decision making method and its applications in sustainability challenges" – Investigating the properties and identifying sources of rank reversal. Journal of Cleaner Production, 521(February), 146035. https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2025.146035
[6] AMJAD, Hassan, & STOKLASA, Jan (2025). The nature of the evaluation method matters. On the importance of "relative – vs. absolute-type" method choice in assessing the effect of tourism on UNESCO natural heritage sites. In M. Müller (Ed.), Knowledge on Economics and Management, Conference Proceedings. December 4-5, 2025, Olomouc, Czech Republic (KNOWCON 2025) (pp. 5–11). Palacký University Olomouc.
[7] KREJČÍ, Jana, & STOKLASA, Jan (2018). Aggregation in the analytic hierarchy process: Why weighted geometric mean should be used instead of weighted arithmetic mean. Expert Systems with Applications, 114, 97–106. https://doi.org/10.1016/j.eswa.2018.06.060
[8] TALÁŠEK, Tomáš, STOKLASOVÁ, Jana, STOKLASA, Jan, & TALAŠOVÁ, Jana (2021). Visualising HR data concerning the performance of university staff – career development assessment and assistance perspective. In R. Hlavatý (Ed.), Proceedings of the 39th International Conference on Mathematical Methods in Economics (pp. 481–486). Czech University of Life Sciences Prague.
[9] TALAŠOVÁ, Jana, STOKLASA, Jan, HOLEČEK, Pavel, & TALÁŠEK, Tomáš (2017). Mathematical support for human resource management at universities. In P. Pražák (Ed.), Proceedings of the 35th International Conference on Mathematical Methods in Economics (pp. 783–788). University of Hradec Králové.
[10] COLLAN, Mikael, STOKLASA, Jan, & TALAŠOVÁ, Jana (2014). On Academic Faculty Evaluation Systems: More than just Simple Benchmarking. International Journal of Process Management and Benchmarking, 4 (4), pp. 437–455. https://doi.org/10.1504/IJPMB.2014.065522
[11] COLLAN, Mikael, STOKLASA, Jan, & TALAŠOVÁ, Jana (2016). Staff Evaluation Systems-Shaping Autonomy through Stakeholders.pdf. In R. Turcan, J. Reilly, L. Bugaian, eds. (Re)Discovering University Autonomy – The Global Market Paradox of Stakeholder and Educational Values in Higher Education. Hampshire: Palgrave Macmillan US, 2016, pp. 97–106.

DOI: https://doi.org/10.54937/2026.9788056112410.33-37

# GENERATIVNÍ AI VE VĚDECKO-VÝZKUMNÉ ČINNOSTI

# GENERATIVE AI IN SCIENTIFIC RESEARCH

**EVA JANOUCHOVÁ**

*Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, Česká republika*
*Email: Eva.Janouchova@uhk.cz*
*ORCID iD: https://orcid.org/0009-0003-6041-3843*

**ABSTRAKT**
*Cílem příspěvku je podat přehled a kritickou reflexi současného poznání o využití generativní umělé inteligence (GenAI), zejména velkých jazykových modelů (LLMs), ve vědecko-výzkumné činnosti. Článek představuje koncepční vhled do tématu, založený na výběru recenzovaných open-access studií z databází Web of Science a Scopus publikovaných v roce 2025, nikoli vyčerpávající systematickou analýzu. Pozornost je věnována vymezení klíčových pojmů, naznačení hlavních trendů a rámcovému zhodnocení etických, metodologických a epistemologických dopadů GenAI na jednotlivé fáze výzkumného cyklu od generování hypotéz až po publikaci. Zjištění poukazují na významný potenciál GenAI v oblastech, jako je automatizace rešerší, podpora datové analýzy či urychlení vědeckého objevování, zároveň však upozorňují na rizika spojená s integritou výzkumu, transparentností, biasy a proměnou role vědce. Přínosem článku je syntéza poznatků, formulace orientačních doporučení pro akademickou obec a naznačení hlavních výzkumných mezer, které mohou být podnětem pro budoucí, metodologicky rigoróznější studie.*

**Klíčová slova:** *Generativní AI, Velké jazykové modely, Etika AI, Otevřená věda, Integrita výzkumu*

**ABSTRACT**
*The aim of this paper is to provide an overview and critical reflection on current knowledge about the use of generative artificial intelligence (GenAI), especially large language models (LLMs), in scientific research. The article presents a conceptual insight into the topic, based on a selection of peer-reviewed open-access studies from the Web of Science and Scopus databases published in 2025, rather than an exhaustive systematic analysis. Attention is paid to defining key terms, indicating major trends, and providing a framework for assessing the ethical, methodological, and epistemological impacts of GenAI on individual phases of the research cycle from hypothesis generation to publication. The findings point to the significant potential of GenAI in areas such as research automation, data analysis support, and accelerating scientific discovery, but also highlight the risks associated with research integrity, transparency, bias, and the changing role of the scientist. The article's contribution is a synthesis of findings, the formulation of indicative recommendations for the academic community, and an indication of the main research gaps that may stimulate future, more methodologically rigorous studies.*

**Keywords:** *Generative AI, Large Language Models, AI Ethics, Open Science, Research Integrity*

## ÚVOD

Nástup generativní umělé inteligence (GenAI), a zejména pak velkých jazykových modelů (LLMs), představuje pro vědecko-výzkumnou činnost paradigmatický posun**,** který zásadně ovlivňuje celý výzkumný cyklus [1] [2]. Tyto technologie, schopné generovat text, kód, data, a dokonce i nové hypotézy, transformují tradiční vědecké postupy a slibují zrychlení vědeckého objevování [3] [4]. Zároveň však dochází k posunu v epistemologii vědecké práce: část analytických a interpretačních činností je delegována na systémy, jejichž vnitřní fungování a tréninková data zůstávají často netransparentní, což vyvolává otázky ohledně ověřitelnosti a důvěryhodnosti generovaných výstupů [5] [6]. Rostoucí závislost na GenAI proto nejen otevírá nové možnosti efektivity a kreativity, ale současně vyžaduje revizi existujících etických rámců, pravidel vědecké integrity a standardů otevřené vědy, aby nedošlo ke snižování důvěry ve vědecké poznání [7] [8] [9].

Aktuálnost tématu je dána rychlou adopcí LLMs v praxi výzkumníků, která vyžaduje okamžitou reakci v podobě metodologických a etických směrnic [7] [6]. Vědecký problém, který tento článek řeší, spočívá v nutnosti provést kritickou syntézu poznatků o tom, jak GenAI mění vědeckou metodu, jaké jsou praktické zkušenosti výzkumníků a jaké etické výzvy to přináší pro integritu výzkumu a otevřenou vědu [5] [8].

Text nabízí spíše koncepční vhled než vyčerpávající systematickou analýzu. Metodologicky vychází z výběru recenzovaných open-access studií publikovaných v databázích Web of Science a Scopus v roce 2025, což umožňuje zachytit aktuální diskusi při zachování základní akademické validity.

Cílem příspěvku je provést dílčí analýzu současného stavu poznání o využití GenAI ve vědecko-výzkumné činnosti, se zaměřením na LLMs. Výsledkem je poskytnutí argumentačně podloženého rámce pro pochopení transformačního potenciálu GenAI a formulaci doporučení pro její zodpovědné a etické začlenění do vědecké praxe.

## POJMOVÉ VYMEZENÍ A ROLE LLMS VE VĚDECKÉM CYKLU

Generativní umělá inteligence (GenAI) je definována jako třída systémů AI, které se učí ze stávajících dat a generují nový, originální obsah [1] [2]. Velké jazykové modely (LLMs) jsou klíčovou podmnožinou GenAI, trénovanou na rozsáhlých textových korpusech, což jim umožňuje generovat koherentní a kontextově relevantní text, kód a strukturovaná data [4].

V kontextu vědeckého výzkumu se LLMs uplatňují v každé fázi cyklu [1] [10]:

1 **Generování hypotéz a ideací:** LLMs dokáží syntetizovat poznatky z obrovského množství literatury a navrhovat nové výzkumné otázky nebo experimentální cesty, čímž slouží jako *„kreativní sparring partneři“* pro vědce [3] [4].

2 **Rešerše a psaní:** Automatizace rešerší, sumarizace literatury, jazyková korektura a podpora při psaní rukopisů [7] [1] [2].

3 **Datová analýza a modelování:** LLMs se používají pro rychlou analýzu nestrukturovaných dat, generování kódu pro simulace a optimalizaci experimentálního designu [3] [4].

4 **Publikace a recenzní řízení:** Podpora při formátování, kontrole citací a v některých případech i jako nástroj pro předběžné prověřování rukopisů [7] [2].

Z uvedeného vyplývá, že příchod GenAI, zejména pak modelů typu LLM, zásadně ovlivňuje celý proces vědeckovýzkumné činnosti. Tato hluboká integrace přináší nové etické a regulační problémy, přičemž je nezbytné vymezit využívání LLMs explicitními pravidly, požadavky na dokumentaci jejich použití a zachováním lidské odpovědnosti za výsledný výstup. V této souvislosti je nutné přehodnotit a doplnit stávající standardy vědecké praxe tak, aby zohledňovaly specifika práce s těmito technologiemi.

## ETICKÉ A METODOLOGICKÉ VÝZVY V KONTEXTU VÝZKUMU

Využití GenAI ve výzkumu vyvolává zásadní etické a metodologické otázky, které je nutné řešit na institucionální úrovni [6]. Etické aspekty se primárně týkají autorství a integrity výzkumu **(**důvěryhodnost výstupů se soustředí na riziko halucinací – vymýšlení informací, potenciální zkreslení dat (bias) a problém „černé skříňky“ (black boxing) generativního procesu) [7].

Je klíčové, aby vědci jasně deklarovali, jakou část práce GenAI provedla, aby nedošlo k porušení etických kodexů a k neoprávněnému nárokování autorství na výstupy AI [8]. Resnik a Hosseini [8] zdů-

razňují, že AI systémy by neměly být jmenovány autory, ale rozsah jejich příspěvku musí být popsán. Metodologické aspekty souvisí s validitou a spolehlivostí výsledků. LLMs jsou náchylné k tzv. *„halucinacím“* – generování fakticky nesprávných informací, včetně smyšlených citací a dat [1] [2]. To vyžaduje zavedení přísných ověřovacích mechanismů a lidského dohledu v každé fázi, kde je GenAI použita [7] [9]. Epistemologické aspekty se dotýkají otevřené vědy (Open Science)**.** Hosseini et al. [5] zkoumají dopady GenAI na principy otevřené vědy a zdůrazňují, že GenAI může podpořit otevřenost (např. usnadněním přístupu k datům), ale zároveň ji ohrozit (např. rizikem zneužití otevřených dat pro trénování komerčních modelů bez řádné atribuce).

## TRANSFORMACE VĚDECKÉHO VÝZKUMU

Analýza studií zaměřená na přímé dopady GenAI na vědecký výzkum, odhaluje komplexní obraz transformace výzkumného prostředí. Zhang et al. [3] a Zheng et al. [2] detailně zkoumají, jak LLMs mění vědeckou metodu od generování hypotéz až po objev. LLMs jsou vnímány jako nástroje, které mohou překonat lidská kognitivní omezení v syntéze obrovského množství dat a literatury [4].

Tabulka 1 Využití LLMs v procesu výzkumu

| Fáze vědecké metody | Role LLMs | Potenciální dopad | Odkazy |
|---|---|---|---|
| Generování hypotéz | Syntéza literatury, návrh nových experimentů | Zrychlení ideace, objevování neintuitivních spojení | [3] [4] |
| Experimentální design | Generování kódu pro simulace, optimalizace parametrů | Zefektivnění, snížení nákladů na pilotní studie | [2] [4] |
| Datová analýza | Analýza nestrukturovaných dat, sumarizace výsledků | Rychlé zpracování velkých a komplexních datových sad | [1] [2] |
| Psaní a publikace | Jazyková korektura, generování abstraktů | Zlepšení kvality textu, urychlení přípravy rukopisu | [7] [2] |

Zdroj: vlastní zpracování

Kritické porovnání závěrů studií ukazuje, že GenAI má potenciál demokratizovat přístup k pokročilým výzkumným nástrojům, ale zároveň vyžaduje, aby se vědec posunul z role objevitele do role kritického kurátora a ověřovatele výstupů AI, viz Tabulka 1 [3] [4]. Arar et al. [9] ve svém hybridním systematickém přehledu potvrzují, že rychlost integrace GenAI do všech fází výzkumu akceleruje, což klade zvýšené nároky na etické rámce.

Průzkum Andersen et al. [7] mezi výzkumníky poskytuje cenný pohled na skutečné využití a vnímání GenAI v praxi. Zjištění ukazují, že GenAI je nejčastěji používána pro rutinní úkoly**,** jako je psaní a sumarizace textu, ale méně pro kritické fáze, jako je interpretace dat nebo formulace závěrů.

*„In general, respondents assessed using GenAI for language editing use cases (e.g. in proposal writing, editing of research articles, formatting references) and those related to data analysis... as rather good research practices. In contrast, usage of GenAI for arguably more fundamental tasks related to designing research experiments or theoretical frameworks and critical assessment of other work during peer review was considered more problematic…in many cases that using AI is excellent practice, this does not mean that it should be used uncritically or without checking references etc. I just consider AI as giving an excellent head start on all of these tasks“* [7].

Výzkumníci vnímají GenAI jako nástroj pro zvýšení efektivity, ale zároveň vyjadřují silné obavy ohledně integrity výzkumu a důvěryhodnosti výstupů, zejména kvůli riziku halucinací a zkreslení dat. Navzdory uvedenému respondenti vnímají GenAI jako nástroj, který poskytuje *„skvělý náskok“* (an excellent head start) a zvyšuje produktivitu v mnoha úkolech [7].

Tato diskrepance mezi potenciálem (transformace vědecké metody) a praxí (použití pro rutinní úkoly) naznačuje, že institucionální a metodologické rámce ještě nedohnaly technologický pokrok. Vědci si

jsou vědomi rizik a intuitivně omezují použití GenAI v kritických fázích výzkumu, kde je vyžadována vysoká míra spolehlivosti a originality [7] [9].
Zásadní je otázka transparentnosti a zveřejňování použití AI. Arar et al. [9] argumentují, že zveřejnění použití AI nástrojů je nezbytné pro správné přiřazení kreditu a pro udržení důvěry ve vědecký proces. Pellegrina a Helmy [10] navíc zkoumají, jak lze AI využít pro detekci etických pochybení a chyb v rukopisech, čímž se AI stává nejen zdrojem potenciálních problémů, ale i nástrojem pro posílení integrity.
GenAI představuje pro principy otevřené vědy (Open Science) jak příležitost, tak hrozbu. Na jedné straně může prostřednictvím LLMs usnadnit vyhledávání a analýzu otevřených datových sad i pro výzkumníky bez pokročilých programovacích dovedností a zjednodušit psaní i překlad vědeckých textů, čímž urychluje šíření výsledků a potenciálně posiluje dostupnost vědeckých poznatků [5]. Na straně druhé však GenAI vyvolává závažné otázky týkající se integrity a transparentnosti: netransparentní nebo nedostatečně přiznané použití těchto nástrojů může narušit důvěru v publikované výstupy a ztížit posouzení, jaký podíl na výsledku má skutečná tvůrčí práce autora a jaký automatizované zpracování.
Zvlášť problematické je komerční využívání otevřených dat a publikací pro trénování proprietárních modelů bez adekvátní kompenzace či atribuce, což odporuje normativním východiskům otevřené vědy [5]. Resnik a Hosseini [8] proto zdůrazňují potřebu nových etických rámců, které zajistí, aby GenAI posilovala, a nikoli oslabovala principy otevřené, transparentní a reprodukovatelné vědy, zatímco Arar et al. [9] ve svém přehledu ukazují, že etické přístupy vyvíjené akademickými institucemi a vědeckými časopisy zatím v kontextu AI nedosáhly potřebné míry zralosti.

## ZÁVĚR

Generativní umělá inteligence, zejména LLMs, je nepopiratelným katalyzátorem změn ve vědecko-výzkumné činnosti. Hlavní poznatky této analýzy, opřené o deset recentních recenzovaných studií, potvrzují, že GenAI má potenciál transformovat vědeckou metodu, urychlit objevování a zefektivnit rutinní úkoly [3] [2] [4]. Současně však panuje shoda na tom, že nedostatečná transparentnost, riziko halucinací a etické otázky autorství představují zásadní výzvy pro integritu výzkumu [5] [7] [6] [8] [9].
Na tomto pozadí se ukazují výzkumné mezery: chybí robustní empirické studie, které by kvantifikovaly, jak GenAI ovlivňuje kvalitu a originalitu vědeckých výsledků, nikoli pouze efektivitu [4]; je nutný vývoj nových metodologií pro ověřování a validaci výsledků generovaných AI, které by minimalizovaly riziko halucinací a zkreslení [1] [2]; a je třeba systematicky prozkoumat nejlepší postupy pro rychlou a efektivní institucionální adaptaci etických a metodologických směrnic v různých vědních oborech [9].
Vyplývají z toho i konkrétní doporučení pro vědeckou praxi a další výzkum: vědci by měli povinně a transparentně deklarovat použití GenAI v každé fázi výzkumného cyklu [8], lidský dohled a kritické myšlení musí zůstat nezbytnou součástí interpretace dat a formulace závěrů, přičemž LLMs mají fungovat pouze jako podpůrný nástroj [7] [6], a etika a metodologie používání GenAI by měly být systematicky integrovány do vzdělávání výzkumníků, aby se zajistilo zodpovědné a reflexivní využívání těchto technologií [6] [9].
Je však třeba zdůraznit, že deklarovaná zjištění nelze bez dalšího generalizovat na celý vědecký ekosystém. Analýza vychází z omezeného souboru recentních studií, které jsou navíc převážně zaměřeny na určité obory a kulturně-institucionální kontexty, a proto nemusejí zachycovat specifika jiných disciplín či geografických regionů. Dynamický vývoj technologií GenAI zároveň znamená, že závěry získané z aktuálně dostupné literatury mají spíše charakter průběžného „snímku stavu“ než stabilního, dlouhodobě platného hodnocení a vyžadují průběžnou revizi v návaznosti na nové empirické poznatky a vývoj v oblasti AI.

## SEZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZŮ

[1] AHMED, M. S.; AL-MANSI, M. M. a AL-SHARIF, O. A. Generative AI in Academia: A omprehensive Review of Applications and Implications for the Research Process. *International Journal of Engineering and Applied Sciences-October 6 University* [online]. 2025, roč. 2, č. 1, s. 91–110. Dostupné z: https://doi.org/10.21608/ijeasou.2025.349520.1041 [cit. 2025-12-07].

[2] ZHENG, T.; DENG, Z.; TSANG, H. T.; WANG, W.; BAI, J.; WANG, Z. a SONG, Y. From automation to autonomy: A survey on large language models in scientific discovery. In: CHRISTODOULOPOULOS, C.; CHAKRABORTY, T.; ROSE, C. a PENG, V. (eds.). *Proceedings of the 2025 Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing* [online]. Association for Computational Linguistics, 2025, s. 17744–17761. Dostupné z: https://doi.org/10.18653/v1/2025.emnlp-main.895 [cit. 2025-12-07].
[3] ZHANG, Y.; KHAN, S. A.; MAHMUD, A.; YANG, H.; LAVIN, A.; LEVIN, M.; FREY, J.; DUNNMON, J.; EVANS, J.; BUNDY, A.; DZEROSKI, S.; TEGNER, J. a ZENIL, H. Exploring the role of large language models in the scientific method: From hypothesis to discovery. *npj Artificial Intelligence* [online]. 2025, vol. 1, article 14. Dostupné z: https://doi.org/10.1038/s44387-025-00019-5 [cit. 2025-12-07].
[4] YU, H.; WANG, Y.; CHENG, T.; YAN, Y.; DAWSON, K. A.; LI, S. F. Y.; ZHENG, Y. a JIN, Y. Empowering scientific discovery with explainable small domain-specific and large language models. *Artificial Intelligence Review* [online]. 2025, vol. 58, article 371. Dostupné z: https://doi.org/10.1007/s10462-025-11365-w [cit. 2025-12-07].
[5] HOSSEINI, M.; HORBACH, S. P. J. M.; HOLMES, K. a ROSS-HELLAUER, T. Open Science at the generative AI turn: An exploratory analysis of challenges and opportunities. *Quantitative Science Studies* [online]. 2025, vol. 6, s. 22–45. Dostupné z: https://doi.org/10.1162/qss_a_00337 [cit. 2025-12-07].
[6] PELLEGRINA, D. a HELMY, M. AI for scientific integrity: detecting ethical breaches, errors, and misconduct in manuscripts. *Frontiers in Artificial Intelligence* [online]. 2025, vol. 8, article 1644098. Dostupné z: https://doi.org/10.3389/frai.2025.1644098 [cit. 2025-12-07].
[7] ANDERSEN, J. P.; DEGN, L.; FISHBERG, R.; GRAVERSEN, E. K.; HORBACH, S. P. J. M.; KALPAZIDOU SCHMIDT, E.; SCHNEIDER, J. W. a SØRENSEN, M. P. Generative Artificial Intelligence (GenAI) in the research process – A survey of researchers' practices and perceptions. *Technology in Society* [online]. 2025, vol. 81, article 102813. Dostupné z: https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2025.102813 [cit. 2025-12-07].
[8] RESNIK, D. B. a HOSSEINI, M. The ethics of using artificial intelligence in scientific research: new guidance needed for a new tool. *AI and Ethics* [online]. 2025, roč. 5, č. 1, s. 1499–1521. Dostupné z: https://doi.org/10.1007/s43681-024-00493-8 [cit. 2025-12-07].
[9] ARAR, K. H.; ÖZEN, H.; POLAT, G. a TURAN, S. Artificial intelligence, generative artificial intelligence and research integrity: a hybrid systemic review. *Smart Learning Environments* [online]. 2025, roč. 12, č. 1, článek 44. Dostupné z: https://doi.org/10.1186/s40561-025-00403-3 [cit. 2025-12-07].
[10] PELLEGRINA, D. a HELMY, M. AI for scientific integrity: detecting ethical breaches, errors, and misconduct in manuscripts. *Frontiers in Artificial Intelligence* [online]. 2025, vol. 8, article 1644098. Dostupné z: https://doi.org/10.3389/frai.2025.1644098 [cit. 2025-12-07].

# PREDNÁŠKY DOKTORANDOV

# SEKCIA 1

# HUMANITNÉ VEDY, HISTÓRIA, FILOZOFIA A KULTÚRA

DOI: https://doi.org/10.54937/2026.9788056112410.41-48

# REFORMA ŠTÁTNEJ SPRÁVY NA STRÁNKACH VYBRANEJ DOBOVEJ TLAČE V ROKU 1927

# THE REFORM OF PUBLIC ADMINISTRATION AS REFLECTED IN THE PRESS OF 1927

**BENJAMÍN BRŇÁK**

*Catholic University in Ružomberok, Slovakia / Faculty of Arts and Letters, Department of History*
*Hrabovská cesta 1B, 034 01 Ružomberok*
*Email: benjamin.brnak419@edu.ku.sk*
*ORCID iD: 0009-0002-4150-315X*

**ABSTRAKT**
*Práca prezentuje kvalitatívnu analýzu novinových článkov slovenských politických periodík, denníka Slovák a Slovenského denníka, počiatkom roka 1927, so zreteľom na hodnotenie pripravovaného návrhu na reformu organizácie politickej správy. Cieľom práce je zmapovať vývoj názorov a očakávaní najvyznávanejších politických subjektov na Slovensku v skúmanom období – Hlinkovej slovenskej ľudovej strany a Republikánskej strany zemedelského a maloroľníckeho ľudu (agrárna strana), a vďaka tomu prehĺbiť porozumenie skúmanej problematiky a zároveň poopraviť niektoré príliš zovšeobecňujúce závery, ktoré sa vyskytujú v súčasnej odbornej literatúre. Práca postupne približuje otázku aktuálneho historiografického spracovania problematiky a následne predstavuje chronologický vývoj názorov na reformu verejnej správy z pohľadu dvoch politických periodík.*

**Kľúčové slová**: *Krajinské zriadenie, Slovák, Slovenský denník, 1927*

**ABSTRACT**
*This paper presents a qualitative analysis of newspaper articles from Slovak political periodicals, the daily Slovák and Slovenský denník, from early 1927, with a focus on the evaluation of a proposed reform of the political administration. The aim of the work is to map the development of the opinions and expectations of the most prominent political entities in Slovakia during the period under review – Hlinka's Slovak People's Party and the Republican Party of Farmers and Smallholders (Agrarian Party) and thus to deepen understanding of the issue under investigation and at the same time to correct some overly generalised conclusions that appear in the current specialized literature. The work gradually approaches the issue of the current historiographical treatment of the issue and subsequently presents the chronological development of views on public administration reform from the perspective of two political periodicals.*

**Keywords:** *Regional administration, Slovak, Slovak daily newspaper, 1927*

## ÚVOD

Reformou verejnej správy v roku 1927, na základe zákona o organizácii politickej správy č. 125 zo 14. 7. 1927, došlo k faktickému zániku župného zriadenia a jeho nahradeniu krajinským zriadením. Zák-

ladnou administratívnou a samosprávnou jednotkou sa stal územný celok označený ako krajina. Územie štátu sa rozdelilo na štyri takéto jednotky: Českú krajinu, Moravsko-sliezsku krajinu, Slovenskú krajinu a Podkarpatskú Rus. Reformou územie Slovenska prvýkrát formálne nadobudlo právnu subjektivitu, aj keď iba v rovine regionálneho celku s dominantným vplyvom centra [1]. Existencii krajinského zriadenia sa preto venujú viaceré odborné práce, najmä z oblastí dejín verejnej správy [1-5] a právnych dejín Slovenska [6-8], ale zmienky o ňom nachádzame aj v mnohých publikovaných syntézach Slovenských dejín [9-11]. Tento záujem je však vo väčšine prípadov okrajový, obmedzujúci sa dominantne len na deskripciu predmetného zákona. Okrem týchto prác, ktoré sa venujú krajinskému zriadeniu len okrajovo, existuje tiež niekoľko štúdií, kde vystupuje krajinské zriadenie ako predmet záujmu [12, 13]. Poskytujú preto výrazne komplexnejšie uchopenie problematiky, rozhodne však tému nevyčerpali.
Cieľom predkladaného príspevku je preto priblížiť polemiku, ktorá sa v čase formovania predmetného zákona odohrávala na stránkach politickej tlače na Slovensku, keďže podobná práca v súčasnosti absentuje.[1] Kritickou analýzou týchto tlačovín, denníka *Slovák* a *Slovenského denníka*, je možné odhaliť postupné formovanie názorov a očakávaní najväčších politických subjektov na Slovensku, Hlinkovej slovenskej ľudovej strany (tlačový orgán – *Slovák*) a Republikánskej strany zemedelského a maloroľníckeho ľudu (tlačový orgán slovenskej vetvy agrárnikov – *Slovenský denník*[2]), na reformu verejnej správy, vďaka čomu je možné rozšíriť alebo poopraviť častokrát značne zovšeobecňujúce tvrdenia, ktoré sa vyskytujú v odborných prácach venujúcich sa krajinskému zriadeniu.

## SLOVÁK A SLOVENSKÝ DENNÍK O REFORME ŠTÁTNEJ SPRÁVY

Kľúčovou štúdiou zaoberajúcou sa krajinským zriadením na Slovensku je práca Ladislava Lipschera, ktorý pri priblížení príčin, ktoré prispeli k vzniku krajinského zriadenia, formuluje viaceré dôležité závery. Vzhľadom na tému tohto príspevku sú podstatné najmä nasledujúce tvrdenia: „*slovenské krídlo agrárnikov, ktoré bolo proti chystanému zavedeniu krajinského zriadenia*“[3] a „*prísľub zavedenia krajinského zriadenia bol pre slovenských ľudákov tou platformou, na základe ktorej sa im uľahčilo zdôvodniť zmenu v ich politickej taktike*“ [12, s. 59, 63]. Predkladané závery evokujú, že agrárnici boli rozhodne proti, ľudáci naopak museli reformu prezentovať ako úspech, ktorý by bez ich vstupu do vlády nebol možný, keďže potrebovali svojim voličom vysvetliť, prečo sa rozhodli vstúpiť do vlády so stranami, ktoré dovtedy neboli naklonené slovenskej otázke. Autor pri ich formulovaní vychádza z dvoch kľúčových článkov, ktoré samé o sebe potvrdzujú tieto závery. *Slovenský denník* priniesol 1.1. 1927 článok *Varujem*, kde zvolenský župan Juraj Slávik uvádzal viaceré dôvody, prečo nepovažuje novú reformu za vhodnú.[4] Naopak, Andrej Hlinka v článku *Vstúpili sme do vlády* reformu vyzdvihoval, najmä poukázaním na to, že ňou Slovensko získa rovnocenné postavenie s Čechami a tiež osobu zemského (krajinského) prezidenta, ktorý bude mať viaceré kľúčové právomoci.[5]

---

1 Lipscher vo svojej práci túto polemiku tiež približuje, avšak pomerne stručne, čo neumožňuje komplexné pochopenie formovania ideí a názorov na krajinské zriadenie.

2 Neskôr, v 30. rokoch, došlo k malej zmene názvu zo *Slovenský denník* na *Slovenský deník* (pozri napr. *Slovenský deník* z 10.2. 1935). V skúmanom roku 1927 sa však jednotne používal názov *Slovenský denník*, preto aj táto štúdia bude používať toto označenie.

3 Neskoršie štúdie už toto tvrdenie síce čiastočne vyvrátili, najmä poukázaním na aktivity Milana Hodžu v prospech krajinského zriadenia, alebo zdôraznením, že len časť agrárnikov bola proti [14-16]. Ambíciou tejto štúdie je však ísť ďalej a zistiť, či boli Hodžove aktivity ojedinelým pozitívnym hlasom, alebo možno hovoriť o omnoho širšej podpore reformy štátnej správy agrárnikmi na stránkach *Slovenského denníka.*

4 „*Zemské sriadenie, ktoré by nastúpilo na miesto sriadenia župného, znamenalo by krajinskú centralizáciu, zanedbávanie periférii, chudobných... Rozhodovanie nemohlo by byť vedené znalosťou pomerov, lebo ani úradníctvo, ani zastupiteľstvo nemohlo by znať z vlastnej zkúsenosti tak dokonale potreby a pomery i požiadavky všetkých krajov, na ktoré by sa ich právomoc rozprestierala.*“ Varujem. In *Slovenský denník*, 1.1. 1927, roč. 10, č. 1a, s. 3.

5 „*budeme mať zemského prezidenta, ktorý bude menovať všetkých administratívnych úradníkov. ... proti*

Na základe analýzy ďalších novinových článkov v denníku *Slovák* a *Slovenskom denníku* je však možné konštatovať, že tieto závery sú neúplné, keďže predstavujú názory agrárnikov a ľudákov ako stabilné a jednotné. Realita pritom ukazuje, že vývoj názorov vo vnútri strán bol veľmi dynamický a zovšeobecňovanie preto nie je na mieste.

Skôr než pristúpime k analýze predmetných periodík, je potrebné aspoň rámcovo načrtnúť základnú politickú orientáciu oboch spomínaných strán – Hlinkovej slovenskej ľudovej strany (členovia strany nazývaní ľudáci) a Republikánskej strany zemedelského a maloroľníckeho ľudu (nazývaní tiež agrárnici). Hlavným aspektom politického programu ľudákov bola snaha o dosiahnutie politickej autonómie. Naopak, agrárnici boli centralisti, teda názoroví oponenti ľudákov. To je aj hlavný dôvod výberu skúmaných periodík, keďže oba denníky reprezentovali názory strán s protichodnými postojmi.

Ak by šlo Hlinkovej slovenskej ľudovej strane o obhájenie svojho kroku prostredníctvom poukázania na získaný úspech, museli by byť v názoroch na prínos reformy verejnej správy konzistentní, minimálne by nemali verejne komunikovať prílišnú názorovú diverzitu. Počiatkom roka 1927 síce na stránkach denníka *Slovák* vyjadrili nádej vkladanú do novej reformy,[6] zároveň však možno v tom istom čísle nájsť aj zárodky skepticizmu spolu s triezvym uvedomením si limitov, ktoré reforma aj pri tých najlepších úmysloch nedokáže prekročiť a z toho vyplývajúcim konštatovaním, že nemôžme vnímať reformu ako to jediné, čo dokáže naplniť požiadavky Slovákov.[7] V ďalšom čísle ale Andrej Hlinka nedal priestor pochybnostiam a rozhodne sa postavil za novú reformu.[8] Túto názorovú jednotnosť ale hneď vzápätí narúša séria článkov, ktoré sú minimálne veľmi obozretné voči reforme štátnej správy, ak nie otvorene kritické. Na reformu nahliadali po skúsenostiach so župným zriadením s nevôľou, dokonca odmietavo, uvedomujúc si, že politickú autonómiu ňou Slovensko získať aj tak nemôže, jedine administratívnu.[9] Reforma bola označená termínom trójsky kôň, pretože mala podľa nich slúžiť len na prilákanie ľudákov do vlády, sľubujúc niečo, čo v skutočnosti nedoručí.[10] Táto rétorika len akéhosi ústupku je pozorovateľ-

---

*jeho vetu nebude na Slovensku úradník, poštár, alebo železničiar vymenovaný. ... Ideme z boja ako víťazi. Zasiali sme semeno autonómne. ... Na druhý týždeň uvidí svetlo sveta návrh na reorganizáciu štátnej správy, z ktorej výjde Slovensko ako právny celok rovnocenný s Čechami. ... Môžeme povedať, že dobrý boj sme bojovali, Slovensko zachovali, autonómiu zeme zachránili.*“ Vstúpili sme do vlády. In *Slovák*, 18.1. 1927, roč. 9, č. , s. 1.

6 „*Vedľa prezidentských volieb a s nimi v súvislosti je najväčšou udalosťou nového roku prevedenie reorganizácie verejnej správy. ... má byť základom upravenia pomerov medzi Českom a Slovenskom.*“ 1927. In *Slovák*, 1.1. 1927, roč. 9, č. 1, s. 1.

7 „*Štátnu moc nemožno ale úplne prepustiť autonómnemu sväzku, zostanú vždy štátne záležitosti, ktoré majú význam celoštátny a ktoré sa len spoločnou silou môžu uplatniť. Takéto záležitosti aj pri najširšej samospráve môžu byť len centrálnou vládou a štátnymi orgánmi vybavované. ... preto jednanie nemožno obmedziť len na to, že aký obsah autonómie sa má zaistiť, ale čo je hádam ešte dôležitejšie, akým spôsobom si zaistia Slováci účasť na výkone tej štátnej moci, ktorá zostane v rukách Pražskej vlády. ... Nebola by to ešte tá správa ideálna, nášmu národnému životu úplne vyhovujúca samospráva, ale predsa by bola viac ako nič.*“ Aká samospráva je potrebná Slovensku? In *Slovák*, 1.1. 1927, roč. 9, č. 1, s. 3.

8 „*my autonomisti, a to v plnom slova smysle, my sme zásadne za krajinskú autonómiu. My sme za celok a celistvosť Slovenska. My chceme mať slovenský krajinský snem so zodpovedným reprezentantom, ktorý by mal právo vymenovať, riadiť, spravovať úradníkov*.“ Na ceste ku konečnému cieľu. In *Slovák*, 3.1. 1927, roč. 9, č. 2, s. 3.

9 „*Slovensko malo by teda po štyroch rokoch padnúť za obeť novému pokusu, novému centralistickému experimentu českému. Avšak páni pražskí sa tento raz asi prerátajú so svojim návrhom. Ich plány stroskotajú na odpore Slovenska, ktoré ďalšie experimenty už neznesie. ... Nie s touto myšlienkou nevedeli by sme sa nijako spriateliť. ... A to vyslovene prizvukujeme! To chce byť len reforma verejnej správy, a nie autonómia. ... Slovensko trpelo a trpí dosť. Novým experimentom ho vystaviť bolo by vinou...*“ Nová komasácia na Slovensku? In *Slovák*, 8.1. 1927, roč. 9, č. 5, s. 1.

10 „*Praha započala o veľa múdrejšiu taktiku lákaním ľudovej strany do vlády a sľubovaním „autonómie“ ... chce Praha zaviesť novú reformu štátnej správy: nevyhovujúci, ba nebezpečný obsah v krásnom, vábi-*

ná aj pri iných textoch.[11] *Slovák* sa dokonca neobmedzil len na publikovanie vlastných názorov, ale uverejnil aj názory ľudí mimo strany. Zaujme pohľad amerických Slovákov, ktorí v súvise so sľubovanou zemskou (krajinskou) autonómiou písali,[12] že: „*je to autonomia bez autonomie a trochu ešte horšia, bo za ňu Slováci môžu zaplatiť svojim národným životom. ... je to inštitúcia v službe centralizmu*.“[13]
Nájdeme však aj text, ktorý na jednej strane pôsobí rovnako odmietavo, uvedomujúc si, že skutočne môže ísť o „danajský dar“, no zároveň vo svetle neskorších udalostí implikuje, že presadenie krajinského zriadenia je zásadným výdobytkom. „*My vydržíme do konca. Buďto pôjdeme do vlády čestne a so zásadnými výdobytkami, alebo pôjdeme do opozície a budeme aj ďalej vydobýjať Slovensko pre Slovákov. Nás dar nesvedie, ani hrozba nesklonií*.“[14] Mohlo by sa zdať, že ľudáci sa na jednej strane snažili o zachovanie opozičnej rétoriky, na druhej strane si pripravovali pôdu pre neskoršie obhájenie svojho vstupu do vlády. Avšak aj po vstupe ľudákov do vlády (odohral sa 15.1. 1927) neprestávala kritika novej reformy.[15] Navyše zdôvodnenie tohto ich rozhodnutia stavia do centra obhajoby niečo úplne iné. „*Znamená predovšetkým, že stali sme si bližšie svojho nepriateľa – aby posavádny boj náš bol úspešnejší. ... neznamená zrieknutie sa programu svojho autonomistického, ... Vstupom našim do vládnej väčšiny úsilie svoje po uskutočnení autonomistického programu len rozširujeme, ... Vnikáme totiž do ministerskej rady...*“[16] Vstup do vlády, na základe tohto článku, nebol motivovaný prísľubom krajinského zriedenia, ale vytvorením lepšej pozície pre ďalšie snahy o vyriešenie slovenskej otázky. To neskôr deklaroval aj politik Jozef Buday, že vstup bol motivovaný najmä vydobytím dobra pre národ slovenský,[17] nie získanými výdobytkami.[18] Rozsiahla kritika pripravovanej reformy, spolu s absenciou zdôrazňovania získaných výdobytkov v súvislosti so vstupom do vlády ukazujú, že krajinské zriadenie v argumentácii ľudákov nezastávalo tak podstatné miesto, ako to je prezentované v neskoršej odbornej literatúre.
Vstupom do vlády síce kritika reformy neprestala, ale začali sa častejšie objavovať články, ktoré formulovali očakávania ľudákov. Zdá sa, že ľudáci odmietali vytvorenie krajinského zriadenia v takej forme, kde by malo len o trochu vyššie právomoci, ako župy. Naopak, malo byť poslednou správnou inštanciou celokrajinskej správy, inak bude len akousi predĺženou rukou pražského centralizmu.[19]

---

*vom rúchu „krajinského sriadenia“*.“ Trojánsky kôň. In *Slovák*, 9.1. 1927, roč. 9, č. 6, s. 1.

11 „*Lenže poslanci Hlinkovej strany nie sú tí, ktorí za osobné, nízke výhody by vedeli v najvýhodnejšom čase zapredať zásady, na ktoré 8 rokov čaká Slovensko, jako za vykúpením. ... V tento čas sa má rozriešiť..., či sa Slovensko pre štát náš získa, alebo či po malom ústupku ešte tuhšie sa má postaviť do boja za celé právo národa...*“ Kdyby sa byl po převratu zřídil snem a zemský výbor na Slovensku. In *Slovák*, 12.1. 1927, roč. 9, č. 8, s. 1.

12 V celej štúdii, v záujme zachovania autenticity, uvádzame doslovný prepis citovaných zdrojových dokumentov.

13 Americkí Slováci proti vstupu Ľudovej Strany do vlády. In *Slovák*, 11.1. 1927, roč. 9, č. 7, s. 1.

14 Slovensko sa nesmie sklamať v ľudákoch. In *Slovák*, 13.1. 1927, roč. 9, č. 9, s. 1.

15 „*Nech sa nenazdávajú národní demokrati a iné strany české, že ľudová strana teší sa návrhu na verejnú správu, ako cigáň slepému koňovi. ... otvorene povieme i teraz: nám projekt na organizovanie verejnej správy nevyhovie. Že ho však jednako prijímame, činíme to v povedomí, že prijímame, ak ju príjmeme, len prvú splátku na pittsburghskú zmenku. Prehlasujeme to urbi et orbi, aby každý počul, kto má uši...*“ Na nových cestách! In *Slovák*, 19.1. 1927, roč. 9, č. 14, s. 1.

16 Na nových cestách! In *Slovák*, 19.1. 1927, roč. 9, č. 14, s. 1.

17 „*tento krok využili, ba výlučne k dobru drahého národa slovenského, ktorému pomôcť je našim jediným cieľom.*“ Čomu nás učí vstup do vlády a čo čakáme od neho? In *Slovák*, 29.1. 1927, roč. 9, č. 23, s. 1.

18 „*Jedno je isté: výdobytky samé, hoci sú i cenné, neboly dostatočnou pohnútkou nášho vstupu do vlády*.“ Čomu nás učí vstup do vlády a čo čakáme od neho? In *Slovák*, 30.1. 1927, roč. 9, č. 24, s. 1.

19 „*Nové krajinské zastupiteľstvo, tak ako ho Praha chce mať, nebude ňou (poslednou správnou inštanciou – pozn. aut.), vyjmúc niektoré administratívne drobničny ... Treba vybudovať správu Slovenska tak, ako si to praje princíp samosprávy. ... Krajinský snem a tomu zodpovedný výkonný aparát je tou cestou, ktorou musí kráčať vývoj správy Slovenska, ináč bude ona iba maskou, novým rúchom príšerného „jazdca bez*

Ako sme spomínali, počiatkom roka 1927 si ľudáci dobre uvedomovali, že reforma nemôže priniesť politickú autonómiu. Napriek tomu táto požiadavka aj naďalej ostávala živá, napríklad požadovaním krajinského zákonodarstva[20] alebo toho, aby členovia krajinského snemu neboli dosadzovaní vládou.[21] Avšak už o pár dní neskôr minister Gažík na stretnutí širšieho výkonného výboru Hlinkovej slovenskej ľudovej strany v Ružomberku informoval, že 1/3 členov zastupiteľstva bude menovaná a tento referát bol „*prijatý so živým súhlasom*."[22] Ide o ďalší zo série ústupkov, ktoré v tomto období sprevádzajú celý vývoj názorov a očakávaní ľudákov na reformu. Najprv niečo rozhodne deklarovali, následne však od toho ustúpili s konštatovaním, že síce nie sú spokojní, ale že predsa ide o malý krok vpred, aj keď nie tak veľký, aký by chceli.[23] Svetlo do tohto nejasného počínania vniesol poslanec Buday, keď priblížil priebeh rokovaní ohľadom reformy. Spomínal, že ľudáci od začiatku vedeli, že sa reforma nerobí kvôli nim.[24] Preto síce chceli z toho čo najviac vyťažiť, ale dopredu pravdepodobne počítali s tým, že väčšinu požiadaviek sa nepodarí zrealizovať, a preto boli ochotní z nich postupne ustupovať. Preto ich cieľom bolo „*aspoň zárodky politickej autonómie vložiť do návrhu zákona*."[25]

V prípade agrárnikov si najprv treba zodpovedať otázku, či boli skutočne voči novej reforme kritickí. Vyššie spomínaný článok *Varujem*, ktorý je rozhodne kritický, nebol jediným, ktorý hodnotil pripravovanú reformu negatívne. Napríklad Karol Laštovka nepokladal centralizáciu správy Slovenska do Bratislavy za vhodnú, pretože tým vraj iné mestá stratia možnosť stať sa centrom kraja.[26]

*Slovenský denník* ale zároveň na iných miestach priniesol pozitívnejší pohľad. Vyzdvihovala sa najmä decentralizácia, ktorú od novej reformy očakávali, spolu s odstránením správneho dualizmu, ktorý je z hľadiska hospodársko-finančného pre Slovensko škodlivý. Tento postoj čiastočne vysvetľovali kritikou župného systému, ktorý decentralizáciu nepriniesol a tým neumožnil nižším inštanciám vykonávať úlohy, ktoré by inak vykonávať dokázali, čo znižovalo efektivitu župných úradov. Preto považovali novú reformu za prínosnejšiu. Rovnako zaujme zvýraznenie toho, že reformou sa vyhovie želaniam zemí po autonómii.[27] Tieto volania po decentralizácii a vyzdvihovanie autonómnych možností reformy

---

*hlavy", pražského centralizmu.*" Jazdec bez hlavy. In *Slovák*, 21.1. 1927, roč. 9, č. 16, s. 1.

20 „*Jedine krajinské zákonodarstvo môže uplatniť vôľu obyvateľstva demokraciu, zdravý vliv strán a znemožniť zpolitizovanie verejnej správy nebezpečnú otravu to verejného života.*" Reforma správy a demokracia. In *Slovák*, 28.1. 1927, roč. 9, č. 22, s. 1.; Zaujímavé ju, že Slovenský denník už dva dni predtým priniesol informáciu, že správa nebude politikou. Avšak tu sa javí, že v denníku Slovák to nechcú prijať ako hotovú informáciu, ale stále dúfajú, že to tak nebude. Nová správa. In *Slovenský denník*, 26.1. 1927, roč. 10, č. 20, s. 1.

21 „*Pri zavedení krajinskej správy hájila ľudová strana stanovisko, aby krajinská autonómia bola autonómiou skutočnou. Aby neboli do tzv. krajinského snemu dosadení volení členovia vládou...*" Lidáci na Slovensku a v Čechách. In *Slovák*, 26.1. 1927, roč. 9, č. 20, s. 1.

22 Autonomie sa nikdy nezriekneme. In *Slovák*, 5.2. 1927, roč. 9, č. 28, s. 1.

23 „*Predseda Hlinka nevidí v tomto návrhu uskutočnený náš program a znamená on len krok vopred, znamená určitý záblesk autonómie.*" Autonomie sa nikdy nezriekneme. In *Slovák*, 5.2. 1927, roč. 9, č. 28, s. 1.

24 „*Hneď pri nastolení tohto návrhu (o organizácii krajinskej politickej správy, pozn. aut.) o jednom sme boli istí: návrh zákona sa nerobí k vôli k nám, ale k vôli historickým zemiam, aby doterajší spôsob ich administrácie mohol byť zachovaný a predsa bola zunifikovaná administrácia v celej republike.*" Čomu nás učí vstup do vlády a čo čakáme od neho? In *Slovák*, 30.1. 1927, roč. 9, č. 24, s. 1.

25 *Slovák*, 30.1. 1927, roč. 9, č. 24, s. 1.

26 Profesor dr K. Laštovka o zemskom sriadení**.** In *Slovenský denník*, 22.1. 1927, roč. 10, č. 17, s. 1-2.

27 „*Ide sa totiž prikročiť k opravdovej decentralizácii, ktorá by vyhovela tak želaniam zemí po autonómii, ako i zaviedla jednotný správny systém celostátny. ... Obidva tieto rozdiele musia padnúť, keď má byť odstránený dosavádny zmätok a i hospodársko-finančné poškodzovanie Slovenska, ktoré zapríčiňuje nejednotné prevádzanie zákonov so strany úradov. ... pražské ministerstvá proti všetkému modernému duchu a zdravému rozumu stiahly na seba i také záležitosti (v župnej reforme, pozn. aut.), ktoré dobre by sa mohly konečne vybaviť v instanciách nižších. ... Najväčšou snahou predbežne musí byť odrakúštiť*

sú prekvapivé, najmä vzhľadom na centralistickú orientáciu agrárnej strany. Dôležité však je, že najmä požiadavka odstránenia dualizmu a decentralizácia sú opakujúcimi sa motívmi, pričom argumentácia stavia najmä na motivácii hospodárskeho pozdvihnutia Slovenska, ktoré je finančne poškodzované v dôsledku správneho dualizmu, teda nie na národnostných otázkach. Z tohto hľadiska je preto pripravovaná reforma vnímaná v pozitívnom svetle, navyše sa pridáva aj motív dosiahnutej dohody s ľudákmi, ktorú považujú za obrovský úspech.[28] Reformu dokonca označili názvom „*dobré dielo*" a vyzvali aj ostatných novinárov k šíreniu zistenej pravdy.[29] Unifikácia verejnej správy bola dokonca vnímaná ako tak pozitívny element novej reformy, že vyváži, aj napriek jej chybám a nedostatkom, všetky výhody župného systému.[30] Konštatovali, že nie je podstatná forma, ale obsah novej reformy, či bude verejná správa spoľahlivá, rýchla...[31] Hospodársky prínos reformy ale nebol vnímaný len z hľadiska unifikácie správy, ale aj z hľadiska vytvorenia väčšieho samosprávneho celku (krajiny), ktorý by mal zvládať aj finančne náročnejšie úlohy (výstavba komunikácií...), na ktoré župy nestačili.[32] Nedá sa ale jednoznačne povedať, že by prostredníctvom vyzdvihovania pozitív nového zriadenia považovali župné zriadenie za horšie. Otvorene deklarovali, že aj župné zriadenie malo svoje výhody, ale že to nie je dôvod na to, aby sa nová reforma odmietla.[33] Celkovo možno zhodnotiť, že pripravovaná reforma bola v sledovanom období hodnotená slovenskou vetvou agrárnikov dominantne pozitívne, s dôrazom na prínos decentralizácie pre hospodárske pozdvihnutie Slovenska. Tvrdenie, že slovenská vetva agrárnikov reformu odmietala, preto nie je úplné, ale založené len na selektívne vybraných textoch.

Je nutné predstaviť aj pohľad agrárnikov na otázku autonómie vo vzťahu k reforme verejnej správy. Ako sme zmienili, *Slovenský denník* v úvode roka 1927 medzi prínosmi novej reformy spomenul aj to, že by došlo k vyhoveniu želaniam zemí po autonómii. Toto konštatovanie samé o sebe by ešte veľa neznamenalo, avšak v tom istom článku dodávajú, že: „*Ukrutne blúdia tí (hlavne ľudáci!), ktorí zavrhujú ďalekosiahle autonomné možnosti, dané týmto zákonom...*"[34] Z tohto izolovaného článku by sa mohlo zdať, že agrárnici obhajovali prínos novej reformy aj v oblasti boja za autonómiu. Pri bližšom pohľade

---

*a odmaďarizovať sa i duchom a konečne odpražštiť našu správu.*" Zemská správa. In *Slovenský denník*, 9.1. 1927, roč. 10, č. 6, s. 1.

28 „*nejednotná správa (dualizmus) v celom state poškodzuje štát a hlavne zase Slovensko a to i finančne. Preto viackrát to zdôraznili i župani na poradách. ... V docielenom smieri štát získava jednotu ver. správy, hoci dľa zemí decentralizovanej, odhliadnuc od ohromného politického významu nastúpenej cesty dohody s ľudákmi.*" Slovensko zemou. In *Slovenský denník*, 20.1. 1927, roč. 10, č. 15, s. 1.

29 „*je tedy povinnosťou poctivého novinára slovenského ... aby pravdu, ktorú zistil, povedal i verejnosti a pomohol dobrému dielu k úspechu.*" Dobré dielo. In *Slovenský denník*, 22.1. 1927, roč. 10, č. 17, s. 1.

30 „*Viackrát i na županských poradách bolo zdôraznené, že župný systém je dobrý a osvedčil sa a že ťažkosti zapríčiňuje len trvajúci správny dualizmus český a slovenský. ... Slovensko je poškodzované i finančne. ... nový zemský systém ... môže byť v celku tiež dobrý.*" O reforme verejnej správy. In *Slovenský denník*, 23.1. 1927, roč. 10, č. 18, s. 2.

31 „*Nám republikánom nezáleží na mene, či sa správa menuje a riadi dľa zemského a či dľa župného vzoru, nám ide o to, aby verejná správa bola jednoduchá, rýchla, spoľahlivá a lacná.*" Nová správa. In *Slovenský denník*, 26.1. 1927, roč. 10, č. 20, s. 1.

32 „*na mieste župnej samosprávy širokej síce, ale predsa na veľké úkoly nedostačujúcej, ideme povolať k veľkým činnostiam zemské zastupiteľstvo. ... Zem ... môže ľahko prevziať na seba nielen starosť o dosavádny župný majetok, ale i rozvinúť ďaleko bohatšiu príslušnosť v záležitostiach najširších (komunikácie a to i železnice, verejné stavby a iné)...*" Okresy a zeme v činnosti. In *Slovenský denník*, 29.1. 1927, roč. 10, č. 23, s. 2.

33 „*My sami sme veľmi často vysvetľovali v našom časopise výhody župného sriadenia, to však neznamená ešte, že by zemské sriadenie muselo byť tak zlé, že by ho bolo treba hodiť po stôl i vtedy, keď je tu možnosť konečne v celej republike previesť jednotné administrovanie všetkých území. Forma nie je obsah. A hlavný je predsa obsah.*" Keď si socialista prihrieva polievočku... In *Slovenský denník*, 5.2. 1927, roč. 10, č. 29, s. 1.

34 Zemská správa. In *Slovenský denník*, 9.1. 1927, roč. 10, č. 6, s. 1.

však zistíme, že zvýrazňovanie získania autonómie v ďalších číslach nie je prítomné, práve naopak. Vo februári sa postavili rozhodne proti politickej autonómii.[35] Napokon, paradoxne, obvinili ľudákov z využívania autonómie, vo vzťahu k reforme, ako agitačného hesla.[36] Tento izolovaný incident (keďže inak sa agrárnici v tomto období vyjadrovali vo vzťahu k ľudákom veľmi zmierlivo, až priateľsky)[37] ukazuje, že na pozadí tejto netradičnej spolupráce stále prebiehal politický súboj. Je možné, že v prípade tejto radikálnej zmeny rétoriky nešlo o nič iné, ako o slovný kalkul s účelom vytvoriť nátlak na ľudákov, aby súhlasili so vstupom do vlády.

## ZÁVER

Ľudáci napriek uvedomeniu si, že reforma verejnej správy nedokáže, ani pri najväčšej ústretovosti, naplniť v úplnosti ich požiadavky politickej autonómie, zistili, že je nutné zmierniť svoje výhrady (aj keď ani po vstupe do vlády neprestali) a tiež postupne aj očakávania a za účelom dosiahnutia vytúženého cieľa – autonómie, postupovať po etapách, keďže z opozície toho veľa nedosiahli. Toto uvedomenie pravdepodobne vyústilo v citovaný Hlinkov článok *Vstúpili sme do vlády*, v ktorom napriek početnej predchádzajúcej kritike reformy zaznieval optimizmus z toho, aký posun prinesie v boji za vyriešenie slovenskej otázky. Je preto nesprávne celé toto obdobie interpretovať len na základe tohto izolovaného článku, lebo sa v ňom neodráža celá šírka vývoja názorov (častokrát protichodných) a očakávaní, ktoré sa vo vnútri strany vyskytovali. Je otázne, do akej miery možno tieto zmeny rétoriky pripísať snahe zdôvodniť zmenu názoru vo vzťahu k voličom, alebo či skôr nešlo o potrebu spätne presvedčiť samých seba o správnosti tohto neľahkého politického rozhodnutia (ktoré učinili napriek uvedomovaniu si vážnych obmedzení a nedostatkov reformy). Napokon, na základe analýzy článkov sa ukazuje aj tretia možnosť, podľa ktorej je možné aj to, že úprimne verili v svoje schopnosti zásadne ovplyvniť finálne znenie reformy, aby čo najviac prispela slovenskej veci. Ako najpravdepodobnejšie sa preto ukazuje, že išlo o kombináciu minimálne týchto troch dôvodov, ktoré stáli za nejednotnými názormi na reformu. Zároveň si ale celý čas dobre uvedomovali, že reforma nie je znakom dobrej vôle k ich strane, ale skôr politickým kalkulom a preto aj vstup do vlády vnímali nie ako dôsledok prisľúbenej reformy, ale ako možnosť vytvoriť si lepšiu pozíciu na boj za slovenskú vec. Reforma sa tak ukazuje iba ako akýsi bonus, potencialita získať niečo navyše, nie hlavný dôvod. Je tak na mieste konštatovať, že vo svetle dobových dokumentov tvrdenie, že ľudáci museli vydávať reformu verejnej správy ako úspech, aby obhájili pred voličmi svoje rozhodnutie vstúpiť do vlády, pôsobí ako neúplné a príliš zovšeobecňujúce, nezohľadňujúce celé spektrum odlišných vyjadrení, názorov a pohľadov.

Aj v prípade agrárnikov nachádzame, podobne, ako pri ľudákoch, názorovú diverzitu. Reflexia pripravovanej reformy, v sledovanom období, bola ale v ich podaní viac vecná a stabilnejšia (radikálna zmena názorov alebo ústupky od pôvodných očakávaní, ako pri ľudákoch, nie sú v takej miere prítomné), kontinuálne vyzdvihujúca najmä hospodársky prínos plynúci z unifikácie štátnej správy a tiež decentralizáciu (ktorej zdôrazňovanie je vzhľadom na politický program agrárnikov prekvapivé). Napriek tomu sa ale úplne nevyhli vyjadreniam, ktoré boli skôr taktické, než plynúce z úprimnej snahy nájsť to najlepšie možné riešenie pre republiku.

Zmapovanie celkového vývoja nám tak ukázalo, že organizácia politickej správy je akousi chrbticou štátu, ktorá potrebuje stabilitu, a preto sa nemôže tak ľahko a často meniť, ako obyčajný zákon. Tým sa vysvetľuje rozsiahla diskusia a názorová diverzita, aj vo vnútri strán, ktorá predchádzala prijatiu predmetného zákona o organizácii politickej správy, keďže tak podstatné rozhodnutie musí nevyhnutne

35 „*s názorom na politickú autonómi, nič nepovedajúcu, úplne sa rozchádzame. Zostaňme predbežne pri tom, čo nám prináša zemské sriadenie...*“ Tá autonomia! In *Slovenský denník*, 6.2. 1927, roč. 10, č. 30, s. 1.

36 „*preto autonomia pre Slovensko bola iba agitačným, síce účinným, ale demagogickým heslom.*“ Nová správa. In *Slovenský denník*, 26.1. 1927, roč. 10, č. 20, s. 1.

37 Na stránkach Slovenského Denníka môžeme napríklad nájsť mnoho článkov reflektujúcich vstup ľudákov do vlády, často citovaných z iných periodík, selektívne vybraných tak, že sú zásadne pozitívne. Pozri napr. Hlasy novín o vstupe ľudovej strany do vlády. In *Slovenský denník*, 18.1. 1927, roč. 10, č. 13, s. 3.; Maďari o vstupe ľudákov do vlády. In *Slovenský denník*, 27.1. 1927, roč. 10, č. 21, s. 3.

sprevádzať opatrné zvažovanie výhod a nevýhod, čo sa prenieslo aj na stránky politickej tlače dvoch najvýznamnejších politických subjektov na Slovensku – Hlinkovej slovenskej ľudovej strany a Republikánskej strany zemedelského a maloroľníckeho ľudu. Zároveň ale možno konštatovať, že polemika sa neobmedzila len na vecné hodnotenie návrhu, ale zrkadlila aj sledovanie vlastnej politickej agendy.

## ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

[1] MIKUŠ, Dalibor. Modely verejnej správy na území Slovenska v rokoch 1918-1938. In *Online vzdelávanie vo verejnej správe v čase pandémie*. Trnava: Fakulta sociálnych vied, Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, 2020, s. 103-116. ISBN 978-80-572-0091-8.
[2] GURŇÁK, Daniel. Regionálno-geografické špecifiká vývoja administratívneho členenia územia Slovenska. In *Regionálne dimenzie Slovenska*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2014, s. 129-168. ISBN 978-80-223-3725-0.
[3] KONEČNÝ, Stanislav, HALÁSZ, Ivan. *Dejiny verejnej správy*. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, 2024. ISBN 978-80-574-0377-7.
[4] TIŠLIAR, Pavol, ŠPROCHA, Branislav. Okresné zriadenie na Slovensku v rokoch 1918 – 1945 – územný a správny vývoj. In *Populačné štúdie Slovenska 17*. Bratislava: Muzeológia a kultúrne dedičstvo, 2024, s. 71-95. ISBN 978-80-89881-31-4.
[5] VOLKO, Viliam, KIŠ, Miloslav. *Stručný prehľad vývoja územného a správneho členenia Slovenska*. Bratislava: Ministerstvo vnútra SR, 2007. ISBN 80-8055-387-4.
[6] HUBENÁK, Ladislav. *Právne dejiny Slovenska do roku 1945, II. diel*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 2002. ISBN 80-8055-530-3.
[7] SIVÁK, Florián a kol. *Slovenské a České dejiny štátu a práva v rokoch 1918 – 1945*. Bratislava: Univerzita Komenského, 1998. ISBN 80-223-1279-7.
[8] VOJÁČEK, Ladislav, SCHELLE, Karel. *Právní dějiny na území Slovenska*. Ostrava: Key publishing, 2007. ISBN 978-80-87071-43-4.
[9] FERENČUHOVÁ, Bohumila, ZEMKO, Milan a kol. *V medzivojnovom Československu 1918 – 1939: Slovensko v 20. storočí*. Bratislava: Veda, 2012. ISBN 978-80-224-1199-8.
[10] KOVÁČ, Dušan. *Dejiny Slovenska*. 2. vyd. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2007. ISBN 978-80-7106-899-0.
[11] LETZ, Róbert. *Slovenské dejiny IV, 1914-1938*. Bratislava: Literárne informačné centrum, 2010. ISBN 978-80-8119-028-5.
[12] LIPSCHER, Ladislav. Krajinské zriadenie na Slovensku v rokoch 1928–1939. In *Historický časopis*. 1963, roč. 11, č. 1, s. 55-88.
[13] ŠUCHOVÁ, Xénia. Zavedenie krajinského zriadenia na Slovensku roku 1928: kompetencie a prvé rozpočty. In *Historický časopis*. 1997, roč. 45, č. 3, s. 487-510. ISSN 0018-2575.
[14] SCHELLE, Karol. *Vývoj veřejné správy na území českých zemí a Slovenska*. Bratislava: Východoeurópska agentúra pre rozvoj, 2011. ISBN 978-80-970836-0-1.
[15] HANULA, Matej. *Za roľníka, pôdu a republiku : slovenskí agrárnici v prvom polčase 1. ČSR*. Bratislava: Prodama, 2011. ISBN 978-80-89396-17-7.
[16] ZEMKO, Milan. Začiatok a koniec jedného koaličného partnerstva. (K vzťahu medzi Milanom Hodžom a jeho agrárnou stranou a Hlinkovou slovenskou ľudovou stranou v rokoch občianskej koalície). In PEKNÍK, Miroslav (ed.). *Milan Hodža a agrárne hnutie*. Bratislava: Ústav politických vied SAV, 2008. ISBN 978-80-224-1016-8.

## DOBOVÁ TLAČ

*Slovák*, 1927.
*Slovenský denník*, 1927.

DOI: https://doi.org/10.54937/2026.9788056112410.49-55

# VŠEOBECNÝ ZÁKLADNÝ PRÍJEM A ĽUDSKÁ DÔSTOJNOSŤ: MEDZI PATERNALIZMOM A AUTONÓMIOU

# UNIVERSAL BASIC INCOME AND HUMAN DIGNITY: BETWEEN PATERNALISM AND AUTONOMY

**MIROSLAV ČECH**

*Katedra Etiky a Estetiky, Filozofická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Štefánikova trieda 67, 949 01 Nitra, Slovenská republika*
*Email: miroslav.cech@ukf.sk*
*ORCID iD: 0009-0003-5939-7612* *https://orcid.org/0009-0003-5939-7612*

**ABSTRAKT**
*Otázka vzťahu medzi dôstojnosťou, paternalizmom a autonómiou tvorí jadro tejto filozoficko-etickej analýzy. Príspevok skúma, do akej miery možno koncepciu všeobecného základného príjmu chápať ako eticky prijateľnejšiu alternatívu k paternalistickým formám sociálnej politiky, ktoré podmieňujú pomoc štátu splnením určitých kritérií. Na teoretickej úrovni vychádza z filozofických koncepcií dôstojnosti a autonómie a ich aplikácie na otázky sociálnej spravodlivosti. Argumentuje, že paternalistický prístup, založený na kontrole a podmienkach, môže viesť k strate autonómie a k narušeniu dôstojnosti príjemcov sociálnej podpory. Naopak, všeobecný základný príjem možno chápať ako prejav dôvery v jednotlivca a ako prostriedok, ktorý umožňuje reálnu slobodu konať podľa vlastných hodnôt bez ekonomického donútenia. Záver poukazuje na potrebu prehodnotiť morálne základy sociálneho štátu a hľadá rovnováhu medzi spoločenskou zodpovednosťou, solidaritou a autonómiou človeka.*

**Kľúčové slová:** *dôstojnosť, pozitívna sloboda, autonómia, paternalizmus, všeobecný základný príjem*

**ABSTRACT**
*The question of the relationship between dignity, paternalism and autonomy forms the core of this philosophical and ethical analysis. The paper examines to what extent the concept of Universal Basic Income can be understood as an ethically more acceptable alternative to paternalistic forms of social policy that condition state assistance on the fulfilment of specific criteria. On the theoretical level, it draws on philosophical concepts of dignity and autonomy and their application to issues of social justice. It argues that a paternalistic approach based on control and conditionality may lead to the loss of autonomy and to the violation of the dignity of welfare recipients. Conversely, UBI can be understood as an expression of trust in the individual and as a means of enabling real freedom to act according to one's own values without economic coercion. The conclusion points to the need to reconsider the moral foundations of the welfare state and seeks a balance between social responsibility, solidarity and individual autonomy.*

**Keywords:** *dignity, positive freedom, autonomy, paternalism, universal basic income*

## ÚVOD

Súčasné diskusie o podobe sociálneho štátu čoraz intenzívnejšie akcentujú otázku, do akej miery môžu moderné sociálne politiky rešpektovať dôstojnosť človeka a zároveň zachovávať funkčné mechanizmy solidarity a spoločenskej zodpovednosti. V centre týchto úvah stojí napätie medzi paternalistickými[1] prístupmi, ktoré podmieňujú poskytovanie sociálnej pomoci kontrolou a dohľadom, a koncepciou autonómie, ktorá vníma jednotlivca ako morálne kompetentného aktéra schopného rozhodovať o vlastnom živote. V tomto kontexte sa objavuje model všeobecného základného príjmu, ktorý je prezentovaný ako nástroj posilnenia osobnej slobody a odstránenia stigmatizujúcich prvkov tradičných sociálnych systémov.
Predmetom tohto príspevku je filozoficko-etická analýza vzťahu medzi dôstojnosťou, paternalizmom a autonómiou v kontexte sociálnej politiky, so zameraním na otázku, či všeobecný základný príjem môže predstavovať vhodnejšiu alternatívu k podmieneným formám sociálnej podpory. Príspevok vychádza z koncepcií pozitívnej slobody, reálnej autonómie a materiálnych predpokladov dôstojnosti[2], ako aj z kritických argumentov namierených proti idei bezpodmienečného príjmu. Cieľom je ukázať, že diskusia o všeobecnom základnom príjme presahuje ráme ekonomickej racionality a dotýka sa samotných normatívnych východísk sociálneho poriadku, vrátane otázky dôvery v občana, miery kontroly zo strany štátu a predstáv o tom, čo tvorí jadro ľudskej dôstojnosti v podmienkach moderných spoločností.

## 1. AUTONÓMIA AKO PREDKPOKLAD SLOBODY V KONTEXTE VZP

Filozofická rovina diskusie o VZP[3] zdôrazňuje predovšetkým otázky ľudskej dôstojnosti a autonómie. V tomto rámci vystupuje všeobecný základný príjem ako potenciálne zásadný impulz k prehodnoteniu tradičného chápania práce a jej úlohy v ľudskom živote. Doterajší model, v ktorom je človek existenčne závislý od pracovnej aktivity, môže byť nahradený usporiadaním, v ktorom sa práca stáva skôr dobrovoľne zvolenou sférou sebarealizácie než nevyhnutným prostriedkom prežitia. Takéto chápanie posilňuje pozitívnu slobodu jednotlivca, jeho voľby prestávajú byť diktované ekonomickým tlakom a sú formované predovšetkým vnútornými hodnotami, záujmami a preferenciami.
Götz W. Werner [1] opisuje v tejto súvislosti VZP ako príležitosť k emancipácii: *„ak sa všeobecný základný príjem zavedie, budú niektorí spočiatku preťažení vytvoreným priestorom na sebarealizáciu, ktorý treba využiť, ba manažovať. Využívanie možností na sebarealizáciu a preberanie zodpovednosti za svoj život je však jediný spôsob, ako skutočne dospieť a stať sa človekom. Pretože ľuďmi ešte nie sme, ľuďmi sa iba stávame. Slobodný človek však vie nielen rozhodovať, ale i konať a iniciatívne zasahovať do chodu sveta. Slobodný človek vie a chce prevziať zodpovednosť za stav svojho okolia – hospodársky, ekologicky a sociálne.“* [1 s. 122] Wernerova myšlienka nesie jasný odkaz, že základný príjem nemožno chápať iba ako finančnú podporu, ale ako podnet k osobnému rastu, k rozvoju autonómie a k väčšej zodpovednosti za vlastný život. Ak spoločnosť ponúkne ľuďom väčší priestor[4] slobody, mala by zároveň vytvárať aj podmienky, v ktorých je možné túto slobodu skutočne rozvíjať – či už prostredníctvom vzdelania, kultúrnych podnetov alebo občianskej participácie. Len tak sa môže novonadobudnutý priestor možností premeniť na zmysluplné a tvorivé jednanie jednotlivcov.

---

1 Paternalizmus v sociálnej politike označuje mechanizmy, ktorými štát obmedzuje autonómiu jednotlivca s odôvodnením, že tak koná „v jeho najlepšom záujme“. Typickými prejavmi sú podmienenie pomoci pracovnou aktivitou, dohľad úradov či sankčné nástroje v režimoch sociálnej podpory.

2 Materiálne predpoklady dôstojnosti zdôrazňujú, že autonómia nie je uskutočniteľná bez minimálneho ekonomického základu, ktorý chráni jednotlivca pred závislosťou od svojvôle iných. Túto požiadavku artikulujú najmä autori republikánskej orientácie [4 s. 120].

3 Všeobecný základný príjem, ďalej ako skratka VZP.

4 Standing, TEDx Talks Prague, 2016 „Chceme predsa vytvoriť lepšiu spoločnosť. Základný príjem by podporil bezpečnosť a umožnil by nám väčší pocit kontroly nad naším časom. Potrebujeme politiku času pre 21. storočie. Musíme umožniť ľuďom, aby cítili, že majú kontrolu nad svojím časom.“ Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=nnYhZCUYOxs

## 2. PATERNALIZMUS V SÚČASNÝCH SOCIÁLNYCH SYSTÉMOCH

Paternalizmus možno v základnom zmysle definovať ako intervenciu do autonómnych rozhodnutí jednotlivca, motivovanú presvedčením, že takýto zásah je v jeho najlepšom záujme. V oblasti sociálnej politiky sa tento koncept prejavuje prostredníctvom regulačných mechanizmov, ktoré podmieňujú prístup k verejným zdrojom plnením administratívne či behaviorálne stanovených kritérií. Takéto podmienenie však nie je iba technickým nástrojom riadenia systému, ale nesie v sebe aj významný normatívny náboj, ktorý ovplyvňuje spôsob, akým spoločnosť koncipuje vzťah medzi jednotlivcom a štátom.

Podmienenie sociálnych dávok napríklad aktivitou, testovaním príjmu alebo majetku je prejavom tejto paternalistickej logiky. Nejde pritom o neutrálne administratívne opatrenia; sú artikuláciou normatívnej predstavy o tom, aké správanie je považované za legitímne a aké za odchýlku od spoločensky očakávaných noriem. Takto formulované podmienky zároveň reprodukujú hodnotovú hierarchiu[5], v ktorej je pracovná činnosť interpretovaná ako základný predpoklad morálnej hodnoty jednotlivca. Etickým problémom je, že tento model implicitne rozlišuje medzi „zaslúžilými“ a „nezaslúžilými“ príjemcami, čím prispieva k stigmatizácii tých, ktorí nedokážu splniť požadované kritériá.

Jedným z najvýraznejších etických nedostatkov paternalizmu je narušenie autonómie jednotlivca. Ten sa v systéme podmienenej pomoci ocitá v asymetrickom postavení, v ktorom jeho konanie podlieha hodnotiacim mechanizmom štátu. Paternalistické intervencie majú preto nielen praktické, ale aj psychologické a symbolické dôsledky, príjemca môže byť vnímaný ako neschopný, nespoľahlivý alebo s absentujúcou morálkou. Takáto externalizácia hodnotenia prispieva k vytváraniu sociálnej identity založenej na závislosti od inštitúcií, čo niektorí teoretici označujú ako formu „byrokratickej heteronómie.“[6]

V kontexte premeny pracovného trhu, nárastu prekarizácie[7] a automatizačných trendov sa paternalistický model sociálnej politiky javí čoraz menej adekvátny. Podmienky, ktoré boli historicky koncipované ako nástroj motivácie k práci, strácajú svoju opodstatnenosť v prostredí, kde pracovné príležitosti nie sú rovnomerne dostupné a ekonomická neistota[8] sa stáva štrukturálnym znakom spoločnosti. Paternalizmus tak nezriedka nereflektuje reálne možnosti jednotlivcov a môže prispievať k ich ďalšiemu sociálnemu znevýhodneniu.

Zavedenie všeobecného základného príjmu by si nepochybne vyžadovalo rozsiahlu transformáciu fiškálnej architektúry štátu, ako aj precízne nastavenie podporných mechanizmov, ktoré by podporovali vzdelávanie, celoživotný rozvoj a dobrovoľnú participáciu na trhu práce. Napriek týmto nárokom však jeho reformačný potenciál nemožno podceniť. VZP by mohol nahradiť rozsiahlu fragmentárnu štruktúru existujúcich sociálnych dávok jednotným a prehľadným systémom, čím by sa odstránila značná časť administratívnej záťaže a s ňou spätých paternalistických kontrolných mechanizmov, ktoré dnes podmieňujú prístup k sociálnej podpore.

Okrem toho by VZP predstavoval adekvátnu reakciu na technologickú transformáciu pracovného trhu, ktorú urýchľuje automatizácia a robotizácia. Ako uvádza Steven Pinker [2 s. 144] *„Mnoho pracovných činností, ktoré preberú roboty, sú totiž také, ktoré ľudia vykonávajú neradi. Prínosom by tak mohla byť*

5 Hodnotová hierarchia tu označuje implicitné normatívne hodnotenie jednotlivcov na základe ich pracovnej aktivity, ktoré vychádza z tradície protestantskej etiky práce.

6 Pojem sa tu používa na označenie straty kontroly nad vlastným životom v dôsledku byrokratických požiadaviek. označuje stav, v ktorom jednotlivec koná podľa pravidiel určených vonkajšou autoritou.

7 Prekariát označuje sociálnu triedu alebo skupinu pracovníkov charakterizovaných nestabilnými, krátkodobými, nízko platenými a často neštandardnými formami práce, ktoré neposkytujú dostatočné sociálne zabezpečenie ani priestor na dlhodobé plánovanie života. Pojem preslávil profesor Guy Standing, ktorý ním označuje rastúcu skupinu ľudí žijúcich v chronickej neistote. Na Slovensku je v tomto kontexte často používaný pojem „pracujúca chudoba“.

8 *„Chronická neistota je zlá ako sama o sebe, tak aj z inštrumentálneho hľadiska, keďže narušuje rozvoj schopností a osobnosti všeobecne. Pokiaľ sa na tomto zhodneme, nutne potrebujeme stratégiu pre zaistenie základnej istoty. Prekariát je nestabilný práve vinou systémovej neistoty.“* [7 s. 258]

*vyššia produktivita práce, bezpečnosť pracujúcich, ktorí tiež získajú viac času pre seba. Ak by sa tieto podmienky dali zabezpečiť pre celé ľudstvo, bolo by to priam požehnanie.“*[9]
V tejto perspektíve VZP neznamená iba fiškálnu či sociálnu inováciu, ale aj významný posun od paternalisticky orientovaných režimov pomoci k modelu, ktorý kladie dôraz na autonómiu jednotlivca a rovnosť prístupu k zdrojom v podmienkach meniaceho sa sveta práce.

## 3. ĽUDSKÁ DÔSTOJNOSŤ AKO NORMATÍVNY ZÁKLAD VZP

Koncept ľudskej dôstojnosti predstavuje jedno z ústredných normatívnych východísk pri hodnotení sociálnych politík v moderných demokratických štátoch. Je neoddeliteľne spojený s predstavou, že každá ľudská bytosť má vrodenú hodnotu, ktorá nesmie byť podmieňovaná ekonomickou výkonnosťou či sociálnym statusom. V tejto perspektíve dôstojnosť plní funkciu normatívneho kritéria, prostredníctvom ktorého môžeme posudzovať, či sociálny systém podporuje autonómiu jednotlivca alebo naopak reprodukuje jeho závislosť od inštitucionálnej moci.
Technologické a ekonomické zmeny posledných desaťročí ukazujú, že tradičný pracovný trh prestáva plniť svoju redistributívnu funkciu. Rutger Bregman [3 s. 183] v tejto súvislosti upozorňuje, že *„čím bude naša spoločnosť bohatšia, tým bude pracovný trh menej efektívny v prerozdeľovaní bohatstva. Ak si chceme naďalej užívať výdobytky techniky, ostáva nám len jediná možnosť a tou je prerozdelenie. Masívne prerozdelenie.“* Tento konštatovaný posun jasne ukazuje, že zachovanie ľudskej dôstojnosti si v podmienkach technologickej automatizácie vyžaduje nové inštitucionálne formy, ktoré zabezpečia stabilitu materiálnych podmienok pre autonómny život.
Dôležitou súčasťou diskusie o dôstojnosti je zároveň reflexia chudoby ako prekážky autonómie. Bregman pripomína starší, no stále aktuálny výrok Samuela Johnsona, podľa ktorého *„chudoba je veľkým nepriateľom ľudského šťastia, berie slobodu a spôsobuje, že niektoré cnosti sú nerealizovateľné a iné extrémne náročné.“* [3 s. 71] Dodáva, že Johnson presne vystihol, že chudoba je predovšetkým nedostatkom zdrojov, nie morálneho charakteru. V tejto optike predstavuje všeobecný základný príjem prostriedok na odstránenie existenčného tlaku[10], ktorý človeka pripravuje o jeho schopnosť konať v súlade s vlastnými hodnotami a tým priamo podkopáva jeho dôstojnosť. *„Základný príjem je myšlienka, ktorá si kladie za cieľ odstrániť chudobu. Z pohľadu republikánskej tradície však táto snaha vyplýva z presvedčenia, že odstránenie chudoby zabezpečením materiálnej existencie všetkým občanom predstavuje nevyhnutnú podmienku pre uplatnenie slobody. Prekonať chudobu je nevyhnutné na to, aby bol človek postavený na roveň inému. Presnejšie povedané, aby sa ich rovnosť zakladala na recipročnej slobode. Zaručená existencia je preto základným predpokladom vzájomného uznania 24 slobody“* argumentuje Raventós [4 s. 120] vo svojej knihe *Materiální podmínky svobody*.
Významný teoretický podnet do tejto diskusie prináša aj Martin Brabec [5 s. 123], ktorý v súvislosti s problematikou pracovnej participácie upozorňuje na potrebu prehodnotiť tradičné chápanie boja proti nezamestnanosti. Vo svojej knihe *Emancipace a útlak* uvádza, že *„motívom boja proti nezamestnanosti nie je pracovný fetišizmus (posadnutosť každého nejako zamestnať), ale záujem poskytnúť každej osobe možnosť prijať takú výnosnú činnosť, v ktorej nájde uznanie a sebarealizáciu – a k tomu nám napomôže základný príjem.“* Tento argument je mimoriadne dôležitý, pretože odmieta paternalistický predpoklad, že človeka treba primäť k akejkoľvek práci. Naopak, Brabec zdôrazňuje, že dôstojnosť nie je spätá s povinnosťou pracovať, ale s možnosťou pracovať v takej oblasti, ktorá umožňuje sebapotvrdenie a autentickú realizáciu osobného potenciálu.
Brabec zároveň upozorňuje, že všeobecný základný príjem pomáha eliminovať jednu zo systémových nerovností súčasného sociálneho štátu: *„základný príjem umožní tiež vyhnúť sa pasci chudoby a neza-*

9 Autorov optimizmus vychádza z toho, že technologická zmena môže mať pozitívne etické dôsledky iba vtedy, ak spoločnosť zabezpečí spravodlivé prerozdelenie jej výhod. V opačnom prípade automatizácia prehlbuje nerovnosti a ohrozuje sociálnu súdržnosť.

10 Existenčný tlak označuje stav, keď je rozhodovanie jednotlivca determinované zabezpečením základných životných potrieb, čo obmedzuje jeho reálnu autonómiu.

*mestnanosti*[11]*, ku ktorej veľmi často dochádza pri dnešnom vyplácaní sociálnych dávok, ktoré sú podmienené.“* [5 s. 123] Podmienené dávky, teda paternalistická kontrola vytvárajú mechanizmus, v ktorom jednotlivec stráca motiváciu zlepšovať svoju situáciu, pretože akýkoľvek dodatočný príjem znamená stratu nároku na podporu. VZP tento paradox odstraňuje a tým posilňuje dôstojnosť, keďže človek nie je penalizovaný za vlastnú iniciatívu.

Dôstojnosť však nemožno chápať iba sekulárne alebo ekonomicky; má aj hlboký eticko-náboženský rozmer. Tomáš Sedláček [6 s. 123] tento aspekt vystihuje v pasáži, ktorá tematizuje etiku nakladania s majetkom: *„s nadbytočným majetkom by mal jeho správca zaobchádzať rozumne, striedmo a eticky. Nemal by ho používať na hromadenie statkov na zemi, ani ho uschovávať v pozemských inštitúciách, mal by ho ‚investovať' do dobrých skutkov pomáhajúcich trpiacim blížnym.“*[12] Tento výrok možno chápať ako výraz deontologického poňatia morálnej povinnosti solidarity, v ktorom sa etické záväzky voči druhým neodvodzujú od ich zásluh či sociálneho statusu, ale od samotnej skutočnosti, že sú nositeľmi dôstojnosti. V širšom zmysle ide o aplikáciu kategorického imperatívu v sociálnej oblasti, konať tak, aby nikto nebol ponechaný v podmienkach, ktoré by narúšali jeho schopnosť viesť autonómny a dôstojný život, a zabezpečiť, aby základné materiálne predpoklady pre sebarealizáciu boli dostupné každému bez výnimky.

Z tohto uhla pohľadu možno VZP chápať ako systémový mechanizmus, ktorý podporuje dôstojnosť dvomi spôsobmi: 1) odstraňuje ponižujúce prvky paternalizmu, keďže nevyžaduje dokazovanie zaslúžilosti, kontrolu správania ani sankcie, a 2) zabezpečuje materiálne podmienky autonómie, ktoré umožňujú jednotlivcovi konať v zhode s vlastnými hodnotami a tým napĺňať svoju ľudskú dôstojnosť.

Všeobecný základný príjem tak nadobúda charakter normatívnej inštitúcie, ktorá spája rovnosť uznania, individuálnu slobodu a sociálnu solidaritu. V opozícii voči paternalistickým modelom sociálnej pomoci predstavuje VZP paradigmatický posun od dohľadu a kontroly k dôvere a uznaniu, čo je v pluralitnej demokratickej spoločnosti mimoriadne významným etickým krokom.

## ZÁVER

Všeobecný základný príjem otvára priestor pre zásadné prehodnotenie normatívnych základov sociálneho štátu. Jeho potenciál nespočíva iba v technickej zmene distribučných mechanizmov, ale predovšetkým v presune morálneho ťažiska od kontroly a podmieňovania k uznaniu a dôvere v jednotlivca. VZP predstavuje model, ktorý odmieta chápať človeka ako objekt sociálnej administrácie a namiesto toho ho situuje do pozície autonómneho aktéra schopného určovať smer vlastného života bez existenčného nátlaku. Eliminácia podmienenosti a paternalistických zásahov nie je len organizačnou úpravou systému, ale zásadnou etickou voľbou. Ide o rozhodnutie poskytovať podporu spôsobom, ktorý rešpektuje morálnu integritu osoby.

Súčasná spoločnosť čelí čoraz zreteľnejšiemu napätiu medzi technologickým pokrokom a sociálnou realitou, v ktorej tradičné väzby medzi prácou, príjmom a spoločenským uznaním prestávajú byť funkčné. VZP ponúka alternatívny rámec, ktorý dokáže reagovať na tieto zmeny bez toho, aby reprodukoval stigmu, neistotu a závislosť, ktoré sprevádzajú podmienené formy pomoci. Poskytuje jednotlivcovi stabilné materiálne východisko, vďaka ktorému môže slobodne rozvíjať svoje schopnosti, formovať svoje životné projekty a zapájať sa do spoločenského života spôsobom, ktorý nie je určovaný prinútením, ale autentickou voľbou. V tomto zmysle VZP neposilňuje len individuálnu slobodu, ale zároveň podporuje vznik spoločenského prostredia založeného na rovnosti, inklúzii a vzájomnom uznávaní.

Z etického hľadiska predstavuje všeobecný základný príjem snahu zosúladiť sociálnu politiku s princípmi dôstojnosti, solidarity a autonómie. Ukazuje, že sociálny štát môže plniť svoju funkciu aj bez toho, aby podmieňoval podporu kontrolou či sankciami, a že dôvera v jednotlivca môže byť silnejším zdrojom spoločenskej stability než akékoľvek disciplinárne opatrenia. V tomto kontexte možno požia-

11 Pascou chudoby sa označuje situácia, keď marginalizovaní strácajú motiváciu vstúpiť na trh práce, pretože získanie nízkeho príjmu vedie k strate sociálnych dávok; výsledkom je paradoxne nižší príjem ako pred nástupom do práce.

12 Sedláčekova interpretácia vychádza z kresťanskej sociálnej tradície, ktorá chápe majetok ako zverený prostriedok, viazaný na morálnu povinnosť solidarity a dobročinnosti.

davku po zavedení VZP chápať ako to pomenoval profesor Standing [8 s. 27]: „*základný príjem možno teda chápať ako spoločenskú dividendu vyplácanú z kolektívneho bohatstva spoločnosti, ktoré vytvorili a udržiavali naši predkovia, a ako spoločný výnos zo zdrojov a statkov patriacich všetkým. Toto zdôvodnenie podporuje základný príjem ako otázku sociálnej spravodlivosti, nie ako reakciu na chudobu ako takú, a kontrastuje so systémom nárokov založených na priamych príspevkoch, ktorý sa rozvinul v systémoch sociálneho poistenia v 19. a 20. storočí.*“

Budúca diskusia o VZP by sa preto nemala obmedziť len na jeho ekonomickú realizovateľnosť, ale mala by sa sústrediť na otázku, aký druh spoločenského poriadku chceme budovať. Ak je cieľom spoločnosť, ktorá rešpektuje inherentnú hodnotu každého človeka, potom VZP predstavuje významný krok týmto smerom.

V tejto súvislosti nadobúda osobitnú naliehavosť aj problém technologickej nezamestnanosti, ktorý sa čoraz výraznejšie prejavuje ako dôsledok automatizácie, robotizácie a nástupu umelej inteligencie. Tieto procesy nevedú len k zániku konkrétnych pracovných miest, ale signalizujú hlbokú paradigmatickú transformáciu[13] práce ako takej. Ako upozorňuje Ford [9], súčasný model technologického rozvoja vedie k situácii, v ktorej úzke skupiny vlastníkov kapitálu profitujú z automatizácie, zatiaľ čo veľké segmenty spoločnosti čelia strate pracovných príležitostí[14] a rastúcej príjmovej nerovnosti. Takýto vývoj nie je dlhodobo udržateľný, pretože podkopáva sociálnu kohéziu aj stabilitu ekonomického systému. Zároveň otvára etickú otázku, ako zabezpečiť spravodlivý[15] prechod pre tých, ktorí prácu strácajú, a ako narábať s kolektívnym technologickým bohatstvom, aby sa nestalo zdrojom ešte väčšej nerovnosti, ale spoločenského prospechu.

V rastúcej ekonomike sa tradičný pracovný trh stáva čoraz menej efektívnym mechanizmom prerozdeľovania bohatstva, čo nevyhnutne vedie k potrebe rozsiahlejšieho a spravodlivejšieho prerozdelenia. Inak povedané, ak chceme zachovať dynamiku pokroku, spoločnosť musí vytvoriť mechanizmy, ktoré umožnia, aby výhody technologickej inovácie neboli kumulované len v rukách niekoľkých jednotlivcov, ale aby podporovali rozvoj celej komunity. VZP je v tomto zmysle reakciou na systém, ktorý sa pri nerovnom rozložení technologických výhod stáva autodeštruktívnym.

Tradičné sociálne mechanizmy, založené na redistribúcii prostredníctvom zamestnania, strácajú v tomto prostredí svoju efektívnosť a prestávajú plniť úlohu zdroja príjmu, uznania a identity. VZP v tomto kontexte predstavuje normatívne koherentnú odpoveď na túto civilizačnú výzvu, poskytuje stabilný príjem nezávislý od dostupnosti pracovných miest a vytvára rámec, v ktorom môže jednotlivec udržiavať autonómiu a dôstojnosť aj v podmienkach, keď tradičný trh práce prestáva byť centrálnym pilierom sociálneho zabezpečenia.

Technologická nezamestnanosť tak neoslabuje etickú opodstatnenosť VZP – naopak, robí ju ešte aktuálnejšou. Ak chceme vybudovať spoločnosť, ktorá dokáže premýšľať o práci, solidarite a spravodlivosti v intenciách 21. storočia, je nevyhnutné prijať také mechanizmy, ktoré rešpektujú meniacu sa povahu ľudskej práce a zároveň chránia autonómiu jednotlivca bez ohľadu na jeho ekonomickú uplatniteľnosť. Všeobecný základný príjem je koncept, ktorý tieto požiadavky spĺňa a dokáže poskytnúť eticky udržateľnú odpoveď na výzvy technologicky premenenej spoločnosti.

13 Pojem označuje zmenu nielen vo forme a obsahu pracovných činností, ale aj v spoločenskej funkcii práce ako zdroja identity, uznania a sociálneho začlenenia.

14 Ford upozorňuje, že technologický pokrok má tendenciu koncentrovať ekonomické výhody u vlastníkov kapitálu, čím posilňuje nerovnosť, ak nie je sprevádzaný účinnými sociálnymi politikami.

15 Milton Friedman [10 s. 151] si vo svojej knihe kladie otázku: „*Ak je to, čo ľudia dostávajú určené spravodlivosťou, kto rozhodne, čo je spravodlivé?... Spravodlivosť nie je objektívne určený pojem, pokiaľ sa odchyľuje od identity. Určenie „spravodlivosti“ rovnako ako „potrieb“ záleží na individuálnom pohľade.*“

## ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

[1] WERNER, G.W. 2012. Príjem pre všetkých. Bratislava: Futurum, 2012. 263 s. ISBN 978 80-970988-1-0.
[2] PINKER, S. 2019. Buď svetlo: Obhajoba rozumu, vedy, humanizmu a pokroku. Bratislava: Vydavateľstvo Tatran, 2019. 648 s. ISBN 978-80-222-1019-5.
[3] BREGMAN, R. 2021. Utópia pre realistov: Ako vytvoriť ideálny svet. Bratislava: N Press, 2021. 270 s. ISBN 978-80-8230-028-7.
[4] RAVENTÓS, D. 2014. Materiální podmínky svobody. Praha: Rubato, 2014. 232 s. ISBN 978-80-87705-20-9.
[5] BRABEC, M. 2025. Emancipace a útlak. Praha: Filosofia, Filosofický ústav AV ČR, 2025. 185 s. ISBN 978-80-7007-789-4.
[6] SEDLÁČEK, T. 2009. Ekonomie dobra a zla. Praha: 65. Pole, 2009. 269 s. ISBN 978-80-903944-3-8.
[7] STANDING, G. 2018. Prekariát: Nová nebezpečná třída. Praha: Rubato, 2018. 298 s. ISBN 978-80-87705-64-3.
[8] STANDING, G. 2017. Basic Income: and how we can make it happen. Milton Keynes UK: A Pelican introduction, an imprint of Penguin Books, 2017. ISBN 978-0-141-98548-0.
[9] FORD, M. 2015. Roboti nastupují. Automatizace, umělá inteligence a hrozba budoucnosti bez práce. Praha: Rybka Publishers, 2017. 384 s. ISBN 978-80-87950-463.
[10] FRIEDMAN, M; FRIEDMAN R.D. 2020. Svoboda Volby. Praha: Liberální institut, 2020. 336 s. ISBN 978-80-86389-66-0.

DOI: https://doi.org/10.54937/2026.9788056112410.57-64

# PEDAGOGICKO-ORGANIZAČNÉ A DUCHOVNÉ ASPEKTY RÍMSKOKATOLÍCKEJ DIEVČENSKEJ ĽUDOVEJ A MEŠTIANSKEJ ŠKOLY POD VEDENÍM SESTIER SATMÁROK V ROKOCH 1885 – 1919

# PEDAGOGICAL-ORGANIZATIONAL AND SPIRITUAL ASPECTS OF THE ROMAN CATHOLIC GIRLS' FOLK AND TOWN SCHOOL UNDER THE LEADERSHIP OF THE SISTERS OF SATMAR IN THE YEARS 1885 – 1919

**JANA HADRYOVÁ**

*Catholic University in Ružomberok, Slovakia/ Faculty of Arts, Department of History*
*Hrabovská cesta 1B, 03401 Ružomberok*
*Email: jana.hadryova963@ku.sk*
*ORCID ID: 0009-0005-9446-4934*

**ABSTRAKT:**
*Príspevok podáva analýzu a interpretáciu vývoja Rímskokatolíckej dievčenskej ľudovej a meštianskej školy v Ružomberku v období rokov 1885 až 1919. Primárne sa zameriava na pedagogickú a organizačnú činnosť Kongregácie milosrdných sestier sv. Vincenta – satmárok, ktorá školu viedla. Pôsobenie inštitúcie je zasadené do širšieho kontextu uhorskej centralistickej školskej politiky, ktorá bola silne ovplyvnená maďarizačnými snahami, najmä po prijatí Apponyiho školských zákonov. Práca je založená na analýze primárnych historických prameňov, predovšetkým školských výročných správ. Kľúčovým momentom bolo etablovanie sestier v roku 1885, ktoré pod vedením sr. Kláry Boty vytvorili stabilné a kvalitné edukačné centrum. Obsah výučby bol zameraný na religióznu výchovu, s cieľom formovať uvedomelého kresťana a občana. Zároveň však bol kladený dôraz na rozvoj praktických a umeleckých zručností, čo zabezpečovali kvalifikované rehoľné sestry-učiteľky i civilní pedagógovia. Kontinuita a vysoká úroveň školy pretrvala aj v náročných podmienkach prvej svetovej vojny. V dôsledku týchto faktorov si dievčenská škola vydobyla status významného regionálneho vzdelávacieho centra.*

**Kľúčové slová:** *školstvo, dievčenská edukácia, Ružomberok, Kongregácia milosrdných sestier sv. Vincenta – satmárok, maďarizácia, ľudová škola, meštianska škola, 1885–1919.*

**ABSTRACT:**
*This article provides an analysis and interpretation of the development of the Roman Catholic Girls' Folk and Civic School in Ružomberok during the period 1885 to 1919. It primarily focuses on the pedagogical and organizational activities of the Congregation of the Sisters of Charity of St. Vincent – the Satmar Sisters, who administered the school. The institution's operation is placed within the broader context of hungarian centralist school policy, which was strongly influenced by Magyarization*

*efforts, particularly after the adoption of the Apponyi school laws. The work is based on the exegesis of primary historical sources, predominantly school annual reports. A key moment was the establishment of the sisters in 1885, who, under the leadership of Sister Klára Bota, created a stable and high-quality educational center. The content of the instruction was focused on religious education, with the aim of forming a conscious Christian and citizen. At the same time, however, emphasis was placed on the development of practical and artistic skills, which was ensured by qualified teaching nuns and lay educators. The continuity and high standard of the school persisted even in the demanding conditions of the First World War. As a result of these factors, the girls' school earned the status of a significant regional educational center.*

**Key words:** *education system, girl's education, Ružomberok, Congregation of the Sisters of Mercy of St. Vincent – Satmar Sisters, Magyarization, elementary school, civic school, 1885–1919.*

## ÚVOD

V Ružomberku pôsobia sestry z Kongregácie Milosrdných sestier sv. Vincenta – satmárok a práve ony sú neodmysliteľne späté s históriou školstva v Ružomberku. V roku 1885 prevzali vedenie dievčenských škôl a dodnes pôsobia vo vedení ZŠ sv. Vincenta, ktorá sa etablovala ako pokračujúca inštitúcia. Školský rok 2025/26 je jej 140-ročným jubileom. Škola patrí k vzdelávacím inštitúciám s bohatou históriou, jej existencia ovplyvnila nielen vzdelávanie v meste, ale aj spoločenský a kultúrny rozvoj v regióne. V kontexte regionálneho školstva Liptova predstavoval príchod satmárok dôležitý medzník v profesionalizácii ženského vzdelávania. Škola zaplnila vtedajšie vákuum v ponuke konfesionálnej katolíckej výchovy pre dievčatá, čím vytvorila protipól k štátnym inštitúciám a zároveň upevnila náboženskú identitu mestského obyvateľstva v čase narastajúcej sekularizácie a politických premien Uhorska.

Prvým ucelenejším pokusom o charakteristiku dievčenského školstva v Ružomberku bola diplomová práca Aleny Hovancovej Dejiny Kongregácie milosrdných sestier sv. Vincenta – satmárok, v ktorej podala krátku históriu školy v kapitole o satmárkach na Slovensku. Veľmi stručne predstavila miesta, kde rehoľnice pôsobili, pričom v prípade Ružomberka iba uviedla, že sestry prevzali vedenie detskej opatrovne, internátu a ľudovej školy. Krátko sa zmienila o vzniku meštianskej školy a túto časť uzavrela okolnosťami odchodu sestier z Ružomberka v roku 1919.

V poradí mladšou prácou, ktorá sa čiastočne dotýka i našej témy, je bakalárska práca Miroslavy Špakovej z roku 2009. Dievčenské školy v Ružomberku v roku 1875 – 1953. Jej práca zahŕňa širšie obdobie ružomberského školstva, vo svojej práci charakterizuje obe súčasti dievčenskej školy – ľudovú i meštiansku a tiež Odbornú školu pre ženské povolania. Dejiny ľudovej a meštianskej školy delí na obdobie do roku 1918 a po ňom, podáva sumár pedagogického zboru, štatistické údaje o konfesionálnom a národnostnom zložení žiačok. Tiež sa venuje mimoškolským aktivitám a kultúrnej činnosti školy. Jej práca ponúka cenný štatistický prehľad počtu žiačok, konfesionálneho i národnostného zloženia, avšak v menoslove učiteľov a iných pracovníkov sme objavili chyby v ich písaní spôsobené pravdepodobne nesprávnou analýzu dát z archívnych prameňov.

Práce, ktoré čiastočne mapujú život školy, uzatvára publikácia Martina Lupča Z dejín katolíckeho školstva v Ružomberku, Pamätnica k 25. výročiu založenia ZŠ sv. Vincenta v Ružomberku. Práca vyšla v roku 2016, práve k spomínanému výročiu. Jeho počin predstavuje oproti predchádzajúcim prácam pokus o čo najucelenejší obraz dejín školy. Práca má historiografický charakter, históriu školy vsadzuje do dejinných udalostí, ktoré mali vplyv na jej formovanie. Sčasti podáva charakteristiku šk. roka, kultúrneho života školy a mimoškolských aktivít. Opisuje okolnosti príchodu sestier satmárok i františkánok a informuje aj o dôležitých prestavbách budovy školy. Dejiny súčasnej školy ohraničuje nejednoduchými okolnosťami jej obnovenia a stručnou charakteristikou školy s dôrazom na jej ambíciu stávať sa čoraz kvalitnejšou vzdelávacou inštitúciou.

V štúdii pracujeme s archívnym materiálom, a to s výročnými správami školy z obdobia rokov 1909 – 1915, triednymi katalógmi a inými dokumentmi z fondov Magistrát mesta Ružomberok, Štátna meštianska dievčenská škola v Ružomberku, Školský inšpektorát v Liptovskom Mikuláši.

## SITUÁCIA V ŠKOLSTVE A ŠKOLE DO ROKU 1919

V roku 1823 bola pri farskom kostole postavená nová budova koedukačnej školy. Po roku 1848 bola rozšírená o jedno poschodie a zmenila sa na šesťtriednu. Vyučovacím jazykom bola slovenčina. V druhej polovici 19. storočia pre veľký počet žiakov vyčlenilo mesto pre časť tried mestský dom v severnej časti námestia, išlo pôvodne o Gilániovskú kúriu. V roku 1872 došlo k zrušeniu koedukácie, škola sa rozdelila na dievčenskú a chlapčenskú.[1]

Od polovice 19. storočia poznamenali históriu ružomberského školstva silné maďarizačné tendencie. Po revolučných udalostiach v rokoch 1848/49 nasledovalo uhorské štatoprávne vyrovnanie v roku 1867 a zatvorenie troch slovenských gymnázií v rokoch 1874 – 1875 a v roku 1907 vydanie Apponyiho školských zákonov, ktoré boli namierené proti vyučovaniu v materinskom jazyku. Postupná maďarizácia sa prejavila aj v ružomberských školách.

Na nedostatočnosť maďarizačného procesu v Ružomberku poukázal ružomberský farár Anton Kurimský (1837 – 1920)[2], ktorý presvedčil mestskú radu, aby pre školu zabezpečili kvalifikované osoby, ktoré by mládež vyučovali v maďarskom jazyku. Mestská rada zdôrazňovala potrebu vyučovania v maďarčine už od najmladšieho veku, čo znamenalo, že sestry po príchode do Ružomberka prevzali aj vedenie detskej opatrovne, teda materskej školy [2].

Anton Kurimský požiadal provinciálnu predstavenú zo Satmáru, sr. Crescentiu Schwarz, aby mu poslala päť sestier. Kláštor v Satmári však v tom čase nedisponoval dostatočným počtom sestier, preto sa predstavená obrátila na spišského biskupa Juraja Čásku, aby do Ružomberka nechal preložiť sestry z kláštora v Spišských Vlachoch. Biskup žiadosti vyhovel a okrem troch sestier, ktoré ostali starať sa o sirotinec, sestry uvoľnil. Do Ružomberka prišlo nakoniec sedem sestier, z toho päť sestier a jedna kandidátka zo Spišských Vlách – sr. Klára Bota, sr. Alcantara Pósch, sr. Alexandrina Puskás, sr. Leonarda Kiss, sr. Sigismunda Zerdahelyi a kandidátka Theresia Handlovics. Komunitu v Ružomberku doplnili ešte dve sestry z iných miest – sr. Catharina Jurmanovits a sr. Siena Pósch [3]. Sestry prišli do Ružomberka 14. augusta 1885 a ubytovali sa v Gilániovskej kúrii, teda vyšnom mestskom dome. Priestory neboli postačujúce, preto mesto prenajalo aj vedľajšiu budovu – Krónerov dom. Detská opatrovňa sídlila v tom čase na mieste vtedajšej fary. Slávnostná posviacka sa uskutočnila 13. septembra 1885, predsedal jej spišský biskup Juraj Čáska. Vyučovanie začalo 16. septembra 1885 [4]. V bočnej fasáde pôvodnej budovy školy sa dodnes nachádza pôvodná socha sv. Vincenta, ktorá pripomína pôsobenie prvých sestier.

## PRVÁ RIADITEĽKA SR. KLÁRA BOTA

Prvá líderka školy, Bertilia Mária Klára Balatoni Bota, sa narodila 16. januára 1837 v obci Bessenyőtelek (Hevešská župa, Maďarsko). Jej rodičmi boli otec Jozef Balatoni Bota, hlavný stoličný slúžny a správca veľkostatku a mama Karolína Csömöry Zay. Do Kongregácie milosrdných sestier sv. Vincenta – satmárok vstúpila 16. februára 1861 v Satmári. Počas života pôsobila na viacerých miestach – Veľký Varadín (dnes Oradea, Biharská župa, Rumunsko), Marmarošská Sihoť (Marmarošská župa, Rumunsko), Pannonhalma (Rábsko-mošonsko-šopronská župa, Maďarsko). Z Pannonhalmy musela kvôli chorobe odísť, miestom zotavenia sa stali Spišské Vlachy (okres Spišská Nová Ves), kde viedla tamojší vzdelávací ústav. Odtiaľ odišla do Ružomberka [5].

V roku 1910 slávila škola 25. výročie svojho vzniku, resp. vedenia sestrami satmárkami [4]. Uznanie vyjadrilo mesto svojou účasťou na slávnosti, ktorej sa zúčastnili okrem predstaviteľov vedenia mesta aj zástupcovia katolíckej obce Ružomberka. Svoju priazeň a vďačnosť prejavil aj biskup Alexander Párvy niekoľkými slovami v liste [6].

---

1 Ján Giláni bol v druhej polovici 18. storočia viceslúžny, ktorý spolu s Martinom Hyžom, farárom v Liptovskom Trnovci a liptovským vicearchidiakonom, spoluzodpovedný za súpis škôl, učiteľov a ich príjmov. [1]

2 Anton Kurimský bol ružomberským farárom v rokoch 1884 – 1905. Teológiu vyštudoval v Ríme, neskôr pôsobil ako vychovávateľ v rodine Apponiovcov a Festetičovcov. Okrem iného sa zaslúžil o premiestnenie katolíckej fary do novostavby Mestského domu, postavenie kostola v Bielom Potoku, generálnu opravu a rozšírenie farského kostola a rekonštrukciu kalvárie. [1]

28. apríla 1912 bola ocenená zlatým záslužným krížom s korunou. Išlo o rakúsko-uhorské vyznamenanie, ktorým sa oceňovali všeobecné zásluhy o panovníka a monarchiu, ale aj dlhoročná verejná služba či zvláštne zásluhy o všeobecné blaho. Sr. Klára Bota ho dostala z rúk Arpáda Kiszélyho, hlavného župana, za dlhoročnú horlivú prácu v oblasti výchovy žien. Odovzdanie medaily sa uskutočnilo na slávnostnom ukončení školského roka za účasti veľkého počtu zástupcov mesta, katolíckej obce, rodičov a bývalých žiakov [7].
V roku 1913, v 76. roku života slávila sr. Klára Bota v kruhu svojich spolusestier a žiačok 50. jubileum rehoľných sľubov. Pri tejto príležitosti pripravili žiačky spolu s učiteľkami slávnostnú akadémiu. Klára Bota zomrela 12. januára 1919, pochovaná je v Ružomberku na miestnom cintoríne [7].

## ĽUDOVÁ DIEVČENSKÁ ŠKOLA

Jednou zo zložiek dievčenských škôl, ktorých vedenie prevzali satmárky, bola ľudová škola. Nadviazala na existujúcu školu, v ktorej sa po zrušení koedukácie v roku 1872 vyučovali dievčatá v severnej časti námestia. Vyučovali sa tu nasledovné predmety: maďarský jazyk – v rámci neho čítanie a písanie v tomto jazyku, cvičenia na porozumenie reči, ďalej to bol jazyk slovenský, aritmetika, geometria, geografia, dejepis, občianska náuka, prírodopis a prírodné vedy, náuka o ručných prácach, náuka o poľnohospodárstve a záhradných prácach, z predmetov umeleckého zamerania to bol spev, krasopis a kreslenie. Evidoval sa aj záznam o morálnom správaní a usilovnosti žiačok [8].
Prvé sestry, ktoré sa ujali výučby, boli sr. Siena Posch, sr. Sigismunda Zerdahelyi [8]. Ďalšie, ktoré tvorili komunitu, boli sr. Alkantára Pósch, sr. Alexandrina Puskás a kandidátka Theresia Handlovics, neskôr ako sr. Emerentiana. Sr. Alexandrina učila francúzsky, sr. Alkantára maďarský, sr. Sigiszmunda nemecký jazyk a sr. Emerentiana ručné práce. Kolektív ľudovej školy dopĺňali aj civilní učitelia [9].

## MEŠTIANSKA DIEVČENSKÁ ŠKOLA

Meštianska škola začala svoju činnosť v šk. roku 1892/93. Základným právnym predpisom pre zriadenie meštianskej školy bol zákon č. XXXVIII z roku 1868. Žiačky boli prijímané na základe predloženia vysvedčenia alebo prijímacích skúšok. Škola ponúkala tiež pestrú paletu nepovinných predmetov: francúzsky jazyk, anglický jazyk, spev, cimbal, husle, citara, maľba a aranžovanie kvetov [10]. Táto paleta predmetov svedčila nepochybne o vysokej odbornej úrovni učiteliek, čo prispelo k tomu, že škola sa vyprofilovala na jednu z najkvalitnejších v okolí.
Prví učitelia, ktorí tvorili pedagogický zbor na meštianskej škole, boli Michal Michalík (kaplán, vyučoval náboženstvo a morálku), Jozef Chládek (vyučoval spev a hudbu), Ján Števček (vyučoval gymnastiku a šport), Gratiana Bányay (vyučovala kreslenie a krasopis) a sestry – sr. Alkantára Pósch (geografia, dejepis, prírodopis a prírodné vedy), sr. Alexandrina Puskás (maďarský, nemecký a francúzsky jazyk), sr. Sigismunda Zerdahelyi (aritmetika, geometria, ekonomika a zdravoveda), sr. Gotthárda Mayer (ženské ručné práce) [10].
Spomedzi učiteľských osobností, ktoré pôsobili v škole, nepochybne vynikal Jozef Chládek. Vyučoval hudbu a venoval sa mnohým iným činnostiam. V roku 1879 prišiel do Ružomberka, úspešne prešiel konkurzom a biskup Juraj Čáska ho poveril funkciou regenschoriho vo farskom Kostole sv. Ondreja. Krátko po svojom príchode sa oženil s dcérou bývalého ružomberského richtára Andreja Krónera. Rozsah jeho pracovných povinností bol pomerne široký – hra na organe počas bohoslužieb, pohrebov, sobášov a iných pobožností, vyučovanie hudby na tunajšej škole i piaristickom gymnáziu, venovanie sa chrámovému speváckemu zboru, založenie a vedenie gymnaziálneho komorného orchestra učiteľov a žiakov, založenie a vedenie Spevokolu Katolíckeho kruhu, vedenie malého sláčikového orchestra. V každoročne konaných slávnostných akadémiách mali pravidelné zastúpenie aj hudobné diela z jeho autorskej dielne. O kvalitách Jozefa Chládka svedčí aj skutočnosť, že medzi jeho žiakov patril Frico Kafenda [11].[3]

3 Kafenda bol neskorší riaditeľ Hudobnej a dramatickej akadémie pre Slovensko v Bratislave (dnešné konzervatórium). Chládek ho učil hre na klavíri, husliach, organe a o kvalite odovzdaných hudobných základov svedči jeho prijatie na konzervatórium v Lipsku [11].

## ORGANIZÁCIA ŠKOLSKÉHO ROKA ĽUDOVEJ A MEŠTIANSKEJ DIEVČENSKEJ ŠKOLY

Po zápise žiakov, ktorý prebiehal začiatkom mesiaca septembra, sa konala slávnostná sv. omša Veni Sancte vo farskom kostole. Žiaci si *„vrúcne vyprosovali Božie požehnanie na štúdium počas celého roka.“* [4, s. 8] Po Veni sancte boli žiaci vždy oboznámení so šk. poriadkom a až potom sa začalo riadne vyučovanie.

## DUCHOVNÝ ŽIVOT

Samotný fakt, že školu spravovali rehoľné sestry, dával základný predpoklad pre rozvíjanie viery. Žiačky sa pravidelne zúčastňovali bohoslužieb v nedeľu a všedné dni v sprievode triednych učiteľov, boli prítomné na krížových cestách a každoročne sa konala slávnosť prvého sv. prijímania. Pozoruhodnou bola existencia Mariánskej kongregácie. O členstvo v tomto spoločenstve bol každoročne obrovský záujem. Sestry najprv budúce členky starostlivo pozorovali, všímali si správanie v škole i mimo nej a až v nasledujúcom šk. roku sa mohol uskutočniť ich zápis [6]. Podstatou tohto spoločenstva bolo nasledovanie čností Panny Márie, najmä čistoty srdca, skromnej pokory, detskej poslušnosti, mierumilovnosti a lásky ku každému. Členky sa stretávali raz týždenne pod vedením sr. Beaty Beszenskej a raz v mesiaci na bohoslužbe, ktorú slúžil Andrej Oravetz. Mali sa prehlbovať v chápaní podstaty praktického kresťanského života v duchu učenia apoštola Pavla. Žiačky boli povzbudzované do čím častejšieho prijímania sviatostí. Prax pristupovania k sv. prijímaniu a sviatosti zmierenia bola v tomto období u žiačok päť až šesťkrát ročne, u členiek Mariánskej kongregácie mesačne. Sestry videli veľký zmysel vo vedení žiačok k mariánskej úcte a vôbec v pestovaní čností: *„Detská duša je veľmi vnímavá a tvárna.* [...] *Vnímavá duša dieťaťa sa formuje aj vonkajšími vplyvmi, preto sa jeho výchova musí riadiť šikovným plánovaním, musí byť pripravená na neskorší život, musí pôsobiť trvalo a to sa dá dosiahnuť len vtedy, ak budeme stavať na pevnej pôde. A toto je pevná pôda: religiozita. Skutočná religiozita je však aktívna a navonok sa prejavuje v uctievaní a dodržiavaní náboženských povinností.“* [6, s. 4] Keďže školu navštevovali aj žiačky iného vierovyznania, boli tiež dôrazne povzbudzované, aby navštevovali bohoslužby vlastného náboženstva a plnili všetko, čo je vzhľadom k tomu potrebné. Rozvíjaniu duchovného života napomáhali aj trojdňové duchovné cvičenia žiačok meštianskej školy konané počas veľkonočných prázdnin [6].

## ZDRAVOTNÁ STAROSTLIVOSŤ

Učitelia viedli záznamy o zdravotnom stave žiačok, o prepuknutých epidémiách a snažili sa predchádzať chorobám – v zime dobre vykúrené a zároveň vetrané triedy a praktizovanie prechádzok v rámci telesnej výchovy. Na jeseň v roku 1909 sa objavilo šírenie šarlachu a záškrtu, čo spôsobilo prerušenie vyučovania na jeden mesiac, pričom šarlach sa neskôr u mladších žiačok vyskytol znovu. V septembri 1910 sa objavil u niektorých žiačok katar. V šk. roku 1911/1912 školský lekár Arthur Kürti (mestský a školský lekár židovského pôvodu) prvýkrát vykonal žiačkam očné vyšetrenie. Lekár zároveň zaviedol tzv. hodiny zdravia – každý mesiac organizoval prednášky, kde žiačkam dával teoretické praktické rady prvej pomoci, vykonával zdravotné prehliadky. Kuriozitou je zmienka vo výročnej správe zo šk. roka 1914/1915, kde vedenie školy kritizuje u žiakov trávenie času v zime pri sánkovaní a korčuľovaní, čo je podľa ich mienky nadmerný a zdraviu škodlivý spôsob času stráveného vonku [4, 6, 7, 12-14]. Učiteľky teda dôsledne dbali o prevenciu chorôb v rámci možností. Vetranie tried a využívanie vychádzok či vyučovania telesnej i výtvarnej výchovy vonku boli samozrejmosťou.

## INŠPEKCIE

V rámci hospitovania sa každoročne na škole striedali mešťanosta Mikuláš Székely, okresný cirkevný školský inšpektor Jozef Höhr, kráľovský školský inšpektor Alexander Lajos, laický predseda školskej rady Daniel Vlkolinszky, ministerský inšpektor, Viliam Győri. Ich vysoko pochvalné vyjadrenia na adresu školy a vyučovania treba chápať v kontexte silno promaďarskej doby. Nič to však nemení na fakte, že všetkým učiteľom šlo predovšetkým o kvalitné vzdelávanie. Kvalitne odvedenú prácu učiteliek i vedenia školy podčiarkuje aj konštatovanie Alexandra Lajosa, ktorý vyjadril škole uznanie, že v pohnutých vojnových časoch, kedy fungovanie väčšiny škôl zlyhalo, táto škola nielenže neprestala fungovať, ale úroveň dosiahnutých výsledkov ostala nezmenená. Škola však nemala iba externých pozorovateľov. Riaditeľke sr. Kláre Bote záležalo na rozvoji inštitúcie i jej zverenkýň, preto navštevovala jednotlivé

triedy každoročne niekoľkokrát, *„aby sa presvedčila o napredovaní a usilovnosti žiačok. S prísnosťou spojenou s láskou napomínala nedbalé žiačky, aby tvrdo pracovali a povzbudzovala bezchybné a usilovné k vytrvalosti.“* [7, s. 5]. Priebeh jednotlivých inšpekcií spočíval nielen v komunikácii s učiteľmi v rámci spoločných stretnutí. Jednotlivé inšpekčné návštevy sa pohybovali aktívne medzi deťmi, kládli im otázky, prezerali si výsledky ich práce – ručné práce, výšivky, výkresy [14].
Vzťah medzi maďarizačnou politikou štátu a každodennou pedagogickou praxou školy bol poznačený pragmatizmom. Hoci sestry museli implementovať Apponyiho zákony a dbať na vysokú úroveň maďarčiny, aby si škola udržala priazeň štátnych inšpektorov a mestských elít, ich primárnym cieľom ostávala morálna a náboženská formácia. Táto dvojkoľajnosť, formálne napĺňanie štátno-politických cieľov a budovanie silnej katolíckej komunity, umožnila škole prežiť aj v obdobiach najsilnejšieho asimilačného tlaku bez straty jej konfesionálneho charakteru.

## KULTÚRNY ŽIVOT ŠKOLY

Neodmysliteľnou súčasťou školského roka boli školské slávnosti, ktorými si škola pripomínala významné udalosti dejín, ale aj 19. november – sviatok sv. Alžbety, 8. december – sviatok Nepoškvrneného počatia Panny Márie, či 12. január – oslava narodenín riaditeľky, sr. Kláry Boty.[4] Počas školského roka boli tieto slávnosti len čisto pre žiačky školy, pretože škola nemala vhodnú sálu, kde by vystúpenie mohli sledovať aj rodičia žiakov. Výnimku tvoril záverečný slávnostný ceremoniál, ktorého program tvorili recitačné, spevácke, inštrumentálne a divadelné časti a keďže slávnosť sa konala koncom roka, využili sa väčšie triedy [4, 6, 7, 12-14].

## ZÁVER ŠKOLSKÉHO ROKA

Každý ročník bol na konci roka ukončený záverečnými skúškami, počas nich boli k dispozícii výstavy žiackych prác – výkresov a ručných prác. Ak žiačka z jedného alebo dvoch predmetov dostala hodnotenie nedostatočný, mohla absolvovať opravnú skúšku. Ak mala žiačka nedostatočné hodnotenie z viac ako dvoch predmetov, nariadilo sa jej opakovať ročník. Ak žiačka skončila 4. triedu ľudovej školy, mohla byť prijatá do 1. triedy meštianskej školy po úspešnej prijímacej skúške. Bolo treba predložiť rodný list, potvrdenie o očkovaní a vysvedčenie z ľudovej školy. Ak žiačka absolvovala 5. a 6. triedu ľudovej školy, mohla prejsť do 3. a 4. triedy meštianskej školy, avšak musela úspešne prejsť prijímacou skúškou zo všetkých predmetov 1. a 2. triedy. Prijímacia skúška pozostávala z predmetov: maďarský jazyk, nemecký jazyk, zemepis, aritmetika, geometria, prírodopis. Poplatok za prijímaciu skúšku na meštiansku školu bol 30 korún. Nebola to zanedbateľná suma, pre školu to znamenalo zdroj financovania a je evidentné, že meštiansku školu navštevovali deti majetnejších rodičov. Žiačky, ktoré úspešne ukončili 4. triedu meštianskej školy, mohli byť prijaté do 1. ročníka učiteľského ústavu alebo ústavu pre výchovu učiteliek pre materské školy, do 5. ročníka vyššej dievčenskej školy a na obchodný kurz [7].

## ŠKOLSKÝ PORIADOK

Efektívne fungovanie každej, nielen vzdelávacej inštitúcie, sa nezaobíde bez pravidiel. Školský poriadok z roku 1914/15 kládol dôraz na dodržiavanie školských pravidiel, na náboženskú výchovu, najmä pre žiačky katolíckeho vierovyznania, na úctu k rodičom, učiteľom a ostatným žiačkam. Ich úlohou bolo vytvoriť disciplinované a zároveň priateľské prostredie v škole. Preto sa zdôrazňovala disciplína, poriadok a slušné správanie žiačok. Ďalšie pravidlá sa týkali dochádzky na vyučovanie, ospravedlňovania absencií, pričom sa zdôrazňovala dôležitosť pravidelnej školskej dochádzky a tiež dodržiavanie hygienických opatrení v prípade ochorenia. Školský poriadok upravoval aj správanie žiačok mimo vyučovania, ich zodpovednosť za škody, komunikáciu s inými študentkami a ich rodičmi, ako aj účasť na mimoškolských aktivitách (bolo zakázané zúčastňovať sa akýchkoľvek spoločenských podujatí, napr. divadla, tanečných zábav). Vysoko sa cenilo skromné a vážne správanie. Porušenie školského poriadku sa trestalo [14].

4 V roku 1912 slávila sr. Klára Bota 75. narodeniny.

## CIELE A ZÁSADY VYUČOVANIA

Najvšeobecnejší cieľ vyučovania súvisel s víziou satmárskeho biskupa Jána Háma pri zakladaní Kongregácie milosrdných sestier sv. Vincenta – satmárok: *„Vychovávať a vzdelávať mladé dievčatá, nevinné duše, ktoré sa dokážu nadchnúť pre všetko, čo je krásne, dobré a ušľachtilé; vychovávať pre rodinu a spoločnosť nábožné, obetavé ženy, ktoré budú ochotné šíriť, pestovať a zveľaďovať intelektuálnu a jazykovú kultúru.“* [13, s. 11]. Vincentské krédo slúžiť tým najbiednejším Ján Hám konkretizoval v myšlienke, aby sestry učili a vychovávali dievčatá z mesta Satmár a okolia, z rodín vojakov. Tento odkaz premieňali na drobné aj sestry v Ružomberku, keď všetko svoje úsilie vložili práve do výchovy dievčat. *Zásadu jednomyseľnosti* považovali učitelia za dôležitú, pretože v škole ich pôsobilo viacero a na dosiahnutie spoločného cieľa vo výchove bolo nevyhnutné postupovať jednotne. Na spoločných stretnutiach diskutovali o najvhodnejšom spôsobe a nástrojoch, ktoré by mali použiť k zabezpečeniu výsledku výučby. Žiačky, ktoré slabo prospievali, boli napomenuté a rodičia dostali písomné upozornenie. Dochádzalo aj k prepusteniu neprospievajúcich, ktoré nedosiahli potrebnú úroveň vedomostí. Tento spôsob kontroly, do ktorého boli zapojení aj rodičia, sa osvedčil a prinášal výsledky v podobe zlepšenia správania i prospechu [7].

Ďalšou zásadou, ktorú učitelia v škole dodržiavali, bola *zásada názornosti. „Keďže priama skúsenosť je jedným z prostriedkov získavania vedomostí, považujeme školské výlety za nevyhnutné jednak preto, že rozširujú vedomosti žiačok, na druhej strane malá pestrosť pôsobí priaznivo aj na náladu detí.“* [4, s. 11]. Organizovaním rôznych výletov a vychádzok sa tak prepájalo teoretické vyučovanie s praktickým. Boli to napr. exkurzia do Karpatského spolku v Liptovskom Mikuláši, výlet na Štrbské pleso, Vysoké Tatry – Múzeum Karpatskej únie, Tatranské Kúpele a vodopády Studeného Potoka, mincovňa v Kremnici, Ružomberské papierne, textilná továreň v Ružomberku [4].

Ruka v ruke s rozvíjaním intelektu išiel dôraz na rozvíjanie morálneho cítenia žiačok, výchova k čnostiam, teda formovanie osobnosti v celej jej komplexnosti. Veľký priestor vo vyučovaní mali umelecké predmety. *„Dbali sme na rozvoj talentu žiakov vo všetkých smeroch, preto sme teoretické vzdelávanie vždy prepojili s ukážkou. Dôraz sme kládli najmä na vyučovanie praktických predmetov a rozvíjanie zmyslu pre krásu u žiakov.“* [14, s. 5]

Osobitne ťažkou a náročnou kapitolou v živote dievčenskej školy boli vojnové roky. Ako sme už spomenuli, škola neprestala s výučbou ani cez vojnové roky. V auguste 1914 bola situácia neistá, hrozilo, že škola sa zmení na dočasnú nemocnicu. Sestry boli pripravené pomáhať ošetrovať ranených vojakov, no situáciu zmenilo nariadenie ministerstva školstva, ktoré konkretizovalo, že školy majú poskytnúť svoje priestory len v prípade, že pre ranených nie sú k dispozícii iné priestory, ktoré by slúžili ako nemocnica. V Ružomberku boli v tom čase prázdne kasárne, preto škola nakoniec nemusela prerušiť svoje vyučovanie. Napriek tomu so žiačkami našli spôsob, ako byť nápomocné v tomto smere. Rozbehli výrobu zimného oblečenia pre vojakov. Vyrábali čiapky, nákolenníky, hrejivé vložky. Na výzvu a náklady spišského biskupa Alexandra Párvyho žiačky spolu s učiteľkami vyrobili 50 ks rôzneho oblečenia a na vlastné náklady ďalších 90 ks, ktoré boli odoslané do Budapešti [14].

## PRAVIDLÁ PRE SESTRY – UČITEĽKY

Život v každom rehoľnom spoločenstve sa riadi základnými pravidlami, konštitúciami. Sestry v tom čase používali konštitúcie z roku 1835 [5]. Tie obsahovali okrem mnohých iných pravidiel aj zásady a odporúčania pre sestry, ktoré pôsobia ako učiteľky. Pravidlá upravujú spôsob výučby z pohľadu kresťanskej viery a morálky. Zdôrazňujú povolanie sestier ako spoluprácu s Bohom na duchovnej spáse detí a poukazujú na ich veľkú zodpovednosť. V súčasnom Modlitebníku, ktorý sa používa pri spoločných modlitbách sestier, sa nachádza modlitba učiteľky. Jej obsah korešponduje so zásadami pre učiteľky v Konštitúciách z roku 1835.[5]

5 *„Bože, v tvojich rukách je život. Dávaš ho ľuďom. Každý má pred tebou zodpovednosť za svoj život. Prosím ťa za mládež a za deti, ktoré sú mi zverené. Za nich nesiem zodpovednosť pred tebou. Ty si cieľ, ku ktorému sa s nimi uberám. Ty si smer, ktorým ich chcem viesť. Ty si cesta, po ktorej s nimi chcem ísť. Ty si spoločenstvo, v ktorom každý z nich nájde svoje miesto. Ty si Otec, pred ktorým každý smie byť dieťaťom. Otče, prosím ťa, daruj mi vo výchove týchto mladých ľudí schopnosť súcitu, porozumenia, dobrotivosti*

## ZÁVER

Ukázalo sa, že kľúčovou osobnosťou, ktorá stála pri začiatkoch písania dejín dievčenských škôl, bola nepochybne prvá riaditeľka školy, sr. Klára Bota. Jej vplyv na vyprofilovanie školy na úspešnú a kvalitnú vzdelávaciu inštitúciu bol nesporný. Prispela k tomu, že škola bola žiadanou a prichádzali do nej žiačky z celého Rakúsko-Uhorska, o čom svedčia štatistické záznamy. O výnimočnosti tejto osobnosti svedčí aj fakt, že za zásluhy na poli výchovy a vzdelávania bola ocenená najvyšším štátnym vyznamenaním.
Výskum dejín tejto inštitúcie prináša hlbší vhľad do fungovania dievčenského konfesionálneho školstva na prelome storočí. Ukazuje model školy, ktorá dokázala úspešne syntetizovať náročné požiadavky na moderné vzdelávanie (vysoká odbornosť v meštianskej škole), štátne politické nároky (maďarizácia) a rehoľnú charizmu (výchova k čnostiam).
Výnimočnosť bohatstva školy, zachytávajú i slová súčasnej riaditeľky, sr. Rity Murínovej, ktoré sú zároveň vznešeným záväzkom pre súčasných i budúcich pedagógov a žiakov: „My nemáme inú možnosť, než byť najlepší.“

## ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

[1] DVORSKÝ, Peter et al. *Ružomberok. Monografia mesta.* Banská Bystrica : Harmomy, 2009. 283 s. ISBN 978-80-89151-22-6
[2] Štátny archív v Žiline so sídlom v Bytči, pracovisko archív Liptovský Mikuláš (ďalej ŠA Bytča, pob. LM), fond (ďalej f.) Magistrát mesta Ružomberok 1340 – 1923, Protokol valných a výborových zasadnutí mesta Ružomberok 1883 – 1887.
[3] Schematismus Almae Dioecesis Scepusiensis Pro Anno A Christo Nato MDCCCLXXXV. Levoča : Typographiae Jos. Th. Reiss. 1885, 130 s.
[4] ŠA Bytča, pob. LM, f. Štátna meštianska dievčenská škola (ďalej ŠMDŠ) v Ružomberku, Az intézet Elüljárósága az 1909/10 iskolai évről, 50 s.
[5] Životopis sr. Kláry Boty, osobný archív autorky
[6] ŠA Bytča, pob. LM, f. ŠMDŠ v Ružomberku, Az intézet Elüljárósága az 1910/11 iskolai évről, 39 s.
[7] ŠA Bytča, pob. LM, f. ŠMDŠ v Ružomberku, Az intézet Elüljárósága az 1911/12 iskolai évről, 39 s.
[8] ŠA Bytča, pob. LM, f. Školský inšpektorát v Liptovskom Mikuláši (ďalej ŠI v LM), A liptó-rózsahegyi róm. kath. elemi leányiskola anyakönyve 1885 – 1896, inv. č. 1.
[9] ŠA Bytča, pob. LM, f. ŠI v LM, Szepesolaszii püspőki iritézet anyakőnyve 1878 – 1902.
[10] ŠA Bytča, pob. LM, f. ŠI v LM, Založenie rímskokatolíckej dievčenskej meštianskej školy v Ružomberku, k. 20, č. 628/1893.
[11] ZAHRADNÍKOVÁ, Zuzana. *Cirkevná hudba v Ružomberku v 19. a 20. storočí.* Ružomberok : Verbum, 2011, 114 s. ISBN 978-80-8084-759-3
[12] ŠA Bytča, pob. LM, f. ŠMDŠ v Ružomberku, Az intézet Elüljárósága az 1912/13 iskolai évről, 47 s.
[13] ŠA Bytča, pob. LM, f. ŠMDŠ v Ružomberku, Az intézet Elüljárósága az 1913/14 iskolai évről, 46 s.
[14] ŠA Bytča, pob. LM, f. ŠMDŠ v Ružomberku, Az intézet Elüljárósága az 1914/15 iskolai évről, 39 s.
[15] ŠA Bytča, pob. LM, f. ŠI v LM, k. 20. Irgalmas nének társulatának. Szabályzata. Pázmany-sajtó Kőnyvnyomdában,
[16] *Modlitebník Milosrdných sestier sv. Vincenta – satmárok.* Kongregácia milosrdných sestier sv. Vincenta – satmárok : Vrícko, 2003, 218 s.

*a trpezlivosti. Tebe odovzdávam všetko svoje úsilie a prosím o tvoje požehnanie pre seba i pre deti a mládež. Amen.“* [16, s. 91].

DOI: https://doi.org/10.54937/2026.9788056112410.65-73

# PRED FYZIKOU A ZA FYZIKOU

# BEFORE PHYSICS AND BEYOND PHYSICS

**MARIÁN JANÍK**

*Filozofická fakulta, Katolícka univerzita v Ružomberku*
*Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok, Slovensko*
*Email: marian.janik613@edu.ku.sk*
*ORCID iD: 0009-0003-9037-8831*

**ABSTRAKT**
*Článok sa pokúša predstaviť kvantovú fyziku začiatočníkom tak, že ju zasadzuje do širšieho rámca dejín poznania a tomistickej filozofie. Najprv sa venuje postupnému poznávaniu človeka a ľudstva, významu tradície a obmedzenosti ľudského intelektu, ako ich chápe sv. Tomáš Akvinský. Na tomto pozadí objasňuje, čo je to veda, ako sa delí teoretické poznanie a prečo je fyzika „vedou o materiálnych a pohyblivých veciach". Stručne načrtáva hylomorfické chápanie prírody (látka, forma) a tri historické etapy fyziky viazané na vývoj pozorovacích prístrojov. Jadro textu tvorí prehľad kľúčových experimentov a ideí, ktoré viedli ku kvantovej fyzike: kvantovanie energie (Planck, Bohr), fotoelektrický jav (Einstein), vlnovo-časticový dualizmus (de Broglie, dvojštrbinový experiment), pravdepodobnostný výklad vlnovej funkcie (Born) a Schrödingerova rovnica. Záver článku vracia diskusiu k etike a metafyzike sv. Tomáša: k poradiu vied, k tvrdeniu, že dobro človeka spočíva v poznaní pravdy, a k pojmu „poznania láskou", ilustrovanému záverečnými udalosťami Tomášovho života.*

**Kľúčové slová:** *kvantová fyzika, sv. Tomáš Akvinský, tomistická filozofia, hylomorfizmus, dejiny vedy*

**ABSTRACT**
*The article aims to introduce quantum physics to beginners by embedding it in the broader context of the history of knowledge and Thomistic philosophy. It first discusses the gradual nature of individual and collective knowing, the role of tradition, and the limits of the human intellect as articulated by Thomas Aquinas. On this basis, it clarifies what science is, how theoretical knowledge is classified, and why physics is a science of "material and changing things". It then briefly presents the hylomorphic account of nature (matter, form) and three historical stages of physics linked to the development of observational instruments. The core of the text is a survey of key experiments and ideas that led to quantum theory: energy quantization (Planck, Bohr), the photoelectric effect (Einstein), wave–particle duality (de Broglie, the double-slit experiment), the probabilistic interpretation of the wave function (Born), and the Schrödinger equation. The conclusion returns to Aquinas's ethics and metaphysics: the ordered progression of the sciences, the claim that the human good consists in knowing the truth, and the notion of "knowledge through love", illustrated by events from Aquinas's final years.*

**Keywords:** *quantum physics, Aquinas, Thomistic philosophy, hylomorphism, history of science*

Kvantová fyzika by sa dala predstaviť rôznymi spôsobmi. Zvolený spôsob je vhodný pre začiatočníkov, lebo ako hovorí Apoštol: „ako nedospelým, mlieko som vám dával piť namiesto pevného pokrmu." [1]

Tento spôsob kladie dôraz jednak na jej postupný historický vývoj, jednak na niektoré jej filozofické presahy. Ku kvantovej fyzike sa dostaneme postupne cez úvahu o postupnom poznávaní, o vede a o fyzike.

Historický spôsob je vhodný, lebo nasleduje spôsob, akým poznávalo ľudstvo. K tejto tradícii poznania ľudstva sa dá postaviť dvojako [2]. Prvý spôsob, odmietnutie, si vybral René Descartes. Vo svojej Rozprave o metóde píše: „nemôžem urobiť nič lepšie, ako zahodiť všetky názory, ktoré som doteraz počul“ [3]. Nič nie je vzdialenejšie metóde sv. Tomáša Akvinského, „ktorý, pretože si najviac ctil starovekých učiteľov, akoby nejakým spôsobom zdedil intelekt všetkých [4]. Aj keď podľa neho „štúdium filozofie nemá za cieľ vedieť, čo si ľudia mysleli, ale čo je pravda vecí“ [5], postupnému poznaniu ľudstva dáva váhu. Napríklad, vo svojej knihe pre začiatočníkov [6], často predtým, ako predstaví svoj vlastný postoj, preberie to, ako postupovalo poznanie ľudstva. Píše, že „starovekí filozofi postupne, akoby krok za krokom, postupovali k poznaniu pravdy“ [7].

Názory iných, živých či mŕtvych, sa oplatí počúvať a pochopiť, dokonca aj keď sa mýlia [8]. Sv. Tomáš tvrdí, že „si máme ctiť aj tých, ktorých názory vyvraciame, lebo aj tí usilovne hľadali pravdu a tak nám v hľadaní pomohli“ [9]. Preto „miloval pravdu nezištne a hľadal ju všade, kde sa len mohla objaviť“ [10]. Kvintesenciou toho, ako sv. Tomáš hľadal pravdu všade, je jeho revolučná práca s dielami pohanského Aristotela.

Historický spôsob je vhodný aj preto, lebo spôsob, akým poznávalo ľudstvo, nasleduje spôsob, akým poznáva každý človek. Krok po kroku, cez omyly, od zmyslových vecí ku tým najvyšším pravdám. O poznaní človeka si môžeme spraviť prvý obraz s pomocou ťaháku, ktorý napísal asi 26-ročný sv. Tomáš svojmu spolužiakovi [11]. Často o človeku uvažujeme ako o najvyššom v hierarchii prírody, o rozumnom zvierati. Pre sv. Tomáša je však človek aj najnižší. Totiž najnižší v inom rade, v hierarchii intelektov. Po Božskom intelekte, ktorý je čistý subsistujúci akt, ktorý nepoznáva stvorené, ale tvorí poznané; a po anjelskom intelekte, ktorý je zmesou aktu a potencie a je stvorený s „vrodeným” poznaním, je človek, ktorého „intelekt je v potencii vzhľadom k poznateľným veciam a najprv je ako prázdna tabuľa, na ktorej nie je napísané nič“ [12]. Tak ako jeho telo rastie postupne, tak aj intelekt rastie postupne. Poznanie človeka, tak ako poznanie ľudstva, má svoju históriu.

Okrem toho, že sa rodí nepopísaný, poslednú priečku medzi intelektami má aj kvôli slabosti svojej poznávacej schopnosti. Ľudský intelekt nemá priamy prístup k univerzálnym formám vecí, ktoré sú v Božskej mysli, tak, ako ho majú anjeli. Ku svojej činnosti potrebuje objekt primeraný svojej slabosti. Najprv potrebuje jednotlivé inteligibilné formy, napríklad jablkovitosť, ktoré sú esencie zmyslom vnímateľných vecí okolo nás, jabĺk. Ale keďže tieto esencie nie sú priamo vnímateľné zmyslami, z vnímaných vecí ich intelekt musí abstrahovať skrze zmyslové obrazy. Všetko naše poznanie sa začína zmyslovým vnemom. Zo skúsenosti s jedným, dvoma, desiatimi jablkami si vytvoríme koncept „jablkovitosti“. Postupne, nepriamo, lebo „jablkovitosť“ ako takú neuvidíme. No ani po tejto abstrakcii nebude „jablkovitosť“ v mysli ako taká, ale vždy si budeme pomáhať našou predstavivosťou konkrétneho jablka. Preto ľudské telo, skrze ktoré vnímame, nie je žiadna príťaž alebo prídavok, ale s intelektom je zjednotené prirodzene.

Poznanie takto vyčítané zo zmyslovej skúsenosti je však nutne konečné a čiastočné. Abstraktný koncept vždy zdedí niečo z tohto procesu. A preto poznanie je pomalý a náročný proces, ktorý ústi do čiastočného, nedokonalého poznania. Sv. Tomáš hovorí, že „spôsob nášho poznania je taký slabý, že žiadny filozof nemôže dokonale preskúmať prirodzenosť čo i len jednej muchy“ [13]. A tak tento aj čiastkový a nedokonalý charakter ľudského poznania vysvetľuje potrebu pre zdieľanie, pre tradíciu.

Zotrvanie pri úvahe o poznaní nám pomôže pochopiť, čo je to veda a čo je to fyzika.

Pri pozorovaní veci a tvorbe konceptov sa naše poznávanie nekončí. Z pojmového uchopenia vecí („jablko“) si tvoríme úsudky („Toto jablko je červené.“). Úsudky zas spájame uvažovaním a argumentovaním

do logických záverov („Červené jablká sú chutné. Toto jablko je červené. Teda bude chutné.“). Toto sú podľa sv. Tomáša tri činnosti ľudského intelektu: pochopenie pojmu, úsudok a uvažovanie. Pochopeniu pojmu zodpovedá slovo, úsudku zodpovedá propozícia alebo výrok alebo veta, a uvažovaniu zodpovedá sylogizmus alebo argument.

Uvažovaním sa tak môžeme dostať aj k poznaniu, ktoré presahuje bezprostrednú skúsenosť. Sv. Tomáš tvrdí, že človek poznáva pravdu „skladaním a rozdeľovaním" [14]. Z pojmového uchopenia vecí si tvoríme úsudky, propozície. Pravdu potom poznávame tvorením úsudkov tak, že jeden koncept (predikát) priradíme alebo uprieme inému konceptu (subjektu). Existujú úsudky, ktoré sú tzv. zo seba zjavné, samozrejmé. To sú také, ktorých pravdivosť nahliadneme v momente, keď pochopíme jednotlivé pojmy. Sv. Tomáš píše, že „propozícia je samozrejmá, keď je predikát zahrnutý v definícii subjektu, ako napríklad „človek je zviera", lebo zviera je obsiahnuté v definícii človeka" [15], takže hneď ako nahliadneme, čo je človek, vidíme, že je zviera. Alebo napríklad „trojuholník má tri strany".

Iné výroky nie sú samozrejmé, ale aj tak sú vždy pravdivé, napríklad: „súčet uhlov trojuholníka je 180 stupňov". Pravdivosť tohto výroku sa však dá demonštrovať sériou sylogizmov zo samozrejmých výrokov tak, že tento nový výrok je istý, nutný a vždy pravdivý. Potom môžeme povedať, že tento výrok vieme, máme vedenie, vedu. Filozof hovorí, že „vedu máme vtedy, keď máme za to, že poznáme príčinu, pre ktorú nejaká vec je, keď vieme, že je príčinou tejto veci a že to nemôže byť inak" [16].

Vedu však klasickí majstri nechápali len ako aktuálne poznanie, ale aj ako habituálne poznanie. Myslím tým intelektuálnu cnosť. Dnes by sme skôr povedali „robím vedu" a mysleli by sme tým jednak, a možno hlavne, proces vykonávania komplikovaných experimentov, zbierania nových dát a jednak následné hľadanie veľmi špecifických súvislostí, zväčša pomocou jazyka matematických modelov. Vzorový príklad je fyzik. Kedysi by sme skôr povedali, že „mám vedu", a mysleli by sme tým dobrý návyk mysle, stabilnú a trvalú dispozíciu, pohotovo, ľahko a s potešením, získavať nutné a isté poznanie argumentovaním zo samozrejmých princípov. Vedecký ideál teda nebol matematicky popísať pozorovateľné a zreprodukovateľné prírodné javy, ale vysvetliť javy vo vzťahu k ich príčinám.

Kedysi tiež nepoznali chémiu, biológiu a iné vedy ako také, ale všetky takéto vedy by spadali pod hlavičku prírodnej vedy, fyziky. O rozdelení vied svätý Tomáš rozmýšľal takto [17]:

*Veda sa delí podľa cieľa. Teoretická má za cieľ pravdu, ktorú kontempluje, zatiaľ čo praktická má za cieľ pravdu, vzhľadom na konanie. Teoretické vedy sa ďalej delia podľa stupňa oddelenia od látky a zmeny. Niektoré veci totiž existujú iba v látke. Z nich niektoré závisia na látke vo svojom bytí aj v našom pochopení, napríklad nevieme si predstaviť človeka bez mäsa a kostí. Tieto veci študuje fyzika. Iné zas závisia na látke vo svojom bytí, ale nie v našom pochopení, napríklad úsečky a čísla. Tieto veci študuje matematika. A nakoniec sú veci, ktoré nezávisia na látke vôbec, ako Boh a anjeli, alebo niekedy sú v látke a inokedy nie, napríklad substancia, kvalita, bytie, potencia, akt, jedno a mnohé a podobne. Tieto veci študuje veda, ktorú voláme* [prirodzená] *teológia, božská veda, metafyzika alebo prvá filozofia.*

Fyzika je teda, podľa svätého Tomáša, teoretická veda o materiálnych a pohyblivých veciach. Keď klasik povie pohyb, myslí zmenu. Takže hlavná otázka a východisko takto chápanej fyziky znie „aká je pravá povaha materiálnych, meniacich sa vecí?" Správna odpoveď na túto otázku je veľmi dôležitá, lebo „malá chyba na začiatku, je veľká chyba na konci" [18]. Najprv uveďme odpoveď 26-ročného sv. Tomáša, teraz z iného ťaháku, ktorý postavil základy fyziky pomocou štyroch jednoduchých viet a siedmich pojmov. Tu je odpoveď sv. Tomáša [19]

*Všimni si, že niečo môže byť, aj keď nie je, kým niečo jednoducho je. To čo môže byť, je v možnosti, zatiaľ čo, to, čo je, je v uskutočnení. Na zmenu sú potrebné tri veci: byť v možnosti, čo je látka; nebytie v uskutočnení, čo je privácia, a to, čím vec je, čo je forma. Z toho je jasné, že sú tri princípy prírody: látka, forma a privácia.*

Povaha materiálnych, meniacich sa vecí je, že sa skladajú z látky a formy. Otázka fyziky sa v podstate nezmenila, „aká je pravá povaha materiálnych vecí?" sa pýtajú fyzici dodnes. Akurát, že odpoveď a kontext, v ktorom sa otázka kladie dnes, sú celkom iné.

Aj keď fyziku nazývali teoretickou, filozofi sa nezaoberali len pojmovým uchopením prvých princípov. Ako bolo ukázané vyššie, intelekt potrebuje pre svoju činnosť zmyslovú potravu. Veď filozofia vznikla ruka v ruke so snahou vysvetliť pozorovania Slnka, hviezd, živočíchov a pod.

Dá sa povedať, že fyzika mala historicky tri etapy, rozdelené vynájdením pozorovacích prístrojov. V prvej etape prírodovedci na pozorovanie prírody používali výlučne svoje zmysly. Keďže ľudské zmysly majú prirodzené obmedzenia, mnohé vtedajšie predstavy o fungovaní sveta boli nepresné alebo založené na neúplných pozorovaniach. Napríklad, že príroda sa skladá zo štyroch elementov alebo že Zem je stredom vesmíru. Druhá etapa sa začala vynájdením pozorovacích prístrojov, ktoré priamo zosilňujú zmysly, napríklad ďalekohľadu. Tretia etapa sa začala vynájdením pozorovacích prístrojov, ktoré merajú také fyzikálne veličiny, ktoré sú zmyslom neprístupné, a následne ich preložia do zmyslom vnímateľných veličín. Ide napríklad o prístroje, ktoré merajú neviditeľné žiarenie, elektrické a magnetické polia a pod.

S veľkým zjednodušením, ale predsa treba povedať, že obe vynájdenia prístrojov priniesli šok v chápaní sveta. Totiž keď zmyslové vnemy kŕmia intelekt a zrazu sa svet ukáže iný, ako sa prv javil, starý svetonázor sa zatrasie. Takáto zmena perspektívy predstavovala pre ľudí tej doby výrazný intelektuálny zlom, keďže zásadne spochybnila ich dovtedajšie presvedčenia o postavení Zeme vo vesmíre. Podobne, experimenty 19. storočia vdýchli nový život starovekej atomistickej, materialistickej teórii, že všetko je len pohyb malých častíc, ktoré sú nahým zmyslom neprístupné. A podobný šok priniesli aj experimenty 20. storočia. Z tohto dôvodu má zmysel venovať sa im: okrem toho, že to je fascinujúce, má to potenciál zatriasť s naším svetonázorom a pretiecť do metafyziky [20, 21, 22, 23].

Treba upozorniť, že všetko odteraz je zjednodušené, ešte viac ako to doteraz. Najväčšie nepresnosti sa objavia pri analógiách, „to je ako keď". Analógie v kvantovej fyzike neexistujú, lebo je to matematická teória bez uspokojivej fenomenologickej interpretácie. Kvantové javy sa tak priečia našej bežnej skúsenosti, že sa nedá povedať „to je ako keď".

Vedcom sa koncom 19. storočia zdalo, že fyzikálny popis sveta je takmer hotový a ostávalo už len doladiť zopár detailov. Zjednodušene povedané: vedeli, že hmota sa skladá z malých častíc – atómov [24] a že svetlo, a tým nemyslím len viditeľné, sú šíriace sa vlny [25]. Všetky fyzikálne javy boli uspokojivo vysvetlené buď Newtonovými pohybovými rovnicami [26], ak ide o pohyb hmoty, alebo Maxwellovými rovnicami [27], ak ide o šírenie svetla.

Obe, vlny aj častice, súvisia s nejakou formou pohybu. Častica je objekt, ktorý charakterizuje pohyb hmoty. Prislúcha jej hmotnosť, poloha a rýchlosť. Ak navyše poznáme aké sily pôsobia medzi časticami, vieme predpovedať presný vývoj tohto systému v čase. Toto je Newtonov pohybový zákon. Na konci 19. storočia boli všetky fyzikálne javy, pokiaľ ide o hmotu, uspokojivo vysvetlené tak, že boli rozložené na pohyb guľôčok. Či už ide o pohyb elementárnych častíc v mikrosvete – napríklad teplotu telesa sa dá vysvetliť ako nervózne vrtenie sa atómov. Alebo o pohyb neelementárnych častíc v makrosvete – môžeme napríklad uvažovať o pohyboch planét ako o guľôčkach, ktoré sa navzájom priťahujú. Na demonštráciu sily Newtonovho zákona uvážme, že z pohybu známych planét ľudia vedeli, že musí existovať Neptún, ešte predtým ho objavili ďalekohľadom (1846). Pomocou rovníc presne vedeli, kde ho majú hľadať.

Vlna, na druhej strane, je objekt, ktorý charakterizuje pohyb energie a ktorý nie je úplne lokalizovaný. Je charakterizovaná vlnovou dĺžkou, resp. frekvenciou, a amplitúdou. To je ako keď: o časticiach môžeme uvažovať ako o hláskach. Sú relatívne lokalizované, povedzme bodové. A o vlnách môžeme uvažovať ako o melódii – rozľahlej, no napriek tomu vnímanej ako jednej.

Toľko analógia, ktorá však už ďalej nefunguje. Jeden z kľúčových rozdielov medzi časticou a vlnou je spôsob, akým interagujú. Keď častica stretne časticu, dôjde k zrážke a odrazu. Dve častice nemôžu zaberať ten istý priestor naraz, ako keď sa zrazia autá. Vlny sa, naopak, pri strete skladajú, tzv. interferujú. Predstavme si vlny na vodnej hladine, ktorú rozvírili dva kamene. Každá ide svojím vlastným smerom a keď sa stretnú, dochádza ku skladaniu, k interferencii. Na mieste, kde hrb stretne hrb, vznikne ešte väčší hrb; kde dolina stretne dolinu, vznikne ešte väčšia dolina; kde hrb stretne dolinu, navzájom sa vyrušia. Po strete si však obe pokračujú svojím vlastným životom. Z toho je intuícii jasné, že vlny a častice sú dve celkom odlišné veci.

Teraz predstavím sériu pozoruhodných experimentov, empirických faktov, ktoré pokorili fyzikálnu pýchu z konca 19. storočia. Základné myšlienky kvantovej fyziky vznikli pri snahách pochopiť experimentálne údaje, ktoré klasická fyzika nebola schopná vysvetliť ani len kvalitatívne.

Prvý pozoruhodný experiment: tzv. tepelné žiarenie telesa. Tepelné žiarenie je dnes bežne využívané napríklad v termovíznych kamerách, ktoré umožňujú zobrazovanie objektov v tme. Je to tak preto, lebo každé telo vyžaruje žiarenie. Fyzici chceli prísť na to, ako toto vyžarovanie funguje. Už mali predstavu o tom, že hmota sa skladá z atómov a tušili, že teplota je mierou kmitavého pohybu týchto atómov. Čím vyššia teplota, tým viac atómy kmitajú a tým viac vyžarujú, lebo nervózne sa vrtiaci atóm žiari. Ak je teleso rozpálené veľmi, vyžaruje viditeľné žiarenie, napríklad klasická žiarovka alebo rozžeravený kutáč. Telesá izbovej teploty však vyžarujú iba neviditeľné žiarenie, ktoré vidia iba termovízne kamery, nie ľudské oči. Toto žiarenie však nie je pre ľudské oko priamo pozorovateľné. Vnímaný jas objektov za bežných podmienok je preto spôsobený predovšetkým odrazom okolitého svetla, a nie ich vlastným tepelným vyžarovaním vo viditeľnej oblasti. Celé to teda musí byť inak.

Max Planck [28] dostal zvláštny nápad. Jeho nápad síce zosúladil model s pozorovaním, ale nebral ho veľmi vážne. Paradoxne, Planck ho označil za akt zúfalstva, keďže ju považoval skôr za formálny trik než za fyzikálne realistický opis, a po zvyšok života sa usiloval o logickejšie vysvetlenie. Neúspešne. Predpokladal, že energia kmitajúcich atómov nebude ľubovoľná, ale nadobudne iba určité, diskrétne, kvantované hodnoty. Energia sa tak môže odovzdávať nie spojito, ale iba po určitých minimálnych balíčkoch – kvantách. Tento predpoklad bol v ostrom rozpore s klasickou predstavou spojitosti fyzikálnych veličín, založenou na každodenných skúsenostiach, v ktorých sa energia mechanických systémov mení plynulo, napríklad pri zmene rýchlosti pohybujúceho sa telesa. Planckov model kvantovania energie oscilátorov však napriek týmto intuitívnym ťažkostiam viedol k správnemu opisu experimentálne pozorovaného priebehu spektra žiarenia. Energia kmitov atómov je kvantovaná.

Druhý pozoruhodný experiment: Pri fotoelektrickom efekte sú elektróny vyrazené z kovu, ktorý je osvietený svetlom. Klasická teória predpovedala, že nezávisle na farbe svetla, čím silnejšie osvetlíme, tým viac elektrónov vyrazíme. Experimentálny fakt je iný. Ak zasvietime červeným svetlom, nevyrazíme žiadny elektrón, nezávisle na tom, ako silno svietime. Ak však zasvietime modrým svetlom, stačí málo a elektróny začnú vylietať. Planckovho nápadu sa však tvorivo chopil 26-ročný Einstein [29]. Uvedomil si, že ak uvažuje o prichádzajúcom svetle nie ako o vlnách, ale ako o prúde častíc, všetko sedí. Tento model opäť sedel s pozorovaním vylietavajúcich elektrónov veľmi presne. Mnoho experimentov dovtedy jasne dokazovalo vlnovú povahu svetla. Tento však naznačoval, že niekedy sa svetlo správa aj ako častica. Bežná skúsenosť a prvý princíp teoretického uvažovania – princíp nekontradikcie – hovoria buď-alebo. Svetlo sa však niekedy správa ako vlna, niekedy ako častica.

Tretí pozoruhodný experiment: Bolo známe, že atóm sa skladá z atómového jadra [30] a z okolo obiehajúceho elektrónu [31]. Ľudia si najprv túto sústavu predstavovali ako planétu obiehajúcu okolo Slnka. Dráha planéty je daná rovnováhou síl, ale teoreticky sa môže spojite meniť. Ukázalo sa, že s elektrónmi v atóme je to inak. Elektróny obiehajúce okolo jadra sa nedajú len tak trošku postrčiť. Pokiaľ netrafíme tú správnu, diskrétnu, kvantovanú energiu, elektróny si nás ani nevšimnú. Klasická analógia s planétami

zlyhala. Bohr [32] ju zachránil zavedením kvantovania energie. Znova sa ukázalo, že model s kvantovaním energie zachránil situáciu a zhodol sa s pozorovaním. Energia elektrónu je tiež kvantovaná.

Ešte sa krátko vráťme k svetlu ako k vlnovému javu a k experimentu, ktorý demonštruje jeho vlnovú povahu. Uvažujme usporiadanie s dvoma paralelnými štrbinami, cez ktoré prechádza svetlo a dopadá na tienidlo. Ak sú štrbiny dostatočne široké, na tienidle sa objavia dva svetlé pásy zodpovedajúce geometrickému šíreniu svetla. Pri postupnom zužovaní štrbín sa však pozorovaný obraz mení. Tento prechod možno ilustrovať historickou analógiou: grécki vojaci pochodujúci na Tróju sa na otvorenom priestranstve pohybujú približne priamočiaro, avšak po dosiahnutí hradieb s úzkou bránou sa ich pohyb mení a po prechode otvorom sa rozptyľuje do viacerých smerov. Analogicky sa aj svetlo po prechode úzkou štrbinou prestáva šíriť striktne priamočiaro a vykazuje difrakčné správanie charakteristické pre vlnové javy. Dvojštrbina zlomí svetlo tak, že sa začne šíriť po kruhoch ako vodná hladina, kam padli dva kamene. Na tienidle sa potom zložia štýlom, ktorý už som opísal. Na mieste, kde hrb stretne hrb, vznikne ešte väčší hrb; kde dolina stretne dolinu, vznikne ešte väčšia dolina; kde hrb stretne dolinu, navzájom sa vyrušia. Na tienidle teda uvidíme interferenčný obrazec, ktorý je kvalitatívne iný ako len súčet situácií len s prvou a potom len s druhou štrbinou. No tento experiment sa neprieči rozumu, lebo keď chápeme svetlo ako vlnu, neprekvapí nás, že jedna vlna prejde oboma otvormi naraz a časť vlny, ktorá prešla jednou štrbinou, ovplyvní tú časť, ktorá prešla druhou štrbinou.

Štvrtý pozoruhodný experiment: Teraz uvažujme dvojštrbinový experiment s prúdom častíc. Keďže častice sú lokalizované, zdravý rozum aj bežná skúsenosť hovoria, že jedna častica prejde iba jednou štrbinou. Zakrytie jednej štrbiny neovplyvní časticu, ktorá prešla druhou štrbinou. Výsledok na tienidle by mal teda byť len súčtom situácií, keď najprv odkryjeme len prvú a potom len druhú štrbinu.

De Broglieho [33] napadlo, že ak sa svetlo správa raz ako častica a inokedy ako vlna, nemôže sa aj častica hmoty niekedy správať ako častica a inokedy ako vlna? Táto myšlienka bola experimentálne overovaná najmä prostredníctvom dvojštrbinového experimentu s elektrónmi. V tomto usporiadaní sú elektróny emitované zo zdroja smerom na bariéru s dvoma úzkymi štrbinami a následne dopadajú na detekčnú platňu. Ak sú elektróny vysielané postupne, teda jednotlivo, každý z nich je na detektore zaznamenaný ako lokalizovaný bod, čo zodpovedá ich časticovej povahe. Avšak po dostatočnom počte dopadov sa na detekčnej obrazovke vytvorí interferenčný obrazec typický pre vlnové javy – striedanie oblastí so zvýšenou a zníženou pravdepodobnosťou dopadu. Tento výsledok nemožno vysvetliť klasickým časticovým modelom a naznačuje, že kvantová častica sa medzi zdrojom a detektorom správa ako vlnové pole rozložené v priestore. Elektróny dopadajú po jednom, ale bodky nakoniec vytvoria striedajúce sa svetlé a tmavé pásy. Znamená to, že častica prešla naraz oboma štrbinami a interferovala sama so sebou?

Zhrnúc empirické fakty: energia kmitov atómov je kvantovaná; energia elektrónov je kvantovaná; svetlo sa správa ako vlna, niekedy ako častica; elektrón sa správa ako častica, niekedy ako vlna. Kvantovanie energie a vlnovo-časticový dualizmus sú experimentálne fakty. Kvantovanie energie sa vymyká našej každodennej skúsenosti a vlnovo-časticový dualizmus sa navyše zdanlivo vymyká aj zdravému rozumu. Ako si to vysvetliť? A súvisí jedno s druhým? Súvisí spolu vlnový charakter a kvantovanie energie?

Veru, netrvalo dlho a fyzici našli nádej zdôvodniť kvantovanie energie elektrónu jeho vlnovou povahou. Predovšetkým si treba uvedomiť, že ak existuje vzťah medzi energiou častice a frekvenciou vlny, ktorá patrí elektrónu, potom vysvetliť kvantovanie energie znamená nájsť dôvod pre to, že existujú iba diskrétne možné hodnoty frekvencie tejto vlny. Existencia určitých diskrétnych frekvencií je však pre vlny typická. Stačí si spomenúť na to, že hudobné nástroje vydávajú tóny, ktorých výška, teda frekvencia, je pre daný nástroj charakteristická [34]. Ilustráciou je gitarová struna napnutá medzi dvoma bodmi. Na ňu sa zmestia iba také vlny, ktorých konce sú vždy statické. Frekvencia, a teda energia kmitov, je teda daná dĺžkou struny. Keď si elektrón nepredstavíme ako planétu obiehajúcu okolo Slnka, ale ako stojatú vlnu kmitajúcu okolo jadra, povolené budú iba také vlny, ktoré sa akurát zmestia okolo jadra – také,

ktoré sa uzavrú do seba, ktoré si budú požierať svoj vlastný chvost. Kvantovanie energie tak vyplynie z vlnového charakteru častíc, ako dôsledok z príčiny. Vlnovosť častíc sa stala základom pre nový obraz fyzikálneho sveta.

Fyzikom ostávalo nájsť vhodnú interpretáciu tohto zvláštneho, skúsenosti a rozumu priečiaceho sa empirického faktu tak, aby sedela s týmito pozoruhodnými experimentami. Čo je táto vlna prislúchajúca častici? Prvé, čo im napadlo, bolo, že to sa vlní samotná hmota. Elektrón by tak nebola bodová častica, ale trošku rozlezená gučka vlniek. To však odporuje experimentu, kde elektróny po jednom dopadajúce na fotografickú platňu vytvárali samostatné bodky a nie celý, hoci slabučký, interferenčný obraz.

Na správnu stopu ich priviedlo, že jednotlivé elektróny dopadali na rôzne miesta platne, v istom zmysle, úplne náhodne, avšak tak, že nakoniec vytvorili interferenčný obraz. Born [35] sa chopil náhodnosti dopadu jednotlivého elektrónu a navrhol, že to, čo sa vlní, nie je hmota, ale vlní sa nejaká miera pravdepodobnosti. Túto vlnu amplitúdy pravdepodobnosti prislúchajúcu častici nazval vlnovou funkciou. Tam, kde je vlnová funkcia (umocnená „na druhú“) veľká, dopadne elektrón s veľkou pravdepodobnosťou, tam, kde je malá, s malou. Alebo inak: keď vystrelenie elektrónu zopakujeme veľakrát, najviac z elektrónov dopadne na miesto, kde je vlnová funkcia veľká, najmenej, kde je malá. O lete a dopade jednotlivého elektrónu však nevieme povedať nič.

O vývoji vlnovej funkcie však vieme povedať všetko. Je to vďaka Schrödingerovi [36] ktorého rovnica predpovedá, ako sa vlnová funkcia vyvíja v čase a priestore, podobne ako Newtonova rovnica predpovedá pohyb planét. Akurát že výsledkom nie je poloha častice, ale iba pravdepodobnosť nájsť časticu na danom mieste. Teda kým klasická fyzika je deterministická – presne opisuje celý pohyb častíc, kvantová fyzika nerieši priamo pohyb častíc hmoty, ale vývoj pravdepodobnosti. O pohybe jednotlivej častice nevieme nič. O častici sa dozvieme, až keď narazí.

Táto Bornova interpretácia nenaráža na žiadne ťažkosti pri výklade interferenčných pokusov, obsiahne vznik interferenčného obrazu aj lokalizáciu elektrónu. Uvádza však do fyziky pravdepodobnostný element cudzí klasickej fyzike, a v tom spočíva aj koncepčná odlišnosť kvantovej a klasickej fyziky. Pre túto črtu bola Bornova interpretácia často predmetom ostrej kritiky, no zdá sa, že čas a prax potvrdili správnosť a plodnosť tejto – dnes všeobecne prijatej – interpretácie [34]. Na pôde spomenutých experimentov vznikla kvantová fyzika a vyrástla v novú, logicky konzistentnú a ucelenú teóriu, dokonale opisujúcu experimentálne fakty atómovej fyziky.

Kvantová fyzika je založená na sade tvrdení, ktoré nie je možné dokázať, ale uspokojujúco vysvetľujú všetky dostupné javy. Keď už vieme, ako bola kvantová teória induktívne vybudovaná a čím sa zaoberá, vráťme sa ešte na chvíľu k dvojštrbinovému experimentu s elektrónmi. Už vieme, že púšťajúc elektróny po jednom, vo výsledku dostaneme bodky, ktoré dohromady vytvoria interferenčný obraz. Znova sa treba spýtať: znamená to, že častica prešla naraz oboma štrbinami? Hľadajme experimentálnu odpoveď – k jednej zo štrbín postavme detektor, ktorý cvakne vždy, keď elektrón touto štrbinou preletí. Asi prvýkrát sa stane niečo, čo by každý očakával: elektróny štrbinou preletia po jednom, 50 % elektrónov preletí jednou štrbinou, 50 % druhou. Avšak, interferenčný obraz zmizol! S detektorom dostaneme len dva pásiky a celé interferenčný obrazec je preč. Prečo? To ostáva záhadou, ale jeden z postulátov kvantovej fyziky hovorí, že vždy keď elektrón vyrušíme, správa sa klasicky. Iba keď ho nevyrušíme, tak sa správa zvláštne. Kvantové stavy sú veľmi krehké a preto ich bežne nepozorujeme. Kvantová fyzika, sa nevyjadruje k otázke, či elektrón prešiel oboma štrbinami naraz. Jediné čo hovorí je, že vlnová funkcia, ktorá popisuje stav elektrónu, prešla oboma štrbinami. Vlnová funkcia tak, dokým systém nevyrušíme, popisuje zložený stav, tzv. superpozíciu stavov, kedy elektrón prešiel jednou a druhou štrbinou.

Popri reklame na dielo sv. Tomáša, porozmýšľali o postupnom poznávaní, o vede všeobecne, o jej metóde a rozdelení, o cieli a metóde fyziky a nakoniec o kľúčových experimentoch, ktoré stáli pri zrode kvantovej fyziky. Zdá sa vhodné, že sme to spravili zhruba takto, lebo sv. Tomáš píše [37]

*Správny postup učenia je taký, že chlapci sú najprv poučení vo veciach súvisiacich s logikou, pretože logika učí metódu celej filozofie. Po druhé, mali by byť poučení v matematike, ktorá nepotrebuje skúsenosť a nepresahuje predstavivosť; po tretie, v prírodných vedách, ktoré, hoci nepresahujú zmysly a predstavivosť, vyžadujú skúsenosť; po štvrté, v etike, ktorá vyžaduje skúsenosť a dušu zbavenú vášní; po piate, v metafyzike, ktorá presahuje predstavivosť a vyžaduje silnú myseľ.*

Aby sme odporúčaný postup učenia zachovali, ešte sa krátko zastavme pri etike. „Dobro človeka spočíva v poznaní pravdy" [38]. Znamená to, že mám poznať kvantovú fyziku? Sv. Tomáš odpovedá nie, lebo lepšie ako mať dokonalé poznanie o nedokonalých veciach, je mať nedokonalé poznanie o dokonalých veciach [39]. Znamená to teda, že mám poznať Boha teológiou sv. Tomáša? Sv. Tomáš odpovedá nie, lebo „Milovať Boha je lepšie ako poznať Boha, ale poznať veci je lepšie ako ich milovať" [40]. Dôvod, prečo tento výrok neodporuje výroku: „Dobro človeka spočíva v poznaní pravdy" je, že tu nejde o pojmové poznanie pravdy. Sv. Tomáš píše, že [41]

*Správnosť úsudku* [, teda poznanie pravdy,] *je dvojaká: prvá je na základe dokonalého použitia rozumu; druhá je na základe istej konaturálnosti* [, môžeme povedať súznenie srdca,] *s vecami, o ktorých súdi. Takže napríklad vo veciach čistoty, človek súdi správne, keď pozná etiku, zatiaľ čo ten, kto má cnosť čistoty, sudí správne istou konaturálnosťou. Táto náklonnosť alebo konaturálnosťou pre Božské veci je výsledkom lásky, ktorá zjednocuje s Bohom.*

Teda okrem pojmového poznania pravdy, existuje isté „poznanie láskou". Ako na to, nám sv. Tomáš ukázal svojím životným dielom. Asi najviac na sklonku jeho života, kedy zažil vec, po ktorej prestal písať. Človek, čo údajne strávil 17 hodín denne štúdiom, modlitbou, vyučovaním a písaním, písal 20 rokov a napísal zhruba 40 000 normostrán, prestal písať zo dňa na deň. Preto svoju Sumu teologickú nikdy nedokončil. Keď ho jeho spolubratia, vedomí si jeho geniality, urgovali písať ďalej, odvetil [42, s. 207]: „Oproti tomu, čo som videl, všetko, čo som napísal, je slama."

Krátko predtým, keď sv. Tomáš spisoval otázky o utrpení a zmŕtvychvstaní Krista, prihodila sa mu ďalšia vec. Jeho spolubrat prisahal, že ho videl rozprávať sa s Kristom pred krížom. Z kríža sa ozvalo „Tomáš, dobre si o mne napísal. Čo chceš ako odmenu?" S jemu vlastnou stručnosťou sv. Tomáš odvetil dokonalé zhrnutie celej jeho teológie: „Nič, len Teba, Pane [42, s. 204]."

## ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

[1] BIBLIA. 1 Kor 3,1–2 v sv. T. Akvinský, Summa Theologiae I pr.
[2] BONINO, Serge-Thomas, O.P. (2010). To be a Thomist.
[3] DESCARTES, René. (1637). Rozprave o metóde.
[4] LEV XIII. (1879). Aeterni Patris 17.
[5] AKVINSKÝ, Tomáš (sv.). In De caelo I, lect. 22, n. 228
[6] AKVINSKÝ, Tomáš (sv.). Summa Theologiae I pr.
[7] AKVINSKÝ, Tomáš (sv.). Summa Theologiae I, q. 44, a. 2 resp
[8] AKVINSKÝ, Tomáš (sv.). In Metaph. II, lect. 1, n. 287
[9] AKVINSKÝ, Tomáš (sv.). In Metaph. XII, lect. 9, n. 2566
[10] JÁN PAVOL II. (sv.). (1998). Fides et Ratio 43.-44.
[11] AKVINSKÝ, Tomáš (sv.). De ente et Essentia
[12] AKVINSKÝ, Tomáš (sv.). Summa Theologiae I, q. 79, a. 2 resp.
[13] AKVINSKÝ, Tomáš (sv.). Expositio in Symbolum Apostolorum pr.
[14] AKVINSKÝ, Tomáš (sv.). Summa Theologiae I, q. 85, a. 5
[15] AKVINSKÝ, Tomáš (sv.). Summa Theologiae I, q. 2, a. 1 resp.
[16] ARISTOTELES. Anal. Post. 71b
[17] AKVINSKÝ, Tomáš (sv.). Super Boetium de Trinitate q. 5, a. 1 resp.

[18] ARISTOTELES. De Caelo, 271b8–13 v sv. T. Akvinský, De ente et Essentia pr.
[19] AKVINSKÝ, Tomáš (sv.). De Principiis Naturae c. 1 a c. 3
[20] WALLACE, William A. (1997). Thomism and the Quantum Enigma. – The Thomist, 61, 455-468. https://doi.org/10.1353/tho.1997.0022
[21] PUTNAM, Hilary. (2012). Quantum Mechanics and Ontology. In Philosophy in an Age of Science. – Cambridge, MA: Harvard University Press.
[22] KOONS, Robert C. (2018). Hylomorphic Escalation: An Aristotelian Interpretation of Quantum Thermodynamics and Chemistry. – American Catholic Philosophical Quarterly, 92, 159-178. https://doi.org/10.5840/acpq2017124139
[23] SIMPSON, William M. R. (2021). From Quantum Physics to Classical Metaphysics. In W. M. Simpson, R. C. Koons, J. Orr (Eds.), Neo-Aristotelian Metaphysics and the Theology of Nature (pp. 21-65). – New York: Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003125860-3
[24] DALTON, John. (1808). A New System of Chemical Philosophy. https://doi.org/10.5479/sil.324338.39088000885681
[25] HUYGENS, Christiaan. (1690). Traité de la Lumière.
[26] NEWTON, Isaac. (1687). Philosophiæ Naturalis Principia Mathematica. https://doi.org/10.5479/sil.52126.39088015628399
[27] MAXWELL, James Clerk. (1865). A Dynamical Theory of the Electromagnetic Field. https://doi.org/10.5479/sil.423156.39088007130693
[28] PLANCK, Max. (1901). Ueber das Gesetz der Energieverteilung im Normalspectrum. https://doi.org/10.1002/andp.19013090310
[29] EINSTEIN, Albert. (1905). *Über* einen die Erzeugung und Verwandlung des Lichtes betreffenden heuristischen Gesichtspunkt. https://doi.org/10.1002/andp.19053220607
[30] RUTHERFORD, Ernest. (1911). The Scattering of alpha and beta Particles by Matter and the Structure of the Atom.
[31] THOMSON, Joseph John. (1897). Cathode Rays.
[32] BOHR, Niels. (1913). On the Constitution of Atoms and Molecules. https://doi.org/10.1080/14786441308635031
[33] DE BROGLIE, Louis. (1924). A Tentative Theory of Light Quanta. https://doi.org/10.1080/14786442408634378
[34] PIŠÚT, Ján, GOMOLČÁK, Ladislav, ČERNÝ, Vladimír. (2008). Úvod do kvantovej mechaniky.
[35] BORN, Max. (1926). Zur Quantenmechanik der Stossvorgänge. https://doi.org/10.1007/BF01397477
[36] SCHRÖDINGER, Erwin. (1926). Quantisierung als Eigenwertproblem. https://doi.org/10.1002/andp.19263861802
[37] AKVINSKÝ, Tomáš (sv.). In Ethic. VI, lect. 7, n. 1211
[38] AKVINSKÝ, Tomáš (sv.). Summa Theologiae II-II, q. 167, a. 1 ad. 1
[39] AKVINSKÝ, Tomáš (sv.). Summa Theologiae I-II, q. 67, a. 3 ad 1
[40] AKVINSKÝ, Tomáš (sv.). Summa Theologiae I, q. 82, a. 3 resp.
[41] AKVINSKÝ, Tomáš (sv.). Summa Theologiae II-II, q. 45, a. 2 resp.
[42] TORRELL, Jean-Pierre, O.P. (2017). Svatý Tomáš Akvinský, osoba a dílo. – Praha: Krystal OP.

DOI: https://doi.org/10.54937/2026.9788056112410.75-83

# POROVNANIE TRANSLAČNEJ ČINNOSTI VO VÝPOVEDIACH VIACJAZYČNÝCH DETÍ SO ZAMERANÍM NA JAZYKOVÉ EKVIVALENTY

# COMPARISON OF TRANSLATIONAL ACTIVITY IN THE UTTERANCES OF MULTILINGUAL CHILDREN WITH A FOCUS ON LINGUISTIC EQUIVALENTS

**KARIN KOPASOVÁ**

*Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Filozofická fakulta, Katedra romanistiky a germanistiky*
*Štefánikova trieda 67, 949 01 Nitra, Slovensko*
*Email: karin.kopasova@ukf.sk*
*ORCID iD: 0009-0008-4546-9087*

**ABSTRAKT**
*Predkladaná štúdia sa zaoberá témou zručnosti prirodzeného prekladu rozprávok u viacjazyčných detí, so zameraním na lexikálnu ekvivalenciu v cieľovom jazyku. Výskum nadväzuje na predchádzajúcu analýzu jazykovej kompetencie šiestich respondentov, ktorí si od raného veku osvojovali dva až tri jazyky (slovenský, anglický, nemecký a španielsky). Dáta zozbierané formou rečových denníkov a audionahrávok boli prepísané v systéme CHILDES a spracované pomocou kvalitatívnej analýzy na základe Mikovej výrazovej sústavy a Popovičovho komunikačného modelu v preklade. Jedným z cieľov štúdie bolo odpovedať na otázku, či boli viacjazyční respondenti schopní zachovať výrazovú hodnotu slova aj v cieľovom jazyku. Súčasťou analýzy dát bolo porovnanie odpovedí detí v rôznych jazykoch, so zreteľom na lexikálne ekvivalenty a významové posuny. Zisťovali sme, ako deti intuitívne nahrádzali slová bez priameho prekladania a aké stratégie využívali pri prepínaní jazykových kódov.*

**Kľúčové slová:** *viacjazyčnosť u detí, preklad, výrazová hodnota slova, lexikálne ekvivalenty, významové posuny.*

**ABSTRACT**
*The present study deals with the topic of the skill of natural translation of fairy tales in multilingual children, focusing on lexical equivalence in the target language. The research builds on a previous analysis of the language competence of six respondents who had acquired two to three languages (Slovak, English, German, and Spanish) from an early age. The data, collected through speech diaries and audio recordings, were transcribed using the CHILDES system and processed through qualitative analysis based on Miko's system of expression and Popovič's communicative model of translation. One of the aims of the study was to answer the question of whether the multilingual respondents were able to preserve the expressive value of a word in the target language. Part of the data analysis involved comparing the children's responses in different languages, with regard to lexical equivalents and*

*semantic shifts. We examined how the children intuitively substituted words without direct translation and what strategies they used when switching language codes.*

**Keywords:** *children's multilingualism, translation, expressive value of a word, lexical equivalents, semantic shifts.*

## ÚVOD

Výskum mnohojazyčnosti u detí predstavuje dôležitú súčasť súčasnej lingvistickej a lingvodidaktickej diskusie. Schopnosť detí fungovať vo viacerých jazykoch prináša so sebou otázky týkajúce sa jazykového spracovania, prekladových procesov, tvorby ekvivalentov a prenosu výrazových prostriedkov medzi jazykmi. Predkladaný príspevok vychádza z výskumu, ktorého cieľom bolo analyzovať translačné stratégie a jazykové ekvivalenty vo výpovediach viacjazyčných detí predškolského a raného školského veku.

V súlade s Popovičovou teóriou ekvivalencie [1] sa v príspevku sleduje najmä vzťah medzi jazykovou a výrazovou rovinou, a to do akej miery dokázali deti pri preklade zachovať výrazovú hodnotu originálu. Súčasťou analýzy bolo aj skúmanie naratívnych prvkov, jazykovej redundancie, expresívnosti a variability výrazu vo vytvorených a následne preložených textoch.

## VÝBER RESPONDENTOV

Výskumu sa zúčastnilo celkovo šesť respondentov. Ako prvé kritérium sme určili viacjazyčný pôvod respondentov, pričom sa museli vedieť vyjadrovať aj v slovenskom jazyku. Okrem slovenského jazyka respondenti ovládali ďalší jazyk, s ktorým museli prichádzať do kontaktu od útleho detstva, aby sa mohli považovať za bilingválne či multilingválne [2]. Výskum prebiehal v slovenskom, anglickom, nemeckom a španielskom jazyku. Do výskumu sme zaradili respondentov, vo vekovej hranici tri až dvanásť rokov. V tomto veku by si respondenti mali uvedomovať, akým jazykom hovoria, a reflektovať ho. Bilingválne deti vnímajú jazyk, ktorým komunikujú oni a ľudia okolo nich skôr, než monolingválne (jednojazyčné) deti, a to už ako trojročné [3]. V čase realizácie výskumu už museli navštevovať predškolské zariadenie alebo základnú školu. Podľa tohto kritéria sme deti rozdelili do dvoch skupín. Pred samotnou realizáciou výskumu sme nevykonali test znalosti jednotlivých jazykov, ale ústne sme si overili schopnosť respondentov komunikovať v každom z jazykov.

## CIELE A METODOLÓGIA VÝSKUMU

Cieľom výskumu bolo odpovedať na otázku, či boli viacjazyční respondenti schopní zachovať výrazovú hodnotu slova aj v cieľovom jazyku. Odpovede respondentov sme porovnávali v rôznych jazykoch, pričom sme sa zamerali na lexikálne ekvivalenty a významové posuny. Výskum chcel ďalej zistiť, do akej miery boli mladí bilingválni a multilingválni respondenti schopní zachovať jazykovú a výrazovú ekvivalenciu pri preklade krátkeho autorského rozprávkového textu; aké prekladové stratégie deti používali spontánne, bez predchádzajúcej formálnej výučby prekladu; či sa v prekladoch objavovali posuny.

Vo výskume sme aplikovali kvalitatívnu metódu prípadových štúdií. Dáta boli zaznamenané pomocou audionahrávok a následne boli spracované pomocou analýzy a komparácie originálnych a preložených textov. Jednotlivé výpovede respondentov sme prepísali do systému CHILDES. Pri analýze sme sa zamerali na jazykovú a výrazovú ekvivalenciu, implicitnosť a explicitnosť výrazu, expresívnosť výrazu a prepínanie jazykových kódov. Taktiež sme si všímali vedomé/neuvedomované posuny smerom k preinterpretácii, podinterpretácii alebo funkčnej adekvátnosti [1].

Komparácia bola realizovaná paralelne, kde boli originálne texty, či výpovede zaradené vedľa prekladu a skúmané po segmentoch. Následne sme porovnávali stratégie a metódy prekladu respondentov medzi sebou.

Respondenti, ktorí navštevovali predškolské zariadenie, mali za úlohu pomenovať obrázky v slovenskom jazyku a následne v druhom jazyku. Starší respondenti, ktorí navštevovali základnú školu, najprv vytvorili vlastný text na základe obrázkových príbehov (Rozprávka o Červenej čiapočke, Rozprávka o princeznej a drakovi). Následne mali svoj text preložiť do druhého, či tretieho jazyka, čím sa eliminoval rozdiel medzi autorom textu a prekladateľom.

## UPLATNENIE TEÓRIE V ANALÝZE VÝSKUMU

**Ekvivalencia a posuny**

Popovič chápe ekvivalenciu ako „rovnorodosť prvkov na jazykovej rovine originálu a prekladu“[1, s. 189]. Rozlišujeme niekoľko druhov ekvivalencie. V našom príspevku sme sa zamerali predovšetkým na jazykovú ekvivalenciu, konkrétne prvky na lexikálnej a syntaktickej úrovni. V jednotlivých analýzach ukážok poukazujeme aj na funkčnú rovnocennosť prvkov v originálnom a preloženom texte, ktorú označujeme ako štylistickú ekvivalenciu v preklade [1].

Nájdenie vhodného ekvivalentu je nevyhnutné pre zachovanie významu. V prípade, že originálny text obsahuje prvky, ktoré sa nedajú preložiť do cieľového jazyka, prekladatelia pristupujú k nahrádzaniu takýchto prvkov inými, s približne rovnakou výrazovou hodnotou.

Hlavným cieľom prekladateľa je vytvoriť adekvátny preklad, pri ktorého tvorbe aplikuje funkčný princíp. Neexistuje presný návod, ako preložiť jednotlivé texty, ale pri procese prekladu musí byť zachovaná výrazová identita a vernosť originálu, čím sa vynára nutnosť posunov v preklade [1].

Preklad sa musí vzhľadom k originálu posunúť. Pri tomto posune sa časť originálu stratí, prípadne nahradí. Základné rozdelenie posunov je na konštitutívny a individuálny. Konštitutívny posun je objektívny a odôvodniteľný. Jeho opakom je individuálny posun, ktorý „je prejavom individuálnych sklonov prekladateľa“ [1, s. 198]. Je to vedomý posun, ktorého dôsledkom môže vzniknúť preinterpretovanie alebo podinterpretovanie originálu. Pri analýze a komparácii sme si všímali vedomé či neuvedomované posuny smerom k preinterpretácii, podinterpretácii alebo funkčnej adekvátnosti.

Druhý a tretí respondent pomenovávali obrázky. Najvýraznejšie rozdiely v ekvivalentoch sme zaznamenali pri opise obrázkov kuriatka, sliepky a sliepky s kuriatkami.

*Tabuľka 1 Porovnanie slovnej zásoby najmladších respondentov*

| Respondent | Jazyk ukážky | Obrázok 3 | Obrázok 4 | Obrázok 12 |
|---|---|---|---|---|
| Druhý respondent | Slovenský jazyk | neviem | sliepočka | kotkodák |
| | Anglický jazyk | sliepočka | kotkodák | chickens |
| Tretí respondent | Slovenský jazyk | kuriatko | kohút | kuriatka |
| | Nemecký jazyk | Ente | Huhn | Kuken mit Huhn |

*Zdroj: [4]*

V tabuľke je spomenutý Obrázok 3, na ktorom bolo vyobrazené kuriatko. Druhý respondent toto pomenovanie nepoznal ani v jednom jazyku. V anglickom jazyku sa snažil obrázok pomenovať najbližším možným ekvivalentom. Na obrázku 4 sa nachádzala sliepka, ktorú správne pomenoval v slovenskom jazyku, avšak v angličtine použil citoslovce „kotkodák“. Poukázal tak na zvuk, ktorý sa mu so sliepkou spájal, pričom došlo k posunu a nevhodnému ekvivalentu. Pravdepodobne nevedel rozlíšiť sliepku a kuriatka na obrázku 12, s čím nemal problém tretí respondent, ktorý bol skúmaný v nemeckom a anglickom jazyku. Tretí respondent však pravdepodobne nevedel ešte rozlíšiť kuriatko a kačicu, pretože ich pomenoval rovnako. Zohľadnili sme tento detský aspekt výrazu ako subjektívnu odchýlku vnímania obrázku. Podobný prípad nastal pri pomenovaní obrázku sliepky, ktorý mal označenie Obrázok 4. Tretí respondent pravdepodobne nepoznal rozdiel medzi kohútom a sliepkou, preto ich použil ako ekvivalenty.

Z ukážok starších respondentov, ktorí prerozprávali a následne preložili rozprávku, sme vybrali texty piateho respondenta. V ukážke 1 piaty respondent rozprával príbeh o Červenej Čiapočke.

**Ukážka 1**

*PAL: Červená Čiapočka išla ku svojej babičke a vlk sa skrýval za strom [: stromom].
*PAL: potom Červená Čiapočka išla naspäť a stretla zajačika, líšku a srnku. [4]

V ukážke 2, v anglickom jazyku, piaty respondent zachoval dejovú líniu, avšak konkrétne pomenovania zvierat v lese sa líšili. Pomenoval ich „little rabbit“ (malý zajac/zajačik), „squirrel“ (veverica) a „srnku“, pričom prepol jazykový kód do originálu.

**Ukážka 2**

*PAL: The Little Red Riding hood has gone to her grandma’s house.
*PAL: she teks [: takes] something from her.
*PAL: the wolf has hidden behind the tree and then The Little Red Riding hood has gone away and she has met a little rabbit and squirrel and (..) srnku. [ – slk] [4]

Piaty respondent bol skúmaný aj v nemeckom jazyku, v ktorom sa mu taktiež podarilo zachovať dejovú líniu, avšak nevedel použiť vhodné lexikálne ekvivalenty. V ukážke 3 možno pozorovať, že sa snažil zachovať význam, avšak nevedel si spomenúť na nemecké pomenovanie zvierat, preto sa rozhodol prepnúť jazykový kód do slovenčiny.

**Ukážka 3**

*PAL: Rotkäppchen hat gegangen zu seine Omas Haus.
*PAL: und sie hat Omas und mitgenommen zum die Oma.
*PAL: und der Wolf hot hat er (..) versteckt hinter dem Baum und dann das Rotkäppchen hat xxx sah einen (.) einen (...) zajačika a líšku und a srnku. [ – slk] [4]

V ukážke 4 piaty respondent kreatívne pristupoval k pomenovaniu jaskyne, na ktoré si nevedel spomenúť pri druhej rozprávke O princeznej a drakovi. V slovenskom jazyku podstatné meno „jaskyňa“ opísal ako „v úvodzovkách územie“. Snažil sa o zachovanie významu, avšak jeho tvrdenie sa stalo redundantným. V anglickom aj nemeckom jazyku jaskyňu úplne vynechal a dej ostal pritom zachovaný.

**Ukážka 4**

*PAL: bývali kráľ s kráľovnou a princeznou v kráľovstve a drak vyšiel z jeho v úvodzovkach územia.
*PAL: a princess has lived with king and queen in a (.) kingdom and the dragon has woken up.
*PAL: die Prinzessin hat (.) hat er (.) gewohnt mit ein König und mit eine Königin und sie haben gewohnt in eine Königreich. [4]

**Distingvovanosť výrazu**

Pred samotným výskumom sa výskumníčka osobne zoznámila s respondentmi a ich rodinami, aby ich informovala o výskume a nadviazala s nimi bližší vzťah. Otvorenosť a vzťah k príjemcovi spomína Miko [1] pri distingvovanosti výrazu, kedy by sa v našom prípade respondent prispôsoboval výskumníčke z osobných alebo spoločenských dôvodov. Toto prispôsobenie by malo negatívny vplyv na výpovede respondentov. Mohli by sme ho pozorovať ako zníženú snahu prejaviť sa v jednom alebo viacerých jazykoch, či dokonca neochotu zmeniť jazykový kód. Miko [1] spája distingvovanosť výrazu s postojmi „chladu, ľahostajnosti, neosobnosti, upätosti, odmeranosti...“ [1, s. 97]. Výskum prebiehal v príjemnom, domácom prostredí. Ak respondenti chceli, povolili sme aj prítomnosť rodinných príslušníkov.

**Expresívnosť výrazu**

Expresívnosť výrazu je „subjektívne vyjadrovacie gesto hovoriaceho, ktorý sa ním premieta do vyjadrovacieho aktu“ [1, s. 101-102]. Ďalej Miko [1] spomína, že hovoriaci má potrebu sebarealizovať sa v texte, čo vedie k pretváraniu alebo deformovaniu produkovaného textu [1]. Chceli sme predísť prípadným nezrovnalostiam v expresívnosti výrazov, preto respondenti v našom výskume vytvárali originál aj preklad textu podľa vlastnej výrazovej kompetencie.

Šiesty respondent používal najširšiu slovnú zásobu a najzložitejšiu stavbu viet. Skúmaný bol v slovenskom a španielskom jazyku.

**Ukážka 5**

*ART: lenže asi tak o dva týždne požiadal princeznú o ruku mladý kráľovič.
*ART: rytieri ho nevpustili lebo museli hľadať kráľovnú. [4]

Šiesty respondent výskumu používal v ukážke 5 slovo „kráľovič“, ktoré sa v bežnej komunikácii vyskytuje zriedkavo. V ukážke 6, sa respondent snažil vytvoriť španielsky jazykový ekvivalent k slovu „kráľovič“, pravdepodobne odvodením od slova „kráľ“. V španielčine sa „kráľ“ povie „rey“, preto res-

pondent vytvoril slovo „reino“, ako ekvivalent ku kráľovičovi. „Reino“ však znamená „kráľovstvo“, a preto nebola zachovaná významová ekvivalencia a text sa stal nezrozumiteľným, viď ukážka 6.

**Ukážka 6**

*ART: pero un rato una vez ha venido un reino [:: príncipe] que quereva [: quería] la hija del rey. [+ gram]

*ART: los (.) terreros [:: caballeros] del castillo no lo quieraran [: querían] entregar pero el reino sólo quiere entrar por rey. [+ gram] [4]

Expresívne slová používali predovšetkým mladší respondenti. Patrili medzi ne deminutíva: sliepočka, prasiatko, koník, ovečka, kačičky, jabĺčko, zajačik, kvietok, maminka, babička, palička, chlebík, dobrôtky.

**Varieta a detailnosť výrazu**

Pri vyhodnocovaní zozbieraných dát výskumu sme sa zamerali aj na varietu výrazu, inými slovami „rôznosť častí a prvkov“[1, s. 104] a detailnosť jednotlivých prvkov a štruktúr, ktorú Popovič [1] spája s úrovňou kultivovanosti a komunikačnej úrovne. Z uvedeného dôvodu bolo nevyhnutné prihliadať na preklady respondentov s ohľadom na ich nízky vek a absentujúce skúsenosti s prekladom, ktorými by mohli disponovať starší respondenti. Varietu a detailnosť výrazu možno pozorovať v ukážkach 7 a 8.

**Ukážka 7**

*ART: keď sa vydávali, tak svadbu muziky počul aj jeden zlý drak, ktorému sa podarilo preniknúť zo svojej jaskyne cez les, cez roľu, cez záhradu a drak vnikol do svadby, prerazil múry hradu a peknú dievčinu si uniesol. [4]

**Ukážka 8**

*ART: e se ha hecho de espoza su hija. [+ gram]

*ART: pero la música de la expulsión ha sentido un drago muy malo que ha retirado los muros del castillo y ha aportado [:: secuestrado] la hija del rey. [4]

**Implicitnosť explicitnosť vyrazu**

Implicitnosť a explicitnosť výrazu spája Miko [1] s faktorom známych informácií v texte, ich opakovaním či vynechávaním. Ak je význam vyslovene vyjadrený, nazývame ho explicitným. V prípade, že význam musí byť vyvodený, hovoríme o implicitnosti [5]. Inými slovami, implicitný význam sa nenachádza priamo v slovách textu, ale dá sa vyčítať z kontextu.

Definícia týchto pojmov bola potrebná pre analýzu výpovedí respondentov, aby sme lepšie porozumeli ich zmýšľaniu. Taktiež sme zvažovali ich prístup k denotatívnosti a konotatívnosti výrazu. Denotatívny význam je „zjavný, všeobecne platný význam“ [6]. Tieto výrazy sú vyjadrené priamo a ich význam možno nájsť v slovníkoch. Konotatívnosť výrazu je „nepriame, obrazné ‚vyjadrenie‘ zložiek obsahu“[1, s.104]. V texte možno nájsť slová so skrytými významami či referenciami, aj keď sú vyjadrené explicitne. Gavora a kol. [6] uviedli ako príklad slovo „trest“, pod ktorým každý jedinec rozumie niečo iné. Podobne aj respondenti používali rozdielne slová na pomenovanie rovnakých udalostí, pretože ich subjektívne vnímali odlišne.

Podľa Popoviča [1] nepreložiteľnosť existuje len pri jednotlivých prvkoch textu, nie pri texte ako celku. Vo výskume boli všetky detské texty preložiteľné; problémy vznikali pri expresívnych, kultúrnych alebo významovo špecifických prvkoch, pričom si respondenti pomáhali opisom alebo zjednodušením.

**Redundancia a šírka výrazu**

Redundancia je „miera známej, opakovanej informácie v texte“ [1, s. 107], pričom sa autor snaží o vytvorenie zrozumiteľného textu. Ak však text zbytočne opakuje známe veci, označujeme ho za redundantný. Dochádza k prenosu informácie, avšak komunikácia sa spomaľuje a efekt textu sa mení k horšiemu. Pri redundantnom texte sú výrazy obšírnejšie a rozvláčnejšie. „Opakom šírky je stručnosť až lakonickosť reči“ [1, s. 108], kedy má zostručňovanie textu negatívny vplyv na jeho význam, pretože sa vytráca jeho explicitnosť a detailnosť.

Explikovanie v preklade je druh individuálneho posunu. Pri explikovaní prekladateľ uprednostňuje viacslovné vyjadrenia pred jednoslovnými [1, s. 200]. Popovič [1] zaraďuje k explikovaniu vnútorné vysvetlivky v texte prekladu, vysvetľovanie logických vzťahov a pridané komentáre.

Prvý respondent vytvoril redundantný text už aj v slovenskom jazyku v ukážke 9. Konkrétne sme zaznamenali časté používanie slova „potom“. V anglickom jazyku respondent často používal slová „there“ (tam) a „then“ (potom). Pravdepodobne to bol jeho spôsob vyjadrovania sa, avšak samotný text nebol syntaktický vhodne prepojený.

**Ukážka 9**

*ALX: potom dievčatko šlo do lesa, potom vlk išiel do do domu, ležala tam babka, potom išiel vlk do izby a ju zjedol.
*ALX: a potom išlo dievčatko a potom sa pozerala a potom tam bol vlk a to sa pozerala dievčatko že čo ma také rohy. [+ gram]
*ALX: a potom sa pozrel vlk a potom ukázal sa celý že je vlk a potom to dievčatko utekala. [+gram]
*ALX: tam bol polovník [: poľovník] , prišiel do izby, toho vlka zabil a potom pili čaj. [+ gram] [4]

Respondent rozprávku o Červenej Čiapočke pravdepodobne poznal, pretože v anglickom jazyku spomenul otázky Červenej Čiapočky týkajúce sa babkiných veľkých úst, uší a zubov. V slovenskom jazyku bola táto časť deja výrazne kratšia a respondentovi pravdepodobne chýbala slovná zásoba pre označenie častí ľudského tela, pretože v slovenčine sa Červená Čiapočka opýtala babky, že prečo má také „rohy“, viď ukážka 9. Naopak, v anglickom jazyku nevedel respondent pomenovať poľovníka; aby postavu z deja nevynechal, pomenoval ju „man“ (muž), viď ukážka 10. Prvý respondent sa snažil zachovať význam rozprávky v anglickom jazyku tak, ako ju prerozprával v slovenčine. Ako záver v slovenčine, v ukážke 9, povedal „a potom pili čaj“, ale v angličtine, v ukážke 10, uviedol „were drinking water“ (pili vodu). Respondent si uvedomoval aktivitu, ktorú chcel zachovať v deji, avšak pravdepodobne nedokázal preložiť slovo „čaj“ do anglického jazyka, preto ho nahradil pre neho najbližším možným ekvivalentom – vodou.

**Ukážka 10**

*ALX: there‘s a house, there is a tree, then there’s a wolf, then that gl [: girl] was walking, then that wolf hit, the grandma hit the door, then the wolf come [: came] in the bedroom and eat and see and try to eat the grandma. [+ gram]
*ALX: then comes the girl and then say [: says] [* m:03s] why you have big mouth ?
*ALX: then he say [: says] [* m:03s] why you have big ear ? [+ gram]
*ALX: then why you have big teeth ? [+ gram]
*ALX: and then that man xxx he put his xxx that she was running to that man and then that man come [: came] in the house and he bum [: shot] the wolf and then that was during than that were drinking water or I don’t know. [+ gram] [+ jar] [4]

**Detský výraz a psycholingvistické aspekty**

Detský aspekt výrazu sme museli zohľadňovať pri plánovaní výskumu aj pri jeho analýze a vyhodnocovaní. Preto sme výskum realizovali na základe detskej literatúry, ktorej by respondenti mali rozumieť, prípadne ju už poznať. Detský sebavýraz je „odraz úrovne a zvláštností detskej psychiky v detskej reči“ [1, s. 101]. De Houwer [3] zdôrazňuje, že detskí bilingvisti často prepínajú medzi jazykmi podľa komunikačnej situácie a emocionálnej väzby.

Hornáčková Klapicová [2] uvádza, že viacjazyčné deti môžu mať rozdielnu úroveň jazykovej diferenciácie na úrovni významu. V prekladoch sa to prejavovalo občasným zámenným používaním lexikálnych ekvivalentov, náhradným opisovaním výrazu, keď dieťa nepoznalo presný preklad, a „detskou logikou“ pri výbere výrazových prostriedkov.

## ANALÝZA JEDNOTLIVÝCH RESPONDENTOV

**Prvý respondent**

Alexander mal rozvinutú schopnosť popisovať dej v oboch jazykoch, no štrukturálne a lexikálne sa jeho prejavy líšili. V slovenčine používal jednoduchšie, kratšie spojenia, vynechával detaily a niekedy používal nepresné lexémy – napríklad „rohy“ namiesto konkrétnych častí tela, zatiaľ čo v angličtine dokázal uviesť konkrétnejšie časti tela: mouth, ear, teeth (ústa, ucho, zuby). To ukazuje rozdiel v lexikálnej dostupnosti medzi jazykmi.

V angličtine bol jeho prejav voľnejší a explicitnejší, keďže popisoval vizuálne znaky postáv. Bol to prejav kompenzačnej stratégie, keď mu chýbalo slovo jednom jazyku, opísal ho alebo okomentoval. Anglické preklady obsahovali väčšiu expresívnosť (viac otázok vlkovi, viac vetných jednotiek), slovenské výpovede boli neprepojené a obsahovali opakujúce sa formy.
Prvý respondent sa snažil o funkčné zachovanie významu, preto použil v ukážke 10 slovo „bum“ namiesto „shot“ (zastrelil), pravdepodobne si nevedel spomenúť na potrebné slovo. Zachoval tým komunikačnú funkciu, avšak nepoužil korektný ekvivalent, čím sa stratila výrazová hodnota. Najčastejšie dosahoval sémantickú ekvivalenciu; formálna ekvivalencia väčšinou absentovala, napríklad pri opise namiesto konkrétneho výrazu. Dopĺňaním opisov a zvukov Alexander text skôr preinterpretoval.

**Druhý respondent**
Oliverove prejavy boli formované silnou zvukovou a emocionálnou väzbou k pomenovaniam zvierat. V slovenčine používal deminutíva, čo ukazuje citové zafarbenie slov. Niekedy používal citoslovcia (kotkodák) namiesto konkrétneho slova, čo indikovalo buď pasívne poznanie (pozná slovo, ale neprodukuje ho), alebo silnú zvukovú asociáciu. Zachoval tak význam, avšak nezachoval formálnu ekvivalenciu.
V anglickom jazyku sa často objavovali slovenské tvary (sliepočka, kotkodák), teda výpožičky z dominantného jazyka do submisívneho prejavu. Prevažovali parciálne ekvivalenty so zachovanou sémantickou hodnotou (napr. typ vtáka), ale so stratou formálnej presnosti (konkrétne členenie: kuriatko vs. sliepka).

**Tretí respondent**
Sahra bola najmladšia respondentka výskumu. Nemecký kód bol u nej silnejší a zasahoval do slovenčiny. Do slovenských výpovedí sa jej vmiešala aj angličtina (ein car). To indikuje ešte neukotvenú jazykovú separáciu, ktorá je bežná u mladých bilingvistov, či multilingvistov.
Pri pojmoch z rovnakého lexikálneho poľa (kohút/sliepka/kuriatko) používala v rôznych jazykoch rôzne stratégie, občas zamenila kategóriu (Ente pre kuriatko), čo je znakom nízkeho veku respondentky, nie nevyhnutne lexikálnej chudoby.
Často odpovedala jednoslovne a v nemeckom jazyku, no po oprave matky menila jazykový kód, čím ukázala, že vedela prepínať kód podľa interakčnej nápovedy.
Z Popovičovej perspektívy [1] Sahra neprekladala mechanicky; skôr si udržiava preferovaný (nemecký) lexém a pri nedostatku presnosti v slovenčine sa buď opravila alebo použila transfer (angl. car s nemeckým členom). Podľa Mikovej sústavy [1] bola výrazová šírka v nemčine väčšia než slovenčine; podobne ako aj explicitnosť bola v nemčine lepšia. Sahra si ešte nevytvorila pevné hranice medzi jazykmi, preto miešala kategórie aj tvary. Výrazová hodnota bola často znížená, no významový rámec ostal približne zachovaný.

**Štvrtý respondent**
Štefánia sa najplynulejšie a najkoherentnejšie vyjadrovala v angličtine. Do slovenčiny a nemčiny prenášala syntaktické vzorce z angličtiny, preberala tak anglickú vetnú štruktúru. V angličtine používala tvorivejšie zakončenia (napr. „and they lived happily ever after“), čo indikovalo, že poznala rozprávky v angličtine. Význam bol zachovaný, avšak výrazová forma preberala anglické konštrukcie. Typické rozprávkové formuly značili širokú expresívnosť v angličtine, no v nemčine bola slabšia. Štefánia zbytočne nevkladala slová do viet, skôr dochádzalo k syntaktickému posunu než lexikálnemu, význam však ostal zachovaný.

**Piaty respondent**
Pri Pavlovi sme zaznamenali stabilné ovládanie slovenčiny, no skrátené alebo neúplné pasáže v angličtine a nemčine. Prejavy v cudzích jazykoch boli zjednodušené alebo vynechané, čím narastala implicitnosť výrazov. V angličtine a nemčine vynechával elementy ako záver alebo niektoré kroky deja. V týchto jazykoch Pavol skrátil niektoré pasáže a dochádzalo aj k zámene slov. V angličtine to boli slová „princess“ (princezná) a „prince“ (princ). Pri abstraktnejších lexémoch (princ/princezná) dochádzalo k zámene, čo mohla byť vizuálna či konceptuálna nejasnosť. Pavol sa snažil zachovať význam, preto

používal transfer zo slovenčiny pri hľadaní cudzích ekvivalentov. V nemeckom a anglickom jazyku zachoval dej, avšak výrazne ho zredukoval.

**Šiesty respondent**

Spomedzi všetkých respondentov používal Artur netradičné pomenovania a dlhé vetné celky (v slovenčine bolo cítiť vysokú vyjadrovaciu istotu). Skúmaný bol v španielskom jazyku, avšak doň mu interferovala aj taliančina, ktorú taktiež ovládal. V slovenskom jazyku dokázal doplniť príbeh o detaily ako obsah košíka Červenej Čiapočky: „milé dobroty, víno, chlebík, koláč“. V slovenčine dokonca zvolil netradičnú postavu „kráľovič“, čo poukázalo na tvorivé rozširovanie významu, nielen na reprodukciu známych lexém. Z pohľadu Popoviča [1] bol Artur príkladom aktívnej kreatívnej transformácie, pretože nielenže zachovával komunikačnú funkciu, ale aj rozširoval text o nové informácie. Pri preklade sa snažil používať adekvátne ekvivalenty, ktoré boli niekedy nezmyselné; napríklad slovo „kráľovič“ prekladal ako „reino“ (kráľovstvo). Šiesty respondent zachoval význam príbehov aj napriek nepresným ekvivalentom. Podarilo sa mu to vďaka jeho tvorivosti, vkladaniu slov a preinterpretácii.

## ZÁVER

Výskum potvrdil, že prirodzený preklad u viacjazyčných detí predstavuje komplexný proces, v ktorom sa prelínajú jazykové kompetencie, individuálne kognitívne schopnosti a špecifické výrazové stratégie. Respondenti vykazovali vysokú variabilitu v tom, ako pristupovali k vytváraniu ekvivalentov, udržiavaniu výrazovej hodnoty slova a zachovaniu komunikačnej funkcie originálu. Napriek rozdielom v jazykovej vyspelosti a veku boli všetky deti schopné preniesť základný význam rozprávkového textu alebo obrázkov do cieľového jazyka.

Z hľadiska Popovičovej teórie ekvivalencie [1] sme identifikovali najmä sémantickú a funkčnú ekvivalenciu, zatiaľ čo formálna a syntaktická ekvivalencia boli u detských respondentov prirodzene menej časté. Deti spontánne používali kompenzačné stratégie ako opisovanie, substitúciu, používanie citoslovíec, výpožičky či prepínanie jazykových kódov, ktorými nahrádzali chýbajúce lexikálne ekvivalenty. Tieto postupy neviedli k strate významu, ale k jeho detskej transformácii, typickej pre rané štádiá osvojovania viacerých jazykov.

Analýza podľa Mikovej výrazovej sústavy ukázala výrazné rozdiely v šírke, explicitnosti, expresívnosti a detailnosti výrazu. Mladší respondenti pracovali prevažne s implicitnými, zvukovými a emocionálne motivovanými pomenovaniami, zatiaľ čo starší respondenti dokázali vytvárať preklady s vyššou mierou explicitnosti a väčšou lexikálnou rozmanitosťou. Expresívne a kreatívne prvky sa objavovali naprieč vekom, no najvýraznejšie u najstarších respondentov, ktorí dokázali text dopĺňať, reinterpretovať a rozvíjať nad rámec originálu.

Dôležitým zistením bolo aj to, že jazyková dominancia významne ovplyvňovala kvalitu prekladu. Deti intuitívne posilňovali svoje dominantné jazyky a prenášali ich morfologické alebo syntaktické vzorce do textov v ďalších jazykoch. Kódové prepínanie a transfery sa ukázali ako prirodzená súčasť detského prekladu, nie ako nedostatok, ale ako funkčná stratégia na zabezpečenie zrozumiteľnosti. Takáto interferencia im mohla byť prirodzené z dôvodu vplyvu druhého, či tretieho jazyka respondentov na ich vyjadrovanie [7].

Celkovo možno konštatovať, že viacjazyčné deti dokázali zachovať jadro významu a komunikačnú funkciu textu aj v cieľovom jazyku, aj keď nie vždy s presnou lexikálnou alebo štylistickou zhodou. Preklady boli charakteristické detskou logikou, kreativitou a spontánnosťou, čo potvrdzuje, že prirodzený detský preklad je procesom, ktorý sa opiera o intuitívne stratégie, jazykové asociácie a subjektívne vnímanie sveta [1]. Výsledky štúdie zároveň naznačujú, že viacjazyčné deti disponovali schopnosťou flexibilne pracovať s jazykovým systémom a aktívne hľadať riešenia pri nedostatku ekvivalentov, čo predstavuje významný potenciál pre ich ďalší jazykový a kognitívny rozvoj.

Táto práca bola podporená Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe Zmluvy č. APVV-23-0586.

## ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

[1] POPOVIČ, Anton. (1983). Originál – preklad. Interpretačná terminológia. Bratislava: Tatran, 1983. 368 s.
[2] HORNÁČKOVÁ KLAPICOVÁ, Edita. (2018). Bilingualism in Children: Language Differentiation and the Acquisition of Meaning. Madrid: Ediciones Xorki (Moldava, S.L.), 2018. 84 p. ISBN 978-84-948441-1-9.
[3] DE HOUWER, Annick. (2011). The speech of fluent child bilinguals. In Howell, P. and Borsel, J.V. Multilingual Aspects of Fluency Disorders. In USA : University of Louisiana at Lafayette, 2011. p. 3-23. ISBN 9781847693587. https://doi.org/10.2307/jj.29308409.5
[4] KOPASOVÁ, Karin. (2023). Skúmanie mnohojazyčnosti u detí vo vzťahu k slovnej zásobe a významu. Bakalárska práca. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Filozofická fakulta.
[5] MAREŠ, Petr. (2017): EXPLICITNOST A IMPLICITNOST VYJADŘOVÁNÍ. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny. Dostupné na internete: >https://www.czechency.org/slovnik/EXPLICITNOST A IMPLICITNOST VYJADŘOVÁNÍ< [cit. 2025-10-24].
[6] GAVORA, Peter a kol. (2010). Elektronická učebnica pedagogického výskumu. [online]. Bratislava : Univerzita Komenského, 2010. Dostupné na internete: >http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/< ISBN 978–80–223–2951–4.
[7] MORGENSTERNOVÁ, Monika, ŠULOVÁ, Lenka a SCHÖLL, Lucie. (2011). Bilingvismus a interkulturní komunikace. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2011. 128 s. ISBN 978-80-7357-678-3.

DOI: https://doi.org/10.54937/2026.9788056112410.85-91

# K VYBRANÝM AUTOBIOGRAFICKÝM POSTUPOM V TVORBE IVANY DOBRAKOVOVEJ

# ON SELECTED AUTOBIOGRAPHICAL STRATEGIES IN THE WORK OF IVANA DOBRAKOVOVÁ

**JANA KOREŇOVÁ**

*The University of Presov, Slovakia*
*Email: jana.korenova@smail.unipo.sk*
*ORCID iD: 0009-0007-8876-1697*

**ABSTRAKT**
*Štúdia skúma autobiografickosť v slovenskej próze po roku 1989, v období, kedy sa literárne prostredie otvára pluralite poetík a autori sa čoraz viac orientujú na vnútorný svet subjektu. Teoretická časť práce vychádza z posunu od tradičných definícií pojmu autobiografie k moderným teoretickým prístupom, ktoré stierajú hranice medzi realitou a fikciou a zdôrazňujú žánrovú otvorenosť textov. V slovenskom kontexte sa autobiografické a autofikčné postupy objavujú naprieč generáciami, pričom ich rozpoznávanie si vyžaduje analýzu naratívnych stratégií a konfiguračných znakov, nie iba zhody medzi autorom a postavou. Analytická časť sa zameriava na poetiku Ivany Dobrakovovej, ktorá vytvára kompaktný fikčný svet založený na fragmentárnej výstavbe, introspekcii a modelovaní psychicky zraniteľných protagonistiek. Autobiografické prvky v jej tvorbe nevyplývajú z opisovania faktov, ale z prepisovania osobnej skúsenosti, emocionálnej intenzity, jazykovej neistoty a migračného kontextu do fikčných naratívov. Intertextualita, prepojenosť motívov a opakovanie typizovaných postáv vytvárajú sieť, v ktorej sa osobné prelína s literárnym.*
*Štúdia ukazuje, že autobiografickosť* v súčasnej slovenskej próze *nefunguje ako pevný rámec, ale ako dynamický princíp formovania subjektu. Tvorba Ivany Dobrakovovej často reflektuje osobnú skúsenosť autorky, ktorá je literárne transformovaná. Hranica medzi skutočnosťou a fikciou pritom ostáva otvorená a priechodná.*

**Kľúčové slová:** *autobiografia, autofikcia, Ivana Dobrakovová, intertextualita*

**ABSTRACT**
*The study examines autobiographical elements in Slovak prose after 1989, a period marked by a growing plurality of poetics and a stronger focus on the inner world of the literary subject. It reflects the shift from traditional definitions of autobiography toward modern theoretical approaches that blur the boundaries between reality and fiction and emphasize the genre's openness. In the Slovak literary context, autobiographical and autofictional strategies appear across generations, and their identification requires analysing narrative procedures and configurational features rather than a simple overlap between author and protagonist.*
*The analytical section focuses on the poetics of Ivana Dobrakovová, who creates a coherent fictional world built on fragmentation, introspection, and the portrayal of psychologically vulnerable protagonists. Autobiographical aspects in her work do not stem from recounting factual events but from transforming personal experience, emotional intensity, linguistic insecurity, and the context of migration into fictional*

*narratives. Intertextuality, recurring motifs, and the repetition of typified characters form a network in which the personal and the literary continually intersect.*
*The study demonstrates that autobiographical writing in contemporary Slovak prose functions as a dynamic principle of shaping the literary subject rather than as a fixed genre category. The example of Dobrakovová's work confirms that personal experience can be transformed in multiple literary ways, while the boundary between reality and fiction remains open and productive.*

**Keywords:** *autobiography, autofiction, Ivana Dobrakovová, intertextuality*

## ÚVOD

Po roku 1989 sa slovenská próza otvára širokej škále poetík, čo umožňuje autorom rozvíjať individuálne spôsoby písania bez potreby vytvárania homogénnych skupín či poetických programov. Popri žánrových experimentoch a tematickej rozmanitosti sa naplno presadzuje aj tendencia orientovanosti na vnútorný svet subjektu – či už v podobe memoárových žánrov, autofikcie alebo naratívov čerpajúcich z osobnej skúsenosti. V tejto oblasti sa zároveň prelínajú tradičné predstavy o autobiografii s modernými teoretickými prístupmi, ktoré spochybňujú stabilitu žánru aj hranice medzi faktom a fikciou. Autobiografickosť sa tak prestáva chápať ako jednoduché zachytávanie životopisných údajov; transformuje sa na komplexnú konštrukciu založenú na identite subjektu, práci s perspektívou, na intertextuálnych väzbách či na motívoch, ktoré vytvárajú dojem autenticity.
Práve premenlivosť a otvorenosť žánrových hraníc je výrazná aj v súčasnej slovenskej próze – autori a autorky rôznych generácií využívajú osobnú skúsenosť ako tvorivý impulz (niekedy ju spracúvajú priamo, inokedy ju transformujú do fikčného sveta). Príkladom je tvorba Ivany Dobrakovovej kombinujúca introspektívny pohľad na psychiku postáv s naratívmi prekračujúcimi tradičné epické postupy. Prózy autorky ukazujú, že autobiografické prvky môžu fungovať aj mimo explicitného životopisného rámca, a to prostredníctvom modelovania subjektu, fragmentárnej výstavby, či dôrazom na telesnosť, rovnako cez opakujúce sa motívy a prepojené fikčné priestory. Otvára sa nový priestor na skúmanie formujovania a transformácie subjektu v súčasnej literatúre so zreteľom na to, akým spôsobom sa osobná skúsenosť premieňa na literárny tvar.

## SLOVENSKÁ LITERATÚRA PO ROKU 1989 V KONTEXTE AUTOBIOGRAFICKOSTI

V slovenskej ponovembrovej literatúre sa okrem iných línií (postmodernej, magicko-realistickej, hyperrealistickej atď.) rozvíja aj „próza subjektu" či autenticitné literárne formy (memoáre, denníky, biografie, autobiografie a i.). Primárne tento spôsob písania možno identifikovať u predstaviteľov strednej a staršej generácie, ale v ostatných rokoch sa presadzuje autenticitná línia i cez písanie mladších autorov a autoriek. U autorov možno často identifikovať tematizovanie subjektu a jeho problémov, ktoré sa spájajú s konfliktami s mikro – či makrosocietou.
Priestor slovenskej ponovembrovej literatúry ponúka viacero možností na experimenty a individuálne poetiky. Autori v danej etape nevytvárajú homogénne a organické skupiny, začínajú sa viac diferencovať a venovať sa vlastnému, špecifickému spôsobu písania. Sústredenosť na subjekt sa najvýraznejšie prejavuje v textoch ovplyvnených autobiografickou skúsenosťou. Termín autobiografia počas posledných desaťročí v literárnej vede vyvoláva viaceré polemiky, jeho význam sa oproti starším definíciám výrazne prehodnotil. Podľa Heleny Kupcovej autobiografia „spadá k umělecké literatuře faktu a bazíruje na dokumentární věrohodnosti sdělení o reálné osobě, není vypravěčskou mystifikací" [1].
V starších slovníkoch možno nájsť ešte viac ohraničené definície, napríklad Jiřina Táborská definuje autobiografiu ako „vlastní životopis, tj. písemné vylíčení vlastního života autorova" [2]. Eduard Gombala [3] sa prikláňa k podobnej teórii, uvádza, že autobiografia „je vlastný životopis. Poznáme druh autobiografií, ktoré sú iba suchým výpočtom významnejších udalostí a faktov zo života človeka. Existujú však i autobiografie významných spisovateľov, ktoré popri informáciách o faktoch a udalostiach zo spisovateľovho života obsahujú i významné svedectvo o dobe, o autorových súčasníkoch" [3]. Moderná próza však ponúka v oblasti autobiografie oveľa atraktívnejšie a hodnotnejšie kvality ako enumeráciu životopisných údajov. Poštrukturalisti ohlásili koniec autobiografie, v nadväznosti na dekonštruktivistický prístup so zreteľom na problematizáciu klasického ponímania znaku sa prístup k autobiografickému

písaniu mení. Spochybňuje sa klasický koncept, uvažuje sa nad semiotickou povahou textu, v dôsledku čoho vznikajú nové definície žánrových schém. Príkladom je koncepcia Phillipeho Lejeunea [4], definujúca štyri základné rysy autobiografického paktu (písanie v próze vo forme rozprávania, témou je individuálny životný príbeh, zachovávanie identity medzi autorom a rozprávačom a identity medzi rozprávačom a hlavnou postavou, písanie v retrospektívnej rozprávačskej perspektíve), ktoré je však vzhľadom na nehomogénnu povahu textov problematické uplatňovať v praxi. Autobiografické písanie môže potenciálne vychádzať z rôznorodých prvkov, situácií a materiálov, rovnaká nestabilita sa ukazuje aj v genologickej rovine – texty prekračujú hranice žánrových schém, aktualizujú ich prvky a stávajú sa autobiografickými v rozličných rovinách (autobiografický nemusí byť iba text ako celok).

Z novších teórií v danej oblasti pokladáme za prínosnú publikáciu Dorrit Cohnovej [5] *Co delá fikci fikcí* (2009), ktorá sa okrem teoretických výskumov orientuje aj na konkrétne texty, čím otvára viaceré novodobé problémy autobiografických prvkov próz. V rovnakej edícii (Edice možné světy) vyšla aj publikácia *O fikci nově* (2017), ktorá ponúka v oblasti kategórie fikčnosti niekoľko zaujímavých teoretických konceptov. Vo vzťahu ku kategórii autobiografie sa problém fikčnosti začína problematizovať, preto je potrebné poukazovať na vymedzenie hraníc medzi realitou a fikciou, resp. na prvky vytvárajúce dojem reality. V súčasnosti nie je jednoduché definovať autobiografiu, ani žánrovo ju vymedziť či stanoviť kritériá na určenie príslušnosti textu k autobiografii alebo fikcii. Fikcia sa v tomto zmysle javí ako opozičný protipól pojmu, ale v našom vnímaní môže participovať vo výstavbe autobiografických postupov funkčným spôsobom. Možno však pozorovať viaceré prvky, ktoré spoločnou konfiguráciou odkazujú na autobiografické písanie.

V slovenskom teoretickom literárnom kontexte téma autobiografickosti rezonuje iba okrajovo, v posledných rokoch sa však objavuje niekoľko podnetných zborníkových príspevkov – napr. V *Zborníku príspevkov z medzinárodnej konferencie Subjekt – autor –auditórium* (1996) práce Etely Farkašovej [6] [7], Zdenka Mathausera a ďalších, z novších výskumov uvádzame napríklad zborník *Možnosti autobiografickosti* (2013), v ktorom okrem teoretických prác (Peter Zajac, Marek Debnár [8] a ďalší) boli uverejnené aj analýzy rôznorodých pohľadov na autobiografické písanie v súvislosti s dielami slovenských autorov (napr. príspevky Tomáša Horvátha, Fedora Matejova, v iných zborníkoch príspevky Marcela Forgáča [9] [10], Milana Kendru, Olgy Stawińskej, Márie Klapákovej [11] [12], Andrey Fedorkovej [13] [14] a ď.). Vzhľadom na poetologickú rôznorodosť próz publikovaných po roku 1989 je však výskum v problematiky autobiografickosti a autofikcie (a ich prvkov a postupov) obmedzený iba na nízky počet prác, dôvodom môže byť práve spomínaná rôznorodosť textov, čím vzniká viacero možností na výskum viacerých aspektov textov. Otvára sa však problematika hraníc medzi autobiografiou a autofikciou, autori sa pomocou autofikčných postáv (/Vladimír/ Balla) alebo fiktívnych životopisov (Pavol Vilikovský, Stanislava Chrobáková Repar a i.) hrajú s čitateľom. Časté miešanie fikčného a reálneho má dvojdomú povahu – na jednej strane sa fikčné prvky stávajú prostriedkom na budovanie efektu reality, na strane druhej sa prvky z reality môžu stať predmetom spochybňovania. Funkčná hybridizácia (v zmysle miešania prvkov fikčnosti a reality) sa stáva estetickou kvalitou textov – v rovine použitých prvkov, prekračovania žánrových hraníc a pod. Autobiografické písanie môže využívať rôzne postupy a princípy, jedným z nich je poštštrukturalistický princíp intertextuality, ktorý sa však javí ako protichodný a často môže byť indikátorom spochybnenia autobiografických postupov, na čo poukazuje napr. Marcel Forgáč v analýze próz Pavla Vilikovského a Ivany Dobrakovovej [15].

## ANALÝZA POETIKY IVANY DOBRAKOVOVEJ

Ivana Dobrakovová sa do kontextu slovenskej literatúry zaradila ako autorka tematizujúca každodenné problémy so zreteľom na introspekciu postáv. Vyznačuje sa sklonom k deskripcii psychických defektov a psychosomatiky, protagonistky sú vzdialené od idylického prežívania života. Osudy postáv sú poznačené traumami, sociofóbiou, nefunkčnými vzťahmi (dnes označovanými ako toxické), s predispozíciou nezaradiť sa do bežného života a spoločnosti. Neschopnosť postáv konfrontovať sa so svetom je predurčená už pri ich vzniku (to, že sa nebudú vedieť zaradiť, je jasné už od začiatku). Svet próz Ivany Dobrakovovej tvorí homogénny celok nielen v zmysle bezprostredného nadväzovania jednotlivých textov, ale v spôsobe využitia vybraných rámcov a autorských stratégií. Jednotlivé naratívy sú síce často tematicky prepojené (napr. román *Bellevue* (2010) je variáciou poviedky z debutu), no otázka vyčerpania

variovaných motívov zaniká každým ďalším textom. Autorka vo všetkých prózach rozkladá základné epické istoty v čepanovskom ponímaní, fabula je oslabená na úkor introspekcie, postojov a modelovania medziľudských vzťahov. Frekvencia postáv je neraz malá, sujetová línia sa vyznačuje nízkym množstvom digresií. Systematicky buduje „svojbytný fikčný svet" založený na príbuznosti textových modelov, motivických konštánt, vrstvení, variovaní a prekrývaní jednotlivých textov. Protagonistkami Dobrakovovej próz sú stále outsiderky, ktoré sa síce líšia menom, ukotvením v topose či vekom, no tvoria akýsi typ modelovej postavy kreovanej na rovnakých základoch. Postavy sú neustálou alternáciou, napriek mystifikácii je podobnosť zreteľná, spája ich neschopnosť podriadiť sa spoločenským normám, dobrovoľná izolovanosť, odpor k telesnosti, nerovnocenný partnerský vzťah s mužom, problematický vzťah s otcom. Model kreovania postáv však nezostáva rovnaký, postupne sa racionalizuje (príkladom je zbierka *Toxo* (2023)), na čo poukazuje Marcel Forgáč v štúdii *Situácia postáv* (2014).

## SVET POSTÁV VO FIKČNOM NARATÍVE IVANY DOBRAKOVOVEJ

Protagonistky konfrontujúce sa s neschopnosťou vyrovnávať sa s problémami sa stávajú patologickými, a to nie len správaním a zmýšľaním, ale aj neschopnosťou zaradiť sa do sveta. Vnútorný svet postáv sa premieta do poetiky textu, často založenej na dekompozícii a deformácii. Naratívy sa fragmentarizujú rovnako ako hrdinky, rozpor vzniká na úrovni vnútorného prežívania v kombinácii s vonkajším svetom, ktorý je nepredvídateľný. Táto konfigurácia vonkajšieho a vnútorného tvorí pevný rámec autorkiných próz. V oboch prípadoch možno uvažovať nad rozporuplnosťou, nestabilitou, nelineárnosťou a zložitosťou. Fragmentarizácia sa realizuje vo všetkých rovinách – jazyk, architektonika a genealogická rovina reflektujú vnútorné rozpoloženie subjektov. Proces rozloženia zasahuje aj narátorskú, personálnu a formálnu úroveň textu, súčasne sa však realizuje aj zjednocovanie jednotlivých častí do homogénneho celku. Intratextualita a prepracovaná sieť vnútorných vzťahov zabraňujú rozpadu textu, jednotlivé texty sú vzájomné späté intertextuálne pomocou postáv (epizodické postavy vykazujúce identické vzorce správania a postava Blanky), toposu (ústav na kopci pri Marseille, Bratislava, Turín), motívov (samovražda otca vo viacerých poviedkach, ku príkladu v textoch *Apuka, On a ona Nie my dvaja,* tematizovanie telesnosti a i.), ojedinelé nie je ani odkazovanie na tvorbu svetových autorov, najfrekventovanejšie na Franza Kafku, citeľný je aj súvis s existencializmom (Jean-Paul Sartre), magickým realizmom, novým románom, absurdnou drámou Samuela Becketta, v slovenskom kontexte možno nájsť súvislosti s Ballom, Dušanom Mitanom, či Pavlom Rankovom. Personálna téma v spojení s psychicky indisponovanými postavami v tvorbe Dobrakovovej neustále generuje rovnakú postavu, roztrieštenú na množstvo kúskov pod rôznymi menami. Protagonistky sa tak stávajú invariantnými, mení sa iba fokalizačný uhol. Tematizácia psychosomatiky človeka sa po roku 2000 objavuje u viacerých ženských autoriek (Ivana Gibová a ďalšie), nie však v takej podobe ako u Dobrakovovej. Tenká hranica medzi chorobou a zdravím býva neraz geneticky podmienená, psychické problémy často prechádzajú cez postavy otca. Protagonistky sú determinované podvedomím, autorka zhmotňuje ich vnútorné procesy a pocity (averziu, nechuť, nervozitu, podvedomie a i.). So svojimi problémami sa snažia bojovať prostredníctvom preexponovanej sexuality, úteku (v rôznych podobách, príkladom je odčlenenie od society či únik z reality do fikčných svetov), fyzického vypätia, alebo sa bránia neprimeranou krutosťou voči iným postavám. Časté poukazovanie na autobiografické prvky zároveň neguje odstup (autorka najskôr na prvky poukáže a potom sa od nich dištancuje), text je kontrolovaný, a to aj napriek zložitosti vnútorného sveta psychicky chorých jedincov. Jazyková zložka neraz reflektuje rozpadnutú integritu protagonistov (napr. postava Blanky z *Bellevue*), text sa ale nerozpadá postmoderným spôsobom dekonštrukcie na fragmenty, vedomie postavy nie je schopné diferencovať a môže prechádzať do prúdu vedomia, vznikajú tak neukončené výpovede a elipsy, text sa monologizuje. Jazyk sa spája s telom, výpovede sú asociatívne a sugestívne, čo súvisí s vnútorným prežívaním.

Dobrakovová stavia naratív na prvkoch budovania autenticity, individuality, situačnosti a priestorovej podmienenosti. Poetika próz pracuje s prekračovaním hraníc knihy, jej „Blanku" nachádzame zbierkach opakovane už od debutu *Prvá smrť v rodine* (2009). Téma má personálny charakter a postavy sú psychologicky indisponované, spolu s ich osobnosťou sa dekomponuje aj samotný text.

## IDENTIFIKÁCIA PRVKOV AUTOBIOGRAFIE

Identifikácia znakov autobiografie je v textoch neraz komplikovaná, keďže sa prejavuje rôznymi spôsobmi. Najčastejšie sa v bežnom nediskurzívnom čítaní považuje za autobiografiu text, ktorý pojednáva o živote autora. V tomto kontexte sa postava autora a protagonistu stotožňuje a nepredpokladá sa s ďalšou možnosťou. Diskurzívny čitateľ si uvedomuje, že znaky aubiografie sa môžu realizovať aj inou formou a nemusia byť na prvý pohľad čitateľné. Jedným zo znakov je využívanie intertextuálnych odkazov, ktoré sa realizujú rozličným spôsobom. Tvorba autorky sa pohybuje na rozhraní autobiografie a autofikcie a jej naratívy nie sú založené na vymenúvaní faktov z autorkinho života, preto je potrebné analyzovať ďalšie plány textu.

Texty Ivany Dobrakovej pracujú s intertextualitou na rôznych úrovniach. V debute *Prvá smrť v rodine pracuje* s kultúrnou a psychologickou podobou intertextu, naratívy často nadväzujú na tradíciu vnútorne rozorvaných ženských postáv známych z európskej prózy. V románe *Bellevue* Dobrakovová prepája svoje skúsenosti zo života v Taliansku s univerzálnym motívom cudzinca a v diele s názvom *Pod slnkom Turína* zrkadlí súčasné napätie medzi stredoeurópskou a západnou kultúrnou identitou.

Tvorba Ivany Dobrakovovej je príkladom autobiografie v modernom zmysle – introspektívny charakter próz odráža autorkinu vlastnú skúsenosť s úzkosťami a prežívaním, jej písanie preto pôsobí ako autopsia duševného života, aj keď mená a situácie sú fiktívne. Sama Dobrakovová v jednom rozhovore povedala: „Nepíšem denník, ale píšem o sebe, aj keď sa skrývam za postavy.“ Autorka dlhodobo žije v Turíne, a ten sa stáva kľúčovým prostredím jej próz, texty vychádzajú z jej osobnej skúsenosti, no nejde o reportáž, ale o intímnu skúsenosť migrácie – ako sa mení identita, keď človek žije mimo domova. Zrkadlom identity sa stáva aj samotný jazyk, autorka je prekladateľkou z taliančiny, a preto sa v dielach objavuje téma jazyka frekventovane. Hrdinky zápasia s rečou, mlčaním, neporozumením a strachom komunikovať, jazyk je pre ne zároveň zbraň aj zranenie a práve to má jasný autobiografický pôvod – Dobrakovová žije v dvojjazyčnom prostredí a pracuje s jazykmi ako so živým materiálom. Texty otvorene pracujú s témami menštruácie, potratu, sexuality, fyzickej bolesti, či tehotenstva vždy z pohľadu ženy, ktorá sa nebojí tela ani jeho neestetickosti. Dobrakovová tu čerpá z ženského prežívania, ale prepisuje ho do umeleckého jazyka bez sentimentu. Tu pôsobí autobiograficky nie preto, že opisuje fakty, ale preto, že ukazuje autentickú skúsenosť ženy, ktorá myslí a cíti mimo spoločenských filtrov. Jej texty nie sú o Ivane Dobrakovovej, ale o fiktívnych alteregách, ktoré prežívajú jej úzkosti, pochybnosti a skúsenosti, mená postáv sa menia, ale ich vnútorný svet zostáva podobný. Autorka tak vytvára cyklus ženských vedomí, ktoré sa líšia situáciou, no zdieľajú autorkin pohľad na realitu.

## ZÁVER

Autobiografickosť v slovenskej ponovembrovej próze sa ukazuje ako dynamická a mnohovrstevná kategória, ktorá už nemožno chápať v jej tradičnom, žánrovo uzavretom význame. Moderné literárne teórie – od Lejeuneovho autobiografického paktu až po súčasné úvahy o fikčnosti a možných svetoch – poukazujú na to, že hranica medzi osobnou skúsenosťou a fikčným konštruovaním postáv je čoraz menej jednoznačná. Práve preto sa výskum zameriava skôr na konkrétne postupy, konfiguračné znaky a naratívne stratégie, než na presné žánrové zaradenie textov.

Tvorba Ivany Dobrakovovej je v tomto kontexte príkladom toho, ako sa môže literárny subjekt formovať na pomedzí reality a fikcie. Autorka vytvára rozsiahlu sieť vzťahov medzi textami, postavami a motívmi, ktoré spolu fungujú ako súvislý „fikčný svet“, no zároveň v ňom stále presvitajú impulzy vlastného prežívania. Jej hrdinky sú variáciami jedného vedomia, rozštiepeného do rôznych situácií a psychických stavov. Fragmentárna výstavba, prepojenia medzi knihami, introspektívna perspektíva, dôraz na telesnosť a mentalitu – to všetko formuje poetiku, v ktorej autobiografické prvky vystupujú nie faktograficky, ale ako skrytá štruktúra určujúca spôsob, akým postavy vnímajú svet.

Z textov zároveň vyplýva, že autobiografické písanie nemusí znamenať odhaľovanie osobnej histórie; môže fungovať ako nástroj uchopenia identity, skúmania traumy či mapovania vnútorného chaosu subjektu. V rámci súčasnej slovenskej literatúry tak vzniká priestor pre nové formy autenticity – nie založenej na dokumentárnosti, ale na presvedčivosti subjektívneho prežívania. Výskum autobiografickosti sa preto otvára smerom k širšiemu pochopeniu, v ktorom je dôležitá nielen zhoda medzi rozprávačom a autorom, ale najmä spôsob, akým text pracuje so skúsenosťou, pamäťou, fikciou a identitou.

Dobrakovovej prózy ukazujú, že aj keď sa menia mená postáv či prostredia, jadro zostáva nemenné: subjekt, ktorý sa snaží nájsť miesto v chaotickom svete, hoci je sám rozštiepený. Práve v tejto napätej dynamike medzi osobným a literárnym, medzi realitou a fikciou, sa naplno ukazuje potenciál súčasnej autobiografickej prózy – ako priestoru pre hĺbkovú introspekciu, formálne experimenty a neustálu re-konfiguráciu subjektu, ktorý sa odmieta zmestiť do pevne ohraničených kategórií.

## ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

[1] KUPCOVÁ, Helena, 2004. Autobiografie.. In: D. MOCNÁ a J. PETERKA, eds. Encyklopedieliterárních žánrů. Praha – Litomyšl: Paseka, s. 28-32. ISBN 80-7185-669-X.
[2] TÁBORSKÁ, Jiřina (1977). Autobiografie. In: Slovník literární teorie. Ed. Štěpán Vlašín. Praha: Československý spisovatel, s. 34-35.
[3] GOMBALA, Eduard (1979). Autobiografia. In: Slovník literárnovedných termínov. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, s. 33-34.
[4] LEJEUNE, Philippe (1989). „The Autobiographical Pact.“ In On Autobiography, ed. Paul John Eakin, 3 – 30. Prel. Katherine Leary. Minneapolis: University of Minnesota Press.
[5] COHNOVÁ, Dorrit (2009). Co delá fikci fikcí. Praha: Academia, s. 14-31. ISBN 978-80-200 – 1718-5.
[6] FARKAŠOVÁ, Etela (1997). Autobiografia a jej subjekt: de/re/konštrukcia subjektu v „písaní“ jeho/jej vlastného života. In: Zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie Subjekt – autor – auditórium. Ed. Peter Michalovič. Bratislava: Sorosovo centrum súčasného umenia, s. 283-289. ISBN 80-967254-6-7.
[7] FARKAŠOVÁ, Etela (2003). Poetika rozhrania. In: Romboid, roč. 38, č. 1, s. 79-81.
[8] DEBNÁR, Marek (2013). Autobiografia a sebapísanie. In: Možnosti autobiografickosti. Ed. Ivana Taranenková. Bratislava: Ústav slovenskej literatúry SAV a Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, s. 33-44. ISBN 978-80-8876-22-5.
[9] FORGÁČ, Marcel (2024). Ivana Dobrakovová Prvá smrť v rodine. In: M. Součková, J. Gavura, eds. Slovník diel slovenskej literatúry po roku 1989. Fintice: FACE – Fórum alternatívnej kultúry a vzdelávania, s. 356-359. ISBN 978-80-69006-00-3.
[10] FORGÁČ, Marcel (2013). K poetike próz Ivany Dobrakovovej. In: M. Součková, ed. K poetologickým a axiologickým aspektom slovenskej literatúry po roku 2000. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, s. 65-71.
[11] KLAPÁKOVÁ, Mária (2015). Ivana Dobrakovová: Toxo. In: TOP 5 (slovenská literárna a výtvarná scéna 2013 v odbornej reflexii). Prešov – Košice: FACE – Fórum alternatívnej kultúry a vzdelávania, s. 48-55. ISBN 978-80-89763-14-8.
[12] KLAPÁKOVÁ, Mária (2022). Ivana Dobrakovová MATKY A KAMIONISTI. In: TOP 5 (slovenská literárna scéna 2018 v odbornej reflexii). Fintice: FACE – Fórum alternatívnej kultúry a vzdelávania, s. 142-152. ISBN 978-80-89763-92-4.
[13] FEDORKOVÁ, Andrea (2019). K ambivalencii postáv Ivany Dobrakovovej. In: Zborník príspevkov z 6. ročníka Jarnej internacionalizovanej školy doktorandov UPJŠ 2019. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika, s. 137-140.
[14] FEDORKOVÁ, Andrea (2019). Podoby expatrianskej prózy po roku 2000. In.: M. Součková, ed. K poetologickým a axiologickým aspektom slovenskej literatúry po roku 2000 V. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, s. 82-96.
[15] FORGÁČ, Marcel, 2020. K realizáciám autobiografického písania v slovenskej literature (z hľadiska prítomnosti princípu intertextuality). In: M. Součková, ed. K poetologickým a axiologickým aspektom slovenskej literatúry po roku 2000 VI. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, s. 5-18.

## ĎALŠIE ZDROJE

BARBORÍK, Vladimír (2011). „Literatúra“ verzus výpoveď: debut a prvý román Ivany Dobrakovovej. In: Vlna, roč. 13, č. 46, s. 113-118.
BEDNÁROVÁ, Katarína (2011). Ku genéze autobiografického gesta v literárnom diskurze. In: World Literature Studies: časopis pre výskum svetovej literatúry, roč. 3, č. 2, s. 19-27. ISSN 1337-9275.
BÍLEK, Petr A. (1996.) Možnosti „Já“. Autenticita, autobiografie, autorský obraz. In: Tvar, roč. 7, č. 14, s. 8-9.
BUZINKAIOVÁ, Martina (2020). K poetike próz Ivany Dobrakovovej. In: K poetologickým a axiologickým aspektom slovenskej literatúry po roku 2000 VI, ed. Marta Součková. Prešov: Filozofická fakulta PU v Prešove, s. 43-51. ISBN 978-80-555-2561-7.
DAROVEC, Peter (2019). Literatúra ako okno do iného sveta (Ivana Dobrakovová: Matky a kamionisti). In: Glosália, č.2.
DOLEŽEL, Lubomír (1997). Mimesis a možné světy. In: Česká literatura. Roč. 45, č. 6, s. 600-624. ISSN 0009-0468.
DOUBROVSKY, Serge (2013). Autofiction. In: Autofiction, s. 1-5.
FONIOKOVÁ, Zuzana (2013). Nespolehlivý autor: Otázka vypravěčské nespolehlivosti v autobiografických textech na příkladu knihy Montauk. In: World Literature Studies: časopis pre výskum svetovej literatúry, roč. 5, č. 1, s. 124-132. ISSN 1337-9275.
FONIOKOVÁ, Zuzana (2018). Fikčnost ve faktuálním vyprávění: Případ fikčních metaautobiografií. In: Česká literatura. Roč. 66, č. 6, s. 841-869.
FONIOKOVÁ, Zuzana (2021). Sám sebe a přece fikční: „Možnosti milostného románu“ Jana Němce jako autofikce. In: Bohemistyka, roč. 21, č. 4, s. 513-532. https://doi.org/10.14746/bo.2021.4.5
PRUŠKOVÁ, Zora (2010). „Bellevue beletria“ – biograficky, diskurzívne, pútavo. In: Romboid, roč. 45, č. 9, s. 19-24.
SOUČKOVÁ, Marta (2013). K rôznym podobám autobiografického písania v slovenskej próze po roku 2000. In: World Literature Studies: časopis pre výskum svetovej literatúry, roč. 15, č. 4, s. 121-135. ISSN 1337-9275. https://doi.org/10.31577/WLS.2023.15.4.9

DOI: https://doi.org/10.54937/2026.9788056112410.93-100

# NÁSTUP KRÁĽA VLADISLAVA II. JAGELOVSKÉHO NA UHORSKÝ TRÓN (V KONTEXTE SLEDOVANIA PÔSOBENIA TOMÁŠA BAKÓCA)

# THE ACCESSION OF KING VLADISLAUS II JAGIELLON TO THE HUNGARIAN THRONE (IN THE CONTEXT OF EXAMINING THE ACTIVITIES OF THOMAS BAKÓC)

**MIROSLAV KOTRHA**

*Katedra histórie, Filozofická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave*
*Hornopotočná 23, Trnava, Slovenská republika*
*Email: miroslav.kotrha@tvu.sk*
*ORCID iD: 0009-0006-6353-9195*

**ABSTRAKT**
*V roku 1490 zomrel uhorský kráľ Matej Korvín, ktorý sa veľkými písmenami zapísal do dejín stredovekého Uhorska. Ako je veľmi dobre známe, vo svojej snahe o obhájenie svojich práv na uhorskú korunu bol úspešný, no napriek tomu sa tieto práva po jeho smrti nemohli aplikovať na jeho potomkov, keďže zomrel bez zákonného mužského následníka. Pred svojou smrťou sa snažil presadiť kandidatúru svojho nemanželského syna Jána Korvína. Sled udalostí sa však vyvíjal inak. Do mocenského zápasu o uhorskú korunu sa zapojili ďalší traja pretendenti, a to Maximilián Habsburský, Ján Albrecht a Vladislav Jagelovský. Víťazne z nich vzišiel Vladislav II. Jagelovský. Napriek tomu boj o trón aj naďalej pokračoval. K obhájeniu kráľovskej koruny tak musel Vladislav využiť podporu uhorskej šľachty a viacerých schopných úradníkov či prelátov, medzi ktorých patril aj vtedajší kancelár Tomáš Bakóc. Neskorší ostrihomský arcibiskup a kardinál sa tak tiež stal jednou z najdôležitejších opôr nového kráľa, v čase keď sa rozpútal politicko-diplomatický boj o korunu a verne pri ňom stál až do jeho smrti v roku 1516.*

**Kľúčové slová:** *boj o trón, Tomáš Bakóc, Jagelovci, Habsburgovci, uhorská koruna, dedičné práva*

**ABSTRACT**
*In 1490, the Hungarian king Matthias Corvinus died. He was a ruler whose name is written in capital letters in the history of medieval Hungary. As is well known, he was successful in his efforts to defend his rights to the Hungarian crown, yet after his death these rights could not be transferred to his descendants, since he died without a legitimate male heir. Before his death, he sought to secure the succession of his illegitimate son, John Corvinus, but the course of events unfolded differently. The struggle for the Hungarian crown then involved three other contenders: Maximilian of Habsburg, John Albert, and Vladislaus Jagiellon. The victor among them was Vladislaus II Jagiellon. Nevertheless, the fight for the throne continued. To defend and maintain the royal crown, Vladislaus had to rely on the support of the Hungarian nobility and on several capable officials and prelates, among whom was the*

*then royal chancellor Thomas Bakóc. The later Archbishop of Esztergom and cardinal thus became one of the most important pillars of the new king's rule, standing faithfully by his side during the political and diplomatic struggle for the crown and remaining loyal to him until Vladislaus's death in 1516.*

**Keywords:** *struggle for the throne, Thomas Bakóc, the Jagellonians, the Habsburgs, the Hungarian throne, hereditary rights*

## ÚVOD

Predkladaná práca sa pokúša nahliadnuť do problematiky nástupníckych práv Vladislava II. Jagelovského na uhorský trón a následného boja o korunu v rokoch 1490 až 1492. Zároveň však sleduje postupné zapojenie sa vtedajšieho rábskeho biskupa Tomáša Bakóca do diplomaticko-politického diania. Hoci je problematika ohľadom nástupu Vladislava II. Jagelovského pomerne dobre spracovaná, Bakócove zásluhy sú v tomto prípade často prehliadané. Pritom práve postava Tomáša Bakóca je mimoriadne dôležitou, keďže sa na viac ako tridsať rokov stal jednou z kľúčových osobností Uhorského kráľovstva v domácom, ale i zahraničnom prostredí. Špecifická politická situácia, ktorá nastala v Uhorskom kráľovstve v roku 1490 po skone kráľa Mateja I. Korvína, bola podmienená niekoľkými faktormi, ktoré sa bezpochyby viažu na samotnú Matejovu vládu. Preto, keď chceme sledovať boj o uhorskú korunu, ktorý sa v danom roku rozhorel, musíme si predstaviť základné informácie, čo viedli napokon ku korunovácii kráľa Vladislava II. Jagelovského za uhorského kráľa. Počas polovice 15. storočia sa udialo viacero udalostí, ktoré výrazne formovali smerovanie krajiny, čo súviselo s nárastom moci magnátskych rodov. Napriek tomu dokázal Vladislav II. vládnuť 26 rokov bez známok otvorenejšej rebélie zo strany domácej šľachty. Azda na snemových zhromaždeniach bola situácia búrlivejšia, čo však súviselo aj s nárastom moci niektorých úradníkov a magnátov.

## UHORSKÝ TRÓN AKO DEDIČSTVO HABSBURGOVCOV A JAGELOVCOV

Kráľ Matej Korvín bol v roku 1458, krátko po skone Ladislava V. Pohrobka, zvolený uhorskou šľachtou za nového kráľa. Ako uhorský kráľ musel byť korunovaný v Stoličnom Belehrade, ostrihomským arcibiskupom a Svätoštefanskou korunou. Tieto tri zložky patrili v období stredoveku k základným atribútom právoplatnosti korunovácie uhorského kráľa. Matej však tento základný atribút splniť nemohol, keďže v čase, keď Alžbeta Luxemburská odovzdala svojho syna do opatery Fridrichovi III., urobila tak aj spolu s korunovačnými klenotmi, ktoré ukradla z Vyšehradu [1 s. 35-37]. Fridrichovi tento stav vyhovoval a uhorské korunovačné klenoty držal vo svojej moci aj potom, čo bol Ladislav V. Pohrobok už dospelým a usadol na uhorský a český trón. Fridrich sa však ani po Ladislavovej smrti v roku 1457 nehodlal klenotov vzdať. Matejovu voľbu neuznával, čo bolo neskorším dôvodom pre vypuknutie mnohých sporov [2 s. 5]. Matej sa usiloval tieto klenoty získať a zlegitimizovať tak svoju vládu. Držbu Svätoštefanskej koruny chcel Fridrich využiť ešte v roku 1458, keď sa pokúšal zvoliť za uhorského kráľa napriek tomu, že si šľachta vybrala za kráľa Mateja [3 s. 125]. Fridrich sa ale uhorským kráľom nikdy nestal. Matej, ako zvolený kráľ, tak musel vytrvalo hľadať diplomatické riešenie, ktorým by presvedčil Fridricha, aby mu korunovačné klenoty vrátil, a on tak zlegitimizoval svoju vládu, keďže jeho pozíciou mohla otriasť akákoľvek opozičná snaha o jeho zosadenie [4 s. 193]. Fridrich mal korunovačné klenoty uhorských kráľov vo svojej držbe celkovo dvadsaťšesť rokov. Napokon však po dlhých rokovaniach začalo v roku 1462 vyjednávanie o prinavrátenie korunovačných klenotov, ktoré boli napokon do Uhorska vrátené pod niekoľkými podmienkami. Jednou z nich bolo, že Matej musel zaplatiť Fridrichovi 80 000 zlatých a odovzdať späť Fridrichove pevnosti, ktoré Matej obsadil. Taktiež si cisár mohol ponechať doživotné užívanie hodnosti uhorského kráľa, pričom Fridrichovi potomkovia boli zahrnutí do nástupníckej línie na uhorský trón [3 s. 94]. Matej Korvín tak bol v roku 1464 korunovaný Svätoštefanskou korunou, čím zlegitimizoval svoju moc. Tieto udalosti však majú dohru o niekoľko desiatok rokov neskôr. Habsburgovci totiž nikdy nezabudli na dohodu, ktorou mohli získať Uhorské kráľovstvo.

Už počas Matejovej vlády sa na scéne objavili dve dynastie, ktoré si nárokovali Svätoštefanskú korunu. Tou druhou bola poľská dynastia Jagelovcov. So svojimi nárokmi vystúpili najprv v roku 1440, keď sa trónu zmocnil na štyri roky Vladislav I. Jagelovský [5], no išlo len o epizodický charakter. Ďalšie nároky si Jagelovci vzniesli ešte počas vlády kráľa Mateja už v roku 1471, keď do Uhorska vpadol s početným

vojskom Kazimír IV. Jagelovský. Z genealogického hľadiska išlo o zaťa uhorského kráľa Albrechta Habsburského a Alžbety Luxemburskej, pričom Ladislav Pohrobok bol Kazimírovým švagrom [2 s. 7]. Kvôli tejto dynastickej politike, ktorej korene siahajú k Žigmundovi Luxemburskému sa našlo niekoľko adeptov na uhorský trón, ktorí nesúhlasili s výsledkom volieb uhorských stavov a zvolením Mateja Korvína za kráľa. To bol dôvod prečo sa nespokojná časť šľachty pokúsila vzbúriť a dosadiť poľského kráľa Kazimíra IV. Jeho pokus bol ale neúspešný [6 s. 241]. Všetky tieto snahy, ale ostali živé až do konca vlády Mateja Korvína, keď sa opäť vynorili na povrch.

## MATEJOVA SMRŤ, INTERREGNUM A VOĽBA NOVÉHO KRÁĽA

Kráľ Matej bol počas svojej vlády dvakrát ženatý. Jeho prvou manželkou bola dcéra Jiřího z Poděbrad Katarína Poděbradská. Manželstvo však netrvalo dlho. Katarína krátko po svadbe otehotnela, no pri pôrode prišla nešťastne o syna. Len pár dní po pôrode v marci 1464 aj sama podľahla popôrodnej horúčke. V rámci Matejových pokusov o založenie vlastnej dynastie tak išlo o veľmi komplikovanú situáciu. Matej sa oženil druhýkrát až o dvanásť rokov neskôr s dcérou neapolského kráľa Beatrix Aragónskou. Ani toto manželstvo však Matejovi neprinieslo legitímneho mužského potomka. Beatrix bola totiž neplodná. Matej však splodil nemanželského syna s Barborou Edelpöckovou, ktorý vstúpil do dejín ako Ján Korvín. Keď už Matej vedel, že sa mu s Beatrix nepodarí splodiť legitímneho potomka, začal sa zaoberať myšlienkou, aby uhorská šľachta prijala za nového kráľa Jána Korvína. Už v roku 1479 ho vyhlásil za svojho legitímneho nástupcu [6 s. 241]. Dokonca sa snažil prinútiť všetkých veľmožov a úradníkov v kráľovstve, aby v prípade úmrtia kráľa, súhlasili s voľbou Ján Korvína [7 s. 63]. Celá situácia sa napokon vyvinula inak.

Dňa 6. apríla 1490 zomiera Matej Korvín[8].[1] Svoje posledné dni strávil obklopený členmi kráľovskej rady. Medzi nimi sa objavuje aj meno Tomáša Bakóca, ktorý verne stál po boku kráľa [9 s. 12] a vďačil mu za spoločenské postavenie [10 s. 547-549]. Aj Tomáš Bakóc, ako kráľov tajný kancelár, patril medzi tých úradníkov, čo museli kráľovi prisahať, že podporia kandidatúru Jána Korvína. Krátko po panovníkovej smrti sa však všetko zmenilo. Započal boj o trón a medzi šľachticmi sa začali vytvárať osobitné frakcie. Okrem Jána Korvína bolo uchádzačov na trón hneď niekoľko. Podľa zmluvy Mateja Korvína s Fridrichom III. si uhorský trón nárokoval Maximilián I. Habsburský [9 s. 8]. No na základe nástupníckych práv po Albrechtovi Habsburskom, ktoré po ženskej línii prešli na poľského kráľa Kazimíra IV. a následne na jeho deti Jána Albrechta a českého kráľa Vladislava II. Jagelovského, sa so svojimi nárokmi prihlásili aj Jagelovci. Krátko po smrti sa začal pripravovať šľachtický snem, ktorý mal určiť, kto s kandidátov sa skutočne stane novým uhorským kráľom. Tomáš Bakóc dozaista nemal v úmysle ísť proti svojmu panovníkovi, ktorému vďačil za svoje spoločenské postavenie, no napriek tomu Jánovu kandidatúru nepodporil [9 s. 9].[2] Dôvody sa snažil vysvetliť už Viliam Fraknói, ktorý tvrdil, že išlo najmä o Bakócove obavy plynúce z Jánovej spolupráce s Petrom Varádim, ktorého Ján prepustil z väzenia. Petra Varádiho uvrhol do väzenia Jánov otec Matej [6 s. 248-249]. Tomáš Bakóc bol však s veľkou pravdepodobnosťou tiež zapojený do jeho uväznenia, pričom sa zblížil s kancelárom Jánom Filipcom, ktorý ho presvedčil, že najlepším nástupcom na tróne bude Vladislav Jagelovský [11 s. 116].[3] Za jeho podporu

1 Dňa 17. apríla 1490 oboznámila kráľovná Beatrix Aragónska uhorských prelátov o tom, že kráľ Matej Korvín skonal počas veľkonočných sviatkov vo Viedni. Z tohto dôvodu tak kráľovná oznámila konanie snemu na nasledujúci mesiac odo dňa vydania listiny, kde sa mali zísť všetci významní muži kráľovstva, kde bude prediskutované zvolenie nového kráľa.

2 So zaujímavým tvrdením prišiel András Kubinyi, ktorý si všimol, že Tomáš Bakóc krátko pred panovníkovou smrťou daroval svoj dom vo Viedni kláštoru svätej Doroty. Bolo totiž zrejmé, že Matejove vojenské výdobytky v Rakúsku nebude možné dlhodobo udržať. V prípade vydobytia Viedne Habsburgovcami by o svoj majetok prišiel. Tomu však Bakóc zabránil a mohol dom využívať aj po obsadení Viedne Habsburgovcami. Je teda zrejmé, že Bakóc mohol kalkulovať s Matejovou smrťou, keďže jeho zdravotný stav sa stále zhoršoval.

3 Tomáš Bakóc, hoci bol vo funkcii tajomníka, s vysokou pravdepodobnosťou často zastupoval Jána Filipca v jeho kompetenciách, keďže bol Filipec veľakrát mimo územie Uhorska na zahraničných misiách.

mal Filipec ponúknuť Bakócovi hodnosť hlavného kráľovského kancelára. Tento predpoklad s Varádiho prepustením je samozrejme veľmi pravdepodobný, no treba spomenúť, že Varádi po svojom prepustení nebol už viac politicky aktívny a venoval sa predovšetkým svojej arcibiskupskej činnosti. Napriek tomu tu môžeme sledovať Bakócov odklon od Jána Korvína [12 s. 74-75].

V máji 1490 sa slávnostne otvorilo zasadanie snemu, ktoré malo Uhorsku priniesť nového kráľa. Tomáš Bakóc svoj nový postoj nepredostrel a Ján Korvín sa preto mylne domnieval, že ho má na svojej strane. Každý z pretendentov o trón vyslal na snem svojich zástupcov, aby presvedčili šľachtu o svojich právach na trón. Voľba napriek tomu bola nejasná. Istý čas to vyzeralo, že nižšia šľachta zvolí Jána Albrechta, no predstaveným snemu sa podarilo zadržať ich vášne. Ján Albrecht sa pár rokov predtým vyznamenal ako úspešný vojvodca, keď porazil oddiely Tatárov, ktoré vpadli do Poľského kráľovstva [9 s. 17].

Snem následne stanovil podmienky zvolenia, ktoré musel kráľ po svojej korunovácii akceptovať [13 s. 33]. Maximiliánov zástupca pri obhajobe dedičných práv Habsburgovcov dokonca uviedol, že ako kráľ by sa Maximilián vyvaroval vydávaniu škodlivých zákonov a nariadení, všetky Matejove nespravodlivosti by odstránil, taktiež sa neodváži viesť vojnu bez súhlasu uhorského snemu, všetky záležitosti Uhorska prerokuje so snemovým zhromaždením a neodoberie nijakému šľachticovi hodnosť. Konkrétne išlo o Jána Filipca, Urbana z Veľkej Lúče a Tomáša Bakóca. Veľkorysý sa zdal aj plán, že si Uhorsko ponechá vo svojej držbe Lužicu, Sliezsko a Moravu, pričom bude chrániť hranice kráľovstva pred osmanskými Turkami [11 s. 15]. Nič z toho si však uhorskú šľachtu nezískalo. Dňa 9. júna opustili stúpenci Jána Albrechta snem, čo do značnej miery uľahčilo situáciu. Bakóc totiž začal presviedčať mladého Jána Korvína, aby zanechal svoje nároky na trón [14 s. 134].

Napokon bol na sneme 15. júna 1490 zvolený za nového uhorského kráľa český kráľ Vladislav Jagelovský [13 s. 33]. O dva dni neskôr sa zišiel snem pod predsedníctvom Urbana z Veľkej Lúče, ktorý jednomyseľne schválil voľbu Vladislava Jagelovského. Začali sa tak prípravy s následnou korunováciou. V krátkom čase bola zložená delegácia, aby prijala nového kráľa. Medzi nimi sa nachádzali Ján Filipec, Tomáš Bakóc, Ján z Čanádu, Štefan Zápoľský a ostatní dôležití predstavitelia kráľovstva [9 s. 34-37].

## KORUNOVÁCIA VLADISLAVA II. JAGELOVSKÉHO

S voľbou kráľa Vladislava Jagelovského sa jeho protikandidáti nehodlali zmieriť bez boja. Vladislav sa však na prevzatie moci pripravil dostatočne [14 s. 144]. V Prahe zhromaždil v júni 1490 vojsko, s ktorým sa vydal brániť svoje práva [15 s. 315].[4] Ján Korvín taktiež nezaháľal a zozbieral všetkých svojich podporovateľov, s ktorými sa vydal smerom do Stoličného Belehradu. Napriek vzdoru a početnosti jeho oddielov úspešný nebol. Dňa 4. júla 1490 bolo jeho vojsko porazené v bitke pri Csontmező. Po bitke stratil Ján Korvín akúkoľvek nádej na získanie uhorského trónu. V auguste 1490 dokonca vydal listinu, ktorou uznal svoju volebnú porážku. Napriek tomu, že ho nepodporila najvýznamnejšia časť magnátov krajiny ako boli: Urban z Veľkej Lúče, Žigmund Ernuszt, Štefan Bátori, Blažej z Rašky, Tomáš Bakóc a mnohí ďalší, tak sa s nimi rozhodol uzavrieť spojeneckú zmluvu [16]. Vladislavova korunovácia sa konala v septembri 1490. Od pripojenia sa uhorskej delegácie k sprievodu kráľa pôsobil Tomáš Bakóc už len výhradne v službách nového kráľa. Odôvodnenie svojho konania a zavrhnutia možnosti Jána Korvína, ako nového uhorského kráľa, sa Tomáš Bakóc vyjadril vo svojom liste milánskemu vyslancovi Maffeovi z Trevigliu. Bakóca hneval prístup Jána Korvína. Hneď po skone Mateja Korvína mal zavrhnúť všetkých radcov kráľa Mateja, medzi ktorých patril aj on. Jána Korvína preto dozaista považoval za ľahkovážneho. Počúval iba mladíkov, ktorí mu však radili zle: „*ak by sa radil radami starších a skúsenejších dozaista by sa mu podarilo uhorský trón získať*.“ Maffeovi týmto oznámil, že Ján nebude zvolený za nového uhorského kráľa, a to aj napriek tomu, že nad celou situáciou prejavuje veľkú bolesť, sklamanie a žiaľ [17 s. 235].

Preto, aby nový kráľ získal čo najväčší vplyv v krajine, zaviazal sa oženiť s Matejovou vdovou Beatrix Aragónskou. Hoci prebehla aj svadba, nemal v pláne svoj sľub dodržať a celá situácia, do ktorej bol zapletený aj milánsky dvor, napokon skončila škandálom a dlhým procesom rozvodu [18 s. 346]. Problém korunovácie narážal na úskalia v spojitosti s neschopnosťou ostrihomského arcibiskupa korunovať Vla-

4 Do Uhorska vstúpil okolo 18. júla 1490, dobyl Vyšehrad, kde boli uložené kráľovské klenoty. S korunováciou tak Vladislav nehodlal otáľať.

dislava II. za kráľa pre svoj nízky vek. Táto úloha tak ďalej spadala na kaločského arcibiskupa, ktorým bol Peter Varádi, on však patril medzi podporovateľov Jána Korvína a na Vladislavovu korunováciu nedorazil. Ceremóniu napokon v Stoličnom Belehrade vykonal záhrebský biskup Osvald Thuz [9 s. 18].

**BOJ NA DVOCH FRONTOCH**

Udalosti rokov 1490 až 1491 predstavovali rozhodujúci moment pre smerovanie Uhorského kráľovstva v nasledujúcich troch desaťročiach. V tomto období sa Tomáš Bakóc definitívne zaradil medzi najvplyvnejších aktérov politického a diplomatického diania. Rozhodujúcim bolo jeho priklonenie sa na stranu podporovateľov Vladislava Jagelovského. Triezve zváženie šancí jednotlivých pretendentov o uhorský trón zabezpečilo Bakócovi výnimočné postavenie na kráľovskom dvore. Kráľ sa mohol spoľahnúť, že Bakóc po právnej stránke neurobí nič, s čím by kráľ sám nesúhlasil. Pri nástupe Vladislava sa podieľal na dvoch dôležitých diplomaticko-politických agendách kráľovstva. Išlo o mierové rokovania s Maximiliánom Habsburským a Jánom Albrechtom.

Vladislava po korunovácii nečakal bezproblémový priebeh prevzatia vlády v krajine. Hoci bol Ján Korvín porazený, stále ostávali v hre dvaja kandidáti. Ján Albrecht vpadol koncom augusta do Uhorska zo severovýchodu. Rozhorel sa tak súboj dvoch bratov, z ktorých otec podporoval Jána Albrechta, keďže ten ešte kráľovskú korunu, na rozdiel od Vladislava, nemal. Spočiatku nebol Ján Albrecht úspešný a šťastie mu neprialo ani po zvyšku výpravy. Dôležité pre vývoj vojny bolo, že sa k nemu nepridali východoslovenské mestá Košice, Bardejov, Prešov, Levoča a Sabinov. Mestá boli dokonca ochotné vzdorovať prípadným útokom. Ján Albrecht sa preto rozhodol nepostupovať voči nim, mestá obišiel a smeroval spolu so svojimi oddielmi smerom na juhovýchod krajiny do Sedmohradska. Je možné, že rátal s pomocou Štefana Bátoriho, ktorý ho spočiatku podporoval, ale tá neprišla. Stratégia Jána Albrechta sa nevydarila a musel ustúpiť smerom na sever, kde sa mu podarilo 29. septembra 1490 obsadiť Prešov. Po tomto úspechu sa vydal na Košice, ktoré boli kľúčovým bodom pre dobytie celého okolia. Košice ale odolávali, [19 s. 106-107.]. Vladislav tak poslal veľkú armádu, pôvodne určenú na boj s Turkami a Maximiliánom Habsburským, aby porazila jeho brata Jána. Obliehanie Košíc sa však komplikovalo, poľským oddielom sa míňali zásoby a blížila sa zima, čo spôsobovalo značné dezercie vojakov. Vo februári 1491 sa stretli bratia pred Košicami. K boju ale nedošlo. Kvôli silným zimným víchriciam k boju nedošlo, len k miernejším šarvátkam. Bratia začali spoločne rokovať o podmienkach prímeria. Pri kráľovi sa nachádzal aj jeho kancelár Tomáš Bakóc, ktorý bol vyslaný s kráľovou deputáciou, aby spoločne s vyslancami Jána Albrechta dospeli ku konečnej mierovej dohode. To, že Bakóc patril k hlavným strojcom znenia dohody, potvrdil aj on sám v liste Maffeovi z Treviglia. Bakóc sa stretol pred zhromaždeným vojskom s radcami Jána Albrechta, kde rokovali najskôr o dočasnom prímerí, čo napokon vyvrcholilo uzavretím trvalého mieru[20]. Mierové zmluva bola podpísaná 20. februára 1491 [21 s. 184-189]. Ján Albrecht sa vzdal všetkých nárokov na uhorskú korunu. Na oplátku dostal územia v Sliezsku a Opavsku. Okrem toho mu Košický mier zaručoval nástupníctvo v prípade úmrtia Vladislava a jeho mužských potomkov. Ján Albrecht po podpise zmluvy zanechal na istý čas vojenských operácií, Uhorsko ale neopustil pod zámienkou, že tu hodlá prezimovať [22 s. 125]. Podporovatelia Jána Albrechta taktiež nemali podliehať žiadnemu súdeniu a nemali im byť zhabané ani ich majetkové domény [19 s. 107].

Oveľa väčší problém predstavoval pre Vladislava postup Maximiliána I. Habsburského. Napriek tomu, že sám bol zaneprázdnený vývojom situácie v Bretónsku, povolil mu ríšsky snem zostaviť schopnú armádu, s ktorou započal postup na územie Rakúska, ktoré v roku 1485 dobyl Matej Korvín. Po rýchlom obsadení Viedne postupovala Maximiliánova žoldnierska armáda smerom do Uhorska. Maximilián bol úspešný a v polovici novembra 1490 začal s obliehaním Stoličného Belehradu, ktorý sa mu podarilo dobyť už na ďalší deň. Napriek tomu sa aj od neho šťastie odvrátilo, keď nedokázal viac svoju žoldniersku armádu financovať, a tá hrozila vzburou [18]. Maximilián bol nútení pristúpiť na prímerie, ktoré trvalo až do apríla 1491. Vývoj skomplikoval Ján Albrecht, ktorý sa v júli 1491 rozhodol opäť vpadnúť do Uhorska, kde znovu začal dobývať územia na severovýchode krajiny. Štefan Zápoľský spolu s kráľovskou armádou postupovali smerom na Stoličný Belehrad, ktorý následne niekoľko týždňov obliehali. Habsburská posádka sa vzdala, a tak začala druhá fáza vojny proti Habsburgovcom, ktorá spočívala v dobývaní západnej časti Uhorska [9 s. 34-35].

Uhorsko bolo vyčerpané, preto celá situácia smerovala k mierovým rokovaniam. Ešte predtým však zo správy Tomáša Bakóca vieme, že sa mali 24. augusta stretnúť vyslanci Habsburgovcov a Uhorska. Tomáš Bakóc spolu s Jánom Šelenbergom, Štefanom Bátorim a českými vyslancami predstúpili pred Habsburských vyslancov, aby sa dohodli na ustanovení mierových podmienok. Za miesto rokovania bola vybraná Bratislava. Ján Albrecht podnikal od júla 1491 výpady na mestá dnešného východného Slovenska. Svoj útok obhajoval tým, že mu brat nesplnil svoje záväzky. Počas výpravy sa zameriaval predovšetkým na mestá v okolí Zemplínskej a Šarišskej župy. V septembri 1491 prišiel k mestu Košice Štefan Zápoľský a zbavil ho Jánovej blokády. Nemal však dostatok peňazí na to, aby ho porazil alebo vytlačil z Uhorska [22 s. 153]. Do konca roka 1491 preto v Uhorsku prebiehali drobné šarvátky s krátkymi intervalmi príméria Uhorsko potrebovalo mier, ktorý bol v nedohľadne, preto sa delegácie Habsburgovcov a Uhrov chystali stretnúť v novembri 1491 v Bratislave.

## BRATISLAVSKÉ ROKOVANIA V ROKU 1491

Politická kríza medzi Vladislavom a Maximiliánom sa mala riešiť prostredníctvom vyslancov oboch panovníkov v Bratislave. Kľúčovými postavami uhorskej diplomacie boli Tomáš Bakóc, Štefan Bátori, Ladislav Ország, no prítomný tu bol aj český hlavný kráľovský kancelár Ján Šelenberg. Spoločne mali tento diplomatický a nástupnícky problém vyriešiť s predstaviteľmi cisárskeho dvora a diplomatmi. Oproti uhorskej strane bola tá rakúska na rokovania pripravenejšia, keďže sem cisár poslal expertov na zahraničnú politiku. Jediným právnikom, spomedzi uhorských vyslancov bol Tomáš Bakóc, preto sa mu prikladá aj najväčšia váha a zodpovednosť na konečnom znení Bratislavskej zmluvy. Po viacerých stretnutiach sa začiatkom novembra dospelo k uzavretiu zmluvy, ktorá pozostávala z viacerých bodov [23 s. 34].

Medzi dôležité body patril aj záväzok, že Habsburgovci uznali Vladislava II. Jagelovského za uhorského kráľa, taktiež mu sľúbili podporu a pomoc proti osmanským Turkom. Ďalší významný bod načrtá problematiku nástupnických práv na uhorský trón. Hoci Maximilián uznal Vladislava za kráľa, tak zmluva hovorí o tom, že šľachta musí ratifikovať dohodu Mateja Korvína a Fridricha III. Habsburského, ktorá bola uzavretá v 60. rokoch 15. storočia. Táto dohoda mala zabezpečiť Habsburgovcom dedičné právo na uhorský trón. V prípade, že Vladislav zomrie bez mužského dediča, tak trón pripadne Habsburgovcom. Vladislav preto musel čo najskôr zvolať uhorský snem, ktorý mal túto záležitosť prerokovať a schváliť. Čo je však zaujímavé, tak aj napriek tomu, že Maximilián uznal Vladislavove nároky na uhorský trón, ponechal si právo používať titul uhorského kráľa. Ďalší kľúčový bod Bratislavskej zmluvy sa týkal vyplatenia vojnových škôd, ktoré Habsburgovci pri dobývaní území od Uhrov utrpeli. Požadovali, aby aj zvyšné územia, ktoré kráľ Matej Korvín obsadil opustili uhorské oddiely a nenárokovali si žiadnu kompenzáciu za územnú a finančnú stratu [9 s. 45-46]. Maximilián vedel, že uhorská delegácia ťahá za kratší koniec, a to aj napriek početným vojenským úspechom z roku 1491. Tomáš Bakóc však dokázal presvedčiť Maximiliánovu stranu, aby súhlasili s podporou Vladislava proti Turkom, hoci sa to nikdy nerealizovalo.

Po uzavretí podmienok pod ktoré sa podpísali Tomáš Bakóc a Juraj Bátori, ako jediní gramotní členovia uhorskej delegácie, čo ukazuje na slabú pripravenosť uhorskej delegácie na riešenie situácie. Taktiež bolo nutné, aby boli podmienky schválené uhorským snemom. Ten sa konal koncom novembra roku 1491. Na ňom ako prvý, predniesol dlhšiu reč Bakóc, ktorý následne prečítal body mieru, ktoré dovtedy úmyselne držali v tajnosti a navrhol, aby ich schválili, s tým, že podotkol, že vie, že nie sú úplne spravodlivé, pre Uhorsko, ale len tak je možné zbaviť sa vojny s Habsburgovcami. Po viacerých vystúpeniach a prejavoch Bakóca, ale i kráľa Vladislava sa napokon podarilo presvedčiť vrchné vrstvy šľachty a Bratislavský mier bol napokon prijatý [9 s. 46]. Snem však musel opätovne schváliť články mieru z Bratislavy na nasledujúcom sneme vo februári 1492 [24].[5] Treba podotknúť, že v čase bratislavských rokovaní prebiehal stále boj s Jánom Albrechtom, ktorý obsadil Prešov. Z pohľadu politického vývoja, preto Uhorsko potrebovalo čo najrýchlejšie zabezpečiť mier na oboch stranách kráľovstva. Podpísaním Bratislavskej zmluvy sa to čiastočne podarilo.

5 *„...reverendi in Christo patris domini Thome episcopi ecclesie Iauriensis, sumpmi et secretarii cancellarii nostri...“*

Posledným aktívnym odporcom ostával Ján Albrecht. Jeho odpor sa definitívne podarilo zlomiť začiatkom roku 1492, keď sa 1. januára stretli v krvavej bitke pri Prešove oddiely Jána Albrechta a Vladislava. Ján Albrecht bol porazený a nedokázal obnoviť svoj odpor voči bratovi. Sám skoro prišiel o život, ale Vladislav prikázal svojim vojakom, aby ho ušetrili. Ján Albrecht bol nútený sa vzdať. Opäť došlo k rokovaniam, pričom dohoda obsahovala podobné body ako tá Košická. Rozdiel spočíval len v dedičných právach pre Jána Albrechta na uhorský trón. Dohoda medzi bratmi bola potvrdená 18. januára 1492 v Budíne [22 s. 151].
Za zásluhu o mier vyzdvihol kráľ najmä Štefana Zápoľského a Štefana Bátoriho. Nezabudol však ani na svojho kancelára Tomáša Bakóca, ktorý sa nevyznamenal vojensky, ale pomohol panovníkovi ukotviť mier právnou cestou. Uhorsko sa nachádzalo v katastrofálnom stave, zdecimované a vyčerpané dvomi rokmi ťažkých bojov [25]. Pri mierových rokovaniach zohral významnú úlohu najmä Tomáš Bakóc, ktorý sa stal hlavnou postavou uhorskej diplomacie. Rokovania odokryli Bakócov talent viesť zahraničnú, ale i domácu politiku na viacerých miestach súčasne. Orientovanie sa v zahraničných vzťahoch a všeobecné znalosti robili z Tomáša Bakóca človeka výnimočného postavenia.

## ZÁVER

Nástup kráľa Vladislava II. Jagelovského na uhorský trón sprevádzalo mnoho komplikácií, ktoré sa mu podarilo zvládnuť aj vďaka podpore rábskeho biskupa, neskoršieho ostrihomského arcibiskupa a kardinála Tomáša Bakóca. Skúmané obdobie poukazuje na problematiku ohľadom nástupníckych práv viacerých pretendentov o trón, z ktorých vyšiel víťazne práve Vladislav II. Jagelovský. Korunovácia Vladislava dopomohla Tomášovi Bakócovi k ďalšiemu kariérnemu rastu, keďže sa stal verným podporovateľom kráľa, pri ktorom verne stál celé obdobie jeho panovania do roku 1516. V tomto období boli položené základy ich spolupráce, pričom sa Tomáš Bakóc aktívne zapájal do zahraničnej politiky Uhorského kráľovstva, ako to môžeme vidieť pri riešení mierových zmlúv s Vladislavovými nepriateľmi v roku 1491 v Košiciach a neskôr v Bratislave. Zhrňujúc môžeme povedať, že medzi rokmi 1490 a letom 1495 bol Bakóc predseda kráľovskej rady, šéf uhorskej diplomacie a vedúca osobnosť kráľovskej kancelárie, popritom bol strážcom korunovačných klenotov a v neposlednom rade aj kráľov dôverník, pričom mal mimoriadny vplyv na kráľovskom dvore. Vladislav si svoju moc upevnil a hoci sa jeho vláda nešpecifikuje silným dominantným postavením, tak až na Dóžovo povstanie a konštantné útoky Turkov na juhu kráľovstva sa nevyznačovalo búrlivým obdobím.

## ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

[1] DVOŘÁKOVÁ, Daniela – PAPSONOVÁ, Mária (ed.). (2008). *Spomienky Heleny Kottannerovej.* – Budmerice: Rak, ISBN 978-80-85-50141-4, s. 88.
[2] HLAVAČKOVÁ, Miriam. (2011). A diplomat in the service of the Kings of Hungary. The activity of the Bishop of Nitra Antony of Šankovce at the end of the Middle Ages. In *Historický časopis*. č. 59, s. 3-24.
[3] HALLER, Brigitte. (1973). Kaiser Friedrich III. und die Stephanskrone. In *Mitteilungen des Österreichischen Staatsarchivs*. č. 26, s. 94-147.
[4] HOMOĽA, Tomáš. (2019) Prezentácia moci uhorského kráľa Mateja Korvína pri slávnostných vstupoch do miest. In *Gestá, symboly, ceremónie a rituály v stredoveku*. – Bratislava: Veda, ISBN 978-80-22-41787-7, s. 189-202.
[5] DVOŘÁKOVÁ, Daniela. (2025). *Elisabeth of Luxembourgh (1409-1442). A Hungarian Queen of the 15th Century.* – Boston: Leiden, ISBN 978-90-04-72255-2, s. 250. https://doi.org/10.1163/9789004722552
[6] FRAKNÓI, Vilmos. (1890). *Hunyadi Mátyás király 1440-1490*. – Budapest: A Magyar Történelmi Társulát, 465 s.
[7] KUBINYI, András. (1978). A királyi tanács az 1490. évi interregnum idején. (II. Ulászló választási feltételeinek létrejötte). In *Levéltári Közlemények*. – Budapest: Akadémiai kiadó, s. 63.
[8] Magyar Nemzeti Levéltár, Diplomatikai Levéltár: MNL DL 104 715.

[9] KUBINYI, András. (1991). Két sorsdöntö eszbendö (1490-1491). In *Történelmi szemle*. roč. 33, s. 1-54.
[10] BOTKA, Tivádar. (1875). Adalékok az Erdődi Bakócz-család elsőkori elágazásához. In *Századok,* s. 547-549.
[11] KUBINYI, András. (1992). Matyás király Ausztriai kormányzata. In *Levéltári Közlemények.* č. 63, s. 111-121.
[12] NEUMANN, Tibor. (2024). Bakóc és Szatmári. Döntéshozatal és kancellária 1490–1497. In *Bakóc Tamás emlékezete. Tanulmányok halálának 500. évfordulójára.* – Piliscsaba: Classis Philosophica, ISBN 978-615-01-9939-9, s. 69-110.
[13] FRAKNÓI, Vilmos. (1889). *Erdődy Tamas Bakócz élete.* Budapest: Libri, 220 s.
[14] SCHÖNHERR, Gyula. (1894). *Hunyadi Corvin János 1473-1504*. – Budapest: A Magyar Tudományos Akadémia, 362 s.
[15] NEUMANN, Tibor. (2008). II. Ulászló koronázása és első rendeletei (Egy ismeretlen országgyűlésről és koronázási dekrétumról). In *Századok*. roč. 142, č. 2, s. 315-337.
[16] Magyar Nemzeti Levéltár, Diplomatikai Levéltár: MNL DL 24 770.
[17] NAGY, Iván – NYÁRY, Albert (ed.). (1878) *Magyar diplomacziai emlékek Mátyás király korából 1458-1490*. – Budapest: MTA, 470 s.
[18] ENGEL, Pál. (2001). *The Realm of St. Stephen*. – New York: I.B.Tauris, ISBN 1-86064-591-7, 472 s. https://doi.org/10.5040/9780755699926
[19] MALINIAK, Pavol. (2018). Spojenci a protivníci Jagelovcov. O niektorých účastníkoch zápasu medzi Vladislavom a Jánom Albrechtom v Uhorsku v rokoch 1490–1492. In *Jagiellonowie i ich świat: centrum a peryferie w systemie władzy Jagiellonów*. – Kraków : Towarzystwo naukowe SOCIETAS VISTULANA, s. 101-112.
[20] Magyar Nemzeti Levéltár, Diplomatikai Levéltár: MNL DF 290 331.
[21] JAKUBOVICH, Emil – BERZEVICZKY, Albert (ed.). (1914). *Monumenta Hungariae historica, Aragoniai Beatrix magyar királyné életére vonatkozó okiratok*. – Budapest, 596 s.
[22] BACSKOWSKI, Krzysztorf. (2014). *Habsburgowie i Jagiellonowie w Walce o Węgry w latach 1490-1492*. – Oświęcim: Napoleon V, ISBN 978-83-7889-131-4, 208 s.
[23] NEUMANN, Tibor. (2011). Békekötés Pozsonyban – országgyűlés Budán. A Jagelló–Habsburg kapcsolatok egy fejezete (1490–1492). In *Századok*, roč. 145, č. 2, s. 293-347.
[24] Magyar Nemzeti Levéltár, Diplomatikai Levéltár: MNL DL 39 325.
[25] Magyar Nemzeti Levéltár, Diplomatikai Fényképgyűjtemény: MNL DF 229 031.

DOI: https://doi.org/10.54937/2026.9788056112410.101-107

# HODNOTOVÉ TRHLINY A MOSTY – HODNOTY JAKO KOMPAS KOMUNIKACE: PSYCHODYNAMICKÁ PRÁCE S HODNOTOVÝM PROSTOREM V RODINNÉM SYSTÉMU

# VALUE FRACTURES AND BRIDGES – VALUES AS A COMPASS OF COMMUNICATION: PSYCHODYNAMIC WORK WITH VALUE SPACE IN THE FAMILY SYSTEM

**OLGA KUČEROVÁ**

*University of Presov, Slovakia / Vodičkova 699/28, 110 00 Praha 1, Czech Republic*
*Email: kucera.olga@gmail.com*
*ORCID iD: https://orcid.org/0009-0005-6144-0362*

**ABSTRAKT**

*Současný společenský kontext je charakterizován narůstající hodnotovou pluralitou, fragmentací a ztrátou sdílených jistot. Tyto procesy se promítají do individuální i skupinové psychodynamiky a zásadně ovlivňují kvalitu mezilidské komunikace. Příspěvek věnovaný hodnotovým trhlinám a mostům, hodnotám jako kompasu komunikace, prezentuje psychodynamický koučovací přístup, který je využíván k práci s pozitivními životními a spirituálními hodnotami, jako s prostředkem obnovy vnitřní integrity a harmonizace vztahových vazeb. Psychodynamická práce vychází z předpokladu, že komunikační dysfunkce, konflikty a odcizení mezi lidmi mají často původ v tzv. hodnotových trhlinách, tedy v nesouladu mezi osobními, interpersonálními a kulturně sdílenými hodnotami. Cílená reflexe těchto trhlin prostřednictvím řízeného dialogu, symbolické práce a psychodynamických technik umožňuje účastníkům uvědomit si vlastní hodnotové struktury, transformovat vnitřní napětí a obnovit schopnost empatie a porozumění. V teoretické rovině příspěvek vychází z psychodynamických konceptů vztahové vazby. V příspěvku je uvedena odpovídající psychodynamická podpora vztahů. Cílem příspěvku je ukázat, že vědomá práce s hodnotami může fungovat jako integrující prvek v komunikaci a také nástroj obnovy vzájemné důvěry. Hodnoty zde nejsou pojímány jako normativní systém, ale jako dynamický kompas, který umožňuje orientaci v mezilidských vztazích a přispívá k jejich uzdravování.*

**Klíčová slova:** *klient, psychodynamická skupinová práce, mezilidské vztahy, hodnoty, komunikace*

**ABSTRACT**

*The contemporary social context is marked by increasing value pluralism, fragmentation, and the loss of shared certainties. These processes are reflected in individual and group psychodynamics and profoundly affect the quality of interpersonal communication. The paper devoted to value fissures and bridges, values as a compass for communication presents a psychodynamic therapy that employs work with positive life and spiritual values as a means of restoring inner integrity and harmonizing relational bonds. The psychodynamic therapy rests on the premise that communication dysfunctions, conflicts, and*

*alienation often originate in so-called value fissures, misalignments between personal, interpersonal, and culturally shared values. Targeted reflection on these fissures through guided dialogue, symbolic work, and psychodynamic techniques enables participants to become aware of their own value structures, transform inner tensions, and renew their capacity for empathy and understanding. On a theoretical level, the contribution is based on psychodynamic concepts of relational attachment. The contribution presents the corresponding psychodynamic therapy. The aim of the contribution is to show that conscious work with values can function as an integrating element in communication and also a tool for restoring mutual trust. Values are not conceived here as a normative system, but as a dynamic compass that allows orientation in interpersonal relationships and contributes to their healing.*

**Keywords:** *client, psychodynamic group therapy, interpersonal relationships, values, communication*

## ÚVOD

Současná doba přináší do mezilidské komunikace zvýšenou míru nejistoty, zrychlení a hodnotové neukotvenosti. Společnost, rodiny i jednotlivci se ocitají v prostoru, kde tradiční jistoty ztrácejí svoji stabilitu a kde jsou vztahy stále častěji formovány spíše výkonem a očekáváním než hlubokou zkušeností vzájemnosti. V tomto kontextu se otevírá otázka: Jaké hodnoty dnes skutečně řídí naši komunikaci a které v ní chybí? Příspěvek představuje psychodynamický přístup, který se zaměřuje na hodnoty jako vědomě deklarované postoje či morální normy v mezilidské komunikaci. Vychází z předpokladu, že hodnoty nejsou pouze vědomé postoje či morální kategorie, ale především vztahové energie uložené v podvědomí, formované životními zkušenostmi a interpersonálními vzorci. Tam, kde v systému určité hodnoty chybí nebo jsou dlouhodobě potlačovány, vznikají tzv. hodnotové trhliny, tedy místa napětí, neporozumění a emocionálního odcizení.

Cílem příspěvku je ukázat, jak lze pomocí psychodynamické techniky práce s hodnotovým prostorem tyto trhliny identifikovat, zpracovat a transformovat. Představený případ rodiny s jedním dítětem slouží jako modelový příklad, na němž je demonstrováno, jak lze prostřednictvím vizualizační práce s pozitivními hodnotami obnovit vnitřní rovnováhu, posílit komunikaci a vytvořit nové vztahové vzorce. Zvláštní pozornost je věnována tomu, jak se proměna hodnotového prostoru dospělých přenáší na dítě a ovlivňuje jeho chování, učení, sociální interakce i rozvoj emoční inteligence.

## TEORETICKÁ VÝCHODISKA

Psychodynamický přístup chápe člověka jako bytost formovanou nevědomými procesy, v nichž se propojuje minulost, přítomnost i vztahová zkušenost. Hodnoty nejsou pouze kognitivními konstrukty, ale součástí emočně-paměťového systému osobnosti. Každá hodnota je spojena s určitým vztahem, který ji utvářel, tedy s pocitem bezpečí, přijetí, uznání či odmítnutí.

**Hodnotový prostor** je možné chápat jako vnitřní paměť člověka, v níž jsou uloženy základní životní principy: důvěra, respekt, radost, zodpovědnost, svoboda, láska. Pokud jsou některé z nich dlouhodobě oslabovány, vznikají „hodnotové trhliny“, které narušují rovnováhu mezi emočními a racionálními složkami osobnosti. Tyto trhliny se projevují v komunikaci formou obranných reakcí, nedůvěry či snahy o kontrolu. Psychodynamická práce s hodnotami se tak pohybuje na pomezí psychologie, spirituality a vztahové etiky. Opírá se o koncepty C. G. Junga, kdy Jung popisuje nevědomí jako „symbolický ekosystém“, kde se hodnoty ukládají v obrazech a afektech. Transformace probíhá, když se nevědomý obsah vtělí do vědomí skrze imaginaci a symbol [1]. D. Winnicotta ukazuje, že „držící prostředí“ (holding) vytváří přechodový prostor, kde se rodí tvořivost, symbolická hra a schopnost vztahu. Hodnoty nejsou pouhá pravidla, ale „žité kvality“ vznikající v poli bezpečí (potenciální prostor pro tvořivost) [2] a V. E. Frankla, který ukazuje, že lidská „vůle ke smyslu“ je ústřední motivační silou a hodnoty se aktivují tehdy, když je člověk existenciálně osloven úkolem či vztahem. Konflikty v rodině vyhasínají, když se komunikace opře o smysl a osobní odpovědnost (hodnotové zakotvení, ne mocenské prosazení) [3]. Základní premisou je, že **vědomá práce s hodnotami může aktivovat integrační proces**, který vede k uzdravení vztahů i osobnímu růstu [4]. E. Fromm rozlišuje orientaci „mít“ a „být“: vztahy založené na kontrole, soutěži a výkonu devastují lidskou blízkost, zatímco hodnoty bytí (láska, péče, respekt, odpovědnost) obnovují osobní i společenskou integritu [5].

## HODNOTY JAKO DYNAMICKÉ VZTAHOVÉ STRUKTURY

Hodnoty zde nechápeme jako čistě kognitivní normy, ale jako emočně ukotvené orientační síly. Vznikají spojením zkušeností, vztahů a významů; ukládají se do implicitní paměti a řídí vnímání, afekt i akci [6]. M. Nakonečný systematicky propojuje motivaci, hodnoty a strukturu osobnosti. Hodnoty jsou chápány jako stabilizační prvky se silným emočním nábojem, které řídí volbu cílů a chování. V rodině se přenášejí interakčně, implicitně přes tzv. vztahový tón [7].

**Psychodynamické pozadí je možné představit jako:**

- Nevědomí a symbol (Jung): transformace probíhá, když je nevědomý obsah symbolicky prožít a integrován do vědomí.
- Přechodový prostor (Winnicott): bezpečné „mezi-místo“ pro hru a tvořivost, kde lze přepsat rigidní vzorce.
- Smysl a hodnota (Frankl): hodnota je zdroj orientace; aktivuje se skrze setkání s úkolem/odpovědností.
- Modus, být versus, mít (Fromm): vztahy založené na bytí (péče, respekt) zvyšují integritu systému.
- Osobnost a motivace (Nakonečný): hodnoty jako emočně zabarvené stabilizátory volby a chování.
- Opravná emoční zkušenost (Kratochvíl): změna vzorců skrze novou, bezpečnou relaci.

## HODNOTOVÉ TRHLINY A MÍSTA

Hodnotová trhlina je místo v systému, kde chybí prožitek klíčové hodnoty; projevuje se kontrolováním, soutěžením, úzkostí, aj.

Hodnotové místo je vědomě uložený prožitek hodnoty (např. důvěra), který stabilizuje komunikaci a činí ji pozitivně přínosnou. Systemické pojetí koučinku zdůrazňuje vztahový kontext, cirkulární kauzalitu; význam komunikačních vzorců je chápán jako jev vznikající v interakci mezi členy systému [8].

## METODOLOGIE A PRINCIPY TECHNIKY

Metoda práce s hodnotovým prostorem zahrnuje čtyři představené navazující fáze:

1. **Diagnostická fáze** – identifikace negativních hodnot, které v systému působí destruktivně. Klient formuluje pět hodnot nebo postojů, jež vnímá jako zdroj konfliktu.
2. **Fáze pozitivního kontrapunktu** – klient se zaměřuje na představu, jaké hodnoty by se objevily, kdyby konflikt byl vyřešen. Dochází k formulaci nových, pozitivních principů.
3. **Vizualizační integrace** – klient každé pozitivní hodnotě přiřazuje tři smyslové modality (barvu, zvuk, tělesný pocit) a vkládá je do mentálního obrazu konfliktu. Tento krok umožňuje přepis nevědomých vzorců.
4. **Reflexe a ukotvení** – integrace získaného prožitku do reálného života prostřednictvím vědomého rozhodování, změny komunikace a vytváření nových rituálů v rodině

Metoda je facilitována koučem, který dbá na bezpečí, neverbální signály a tempo procesu. Klíčové je, že hodnoty nejsou vkládány zvenčí, ale **jsou rozpoznávány jako latentní kvality v podvědomí klienta**, připravené k obnovení.

## CÍL A PRINCIPY

Cílem je zvědomit a re-aktivovat chybějící hodnoty v podvědomém prostoru klienta/rodiny. Principy: (a) bezpečí a autonomie, (b) smyslová konkretizace (barva – zvuk – dotek), (c) symbolická práce s obrazem konfliktu, (d) přenos do chování, (e) minimální impozice (kouč hodnoty „nevnucuje“, klient je objevuje).

## POSTUP (4 FÁZE)

**F1 Diagnostika trhlin:** klient pojmenuje 5 destruktivních hodnot (stínové kvality), zkoumá jejich původ a tělesný prožitek (kde v těle je cítí).

**F2 Pozitivní kontrapunkt:** otázka „Co by se objevilo, kdyby byl konflikt vyřešen?“ vyvolá spontánní **pozitivní hodnoty**.

**F3 Vizualizační integrace:** každá hodnota dostane **barvu, zvuk, dotek/pohyb**; klient je **vkládá do obrazu konfliktu**, sleduje změny v těle a vztahové scéně.
**F4 Ukotvení a plán:** převod do základních návyků (jazyk, rituály, rozhodování), měření (škály, krátké behaviorální indikátory, aj.) [9].

## ETIKA A KONTRAINDIKACE

Těmito entitami rozumíme:

- Etika: informovaný souhlas, právo zastavit sezení, spisovný jazyk ve formě pozitivního vyjadřování, neimprovizovat.
- Kontraindikace: akutní krize, těžká deprese/psychóza (nutná léčba), nespolehlivé hranice bezpečí v páru (nejprve stabilizace).

## Kazuistika: ukázka psychodynamické rodinné intervence ve vztazích psychodynamickým koučem – rodina Novotných

Rodina Novotných je složena s Marka (40 let), projektový manažer, jeho manželky Báry (38 let), dětská psycholožka, a jejich osmileté dcery Klárky, jež představuje běžný rodinný systém střední třídy. Konflikt vznikl při rozhodování, jakým způsobem by se měla dcera učit na hudební nástroj. Z malé neshody se postupně stalo napětí, které ovlivňovalo atmosféru celé rodiny.

### Fáze identifikace negativních hodnot

Na prvním sezení Bára pod vedením kouče pojmenovala pět hodnot, které v situaci působí destruktivně: **perfekcionismus, kontrola, soutěživost, strach z odmítnutí a ztráta důvěry**. Kouč vysvětlil, že tyto hodnoty nejsou „špatné“, ale že se z nich vytratila původní vitalita. Staly se ztuhlými vzorci chování, které kdysi měly chránit, ale nyní brání růstu.

### Fáze pozitivního kontrapunktu

V dalším rozhovoru byla klientka vedena k tomu, aby si představila, jak by vypadala situace, kdyby konflikt byl uzdraven. Spontánně se objevily hodnoty **respekt, důvěra, radost, pokora a láska**. Každá z nich představovala transformovanou podobu původního stínu (např. respekt místo kontroly, důvěra místo strachu).

### Fáze vizualizační integrace

V řízené imaginaci byla Bára vyzvána, aby každé hodnotě přiřadila tři smyslové modality:

- **Důvěra** – barva zlatá, zvuk klidného dýchání, dotek hedvábí.
- **Respekt** – barva modrá, zvuk ticha mezi slovy, dotek hladkého kamene.
- **Radost** – barva žlutá, zvuk smíchu dítěte, dotek lehkého vánku.

Tyto kvality postupně vkládala do mentálního obrazu místnosti, kde se dříve hádali. S každým obrazem se atmosféra měnila – napětí se rozplývalo, objevoval se klid, úsměv a pocit spojení. Tímto procesem došlo k přepisu emoční paměti situace: konflikt byl v podvědomí nahrazen zkušeností spolupráce.

### Fáze reflexe a ukotvení

V závěrečném rozhovoru Bára popsala, že se změnilo její tělesné vnímání, a to místo sevření cítila lehkost. V dalších dnech zaznamenala, že dokáže s Markem mluvit klidněji, méně reaguje obranou a více naslouchá. Marek reagoval podobně: jeho potřeba mít pravdu ustoupila, objevil se zájem o společné řešení. Dcera Klárka spontánně začala znovu hrát na harmoniku, kterou dříve odložila. Učitelka si všimla její větší uvolněnosti a radosti z hudby.

## REFLEXE A PŘENOS DO ŠIRŠÍCH KONTEXTŮ

**Vliv na dítě**
Změna hodnotového prostoru rodičů se promítla do výchovného stylu i emoční atmosféry rodiny. Dítě reagovalo zvýšenou otevřeností, sebejistotou a zvídavostí. Začalo se projevovat s menším strachem z hodnocení a lépe spolupracovalo v kolektivu. Z psychodynamického hlediska lze říci, že došlo k přepisu implicitní paměti a dítě už nereagovalo na latentní napětí mezi rodiči, ale na jejich nově vytvořenou důvěru a respekt.

**Vliv na sociální prostředí**
V pracovních i přátelských vztazích Bára popisovala větší schopnost udržet klid a autenticitu i v konfliktních situacích. Proměna hodnotové dynamiky se tak přirozeně přenášela do dalších vrstev sociálního života. Psychodynamická práce s hodnotami tedy nepůsobí jen intrapsychicky, ale má systémový dopad, tedy mění kvalitu komunikace napříč prostředími, protože **změna vnitřního postoje mění způsob, jakým člověk vnímá i vysílá informace** [10].

**Vnitřní proměna jednotlivých členů**
U Báry se projevila vyšší míra sebereflexe, trpělivosti a empatie. Marek si uvědomil, že výkon nemusí být jediným měřítkem hodnoty, a začal se více zajímat o vnitřní spokojenost rodiny. Klárka si z nového prostředí odnáší zkušenost, že konflikt může být bezpečný, že láska trvá i v různorodosti. Tyto proměny společně vytvářejí **nový vztahový tón**, který se stává základem dlouhodobé stability rodiny [11].

**Limity, rizika a jak s nimi pracovat**
- **Rychlý „wow efekt“ bez ukotvení**: riziko vyprchání – nutný plán získávání postupných návyků a follow-up.
- **Impozice hodnot:** kouč nenavrhuje „správné“ hodnoty; pracuje s tím, co klient sám objeví.
- **Záměna vizualizace za realitu:** vizualizace je katalyzátor, ne cílový stav – nutný behaviorální transfer.
- **Nerovnováha moci v páru:** u výrazné asymetrie je nejprve nutná práce na hranicích (bezpečí).
- **Kontraindikace:** akutní trauma bez stabilizace; těžká deprese; aktivní závislost vyžadují specializovanou péči.

**Etický rámec pro práci s hodnotami**
- **Autonomie a informovaný souhlas:** klient rozhoduje o hloubce i tempu.
- **Bezpečí:** jasné hranice, s možností „stop“.
- **Důstojnost a jazyk:** problém je signál, ne identita.
- **Citlivost ke spiritualitě:** spirituální hodnoty (pokora, láska, naděje, aj.) mohou být přítomné; kouč je respektuje, nevnucuje.
- **Diskrétnost:** práce s rodinou vyžaduje domluvu, co se sdílí a co zůstává uvnitř systému.

**Implikace pro sociální práci, vzdělávání a koučink**
- **Sociální práce:** metoda je krátká, srozumitelná, dobře přenositelná do case-work (diagnostika → malé intervence → evaluace).
- **Školství:** hodnotová práce jako součást třídnických hodin; rozvoj emoční gramotnosti skrze smyslové modalizace (barva, zvuk, pohyb, aj.).
- **Koučink:** využitelné v rodičovském, párovém i týmovém koučinku; hodnotové rituály jako součást společenské kultury v různých oblastech či v případové konferenci.
- **Organizace:** z hodnotových trhlin (nedůvěra, izolace) lze tvořit hodnotová místa (psychologická bezpečnost, respekt, spolupráce).

S. Kratochvíl přehledně mapuje psychodynamické směry a ukazuje, že jádrem změny je práce se vztahem, přenosem a opravnou emoční zkušeností. Rodinné a párové intervence cílí na skryté normy a hodnoty, které strukturovaly komunikaci [12].

## METODICKÁ DOPORUČENÍ PRO PRAKTICKÁ VYUŽITÍ

Koučovací techniku práce s hodnotovým prostorem lze shrnout do několika klíčových principů:

1. **Podvědomí jako prostor hodnot** – hodnoty existují ve formě emočních stop; kouč pomáhá klientovi je rozpoznat.
2. **Smyslová konkretizace** – barva, zvuk a dotek aktivují různé vrstvy mozku, čímž posilují integraci zážitku.
3. **Symbolická transformace** – vizualizace umožňuje přepis původního konfliktu do nového prožitku bezpečí.
4. **Systémový přenos** – změna jednoho člena ovlivňuje celý rodinný systém.
5. **Etický rámec** – proces probíhá s respektem k autonomii klienta a s vědomím, že hodnoty nejsou vnucovány, ale objevovány.

Psychodynamické techniky řešení konfliktů ve vztazích jsou využitelné nejen v koučovací praxi, ale i v pedagogice, v sociální práci, dalších pomáhajících profesích, nezdravotních profesích pečujících o duševní a emocionální zdraví a každé organizační kultuře, tedy všude tam, kde je třeba obnovit **komunikační rovnováhu a vnitřní integritu**, jak u jednotlivce, v komunitě, tak i ve společnosti.

## ZÁVĚR

Psychodynamická práce s hodnotovým prostorem ukazuje, že proměna komunikace nezačíná v jazyku, ale v podvědomí. Teprve tehdy, když si jednotlivec dovolí nahlédnout do svých vztahových vzorců a odhalit chybějící či deformované hodnoty, může dojít ke skutečné změně dynamiky vztahů. Proces, který začíná introspekcí jednoho člena rodiny, se postupně přenáší do celého systému skrze emocionální rezonanci, nové formy projevu, tělesné uvolnění i jemné změny tónu komunikace. Obnova tří základních hodnot, tedy důvěry, respektu a radosti, dokáže proměnit atmosféru rodiny z prostoru kontroly a soutěživosti na prostor bezpečí a spolupráce. Tyto hodnoty se následně stávají vzorovým kódem chování v procesu socializace dítěte, které se přirozeně učí, že konflikt není hrozbou, ale příležitostí k růstu a vzájemnému porozumění.

Z širší perspektivy tato technika potvrzuje, že práce s hodnotami přesahuje hranice individuálního vnímání a zkušeností a dotýká se i etiky komunikace, vzdělávání a kultivace společenských vztahů. Tam, kde vznikla hodnotová trhlina, může skrze vědomou práci, prožitek a symbolickou imaginaci vzniknout hodnotové místo, tedy prostor, kde se setkává lidská zkušenost s možností proměny. Psychodynamická technika práce s hodnotami tak představuje most mezi psychologií, spiritualitou a každodenní praxí života, tedy cestu, jak znovu oživit lidskost v komunikaci a zprostředkovat ji dalším generacím.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

[1] JUNG, Carl, Gustav. (2017). *Člověk a jeho symboly.* – Praha: Portál, ISBN 978-80-262-1259-1, 344 s.
[2] WINNICOTT, Donald, Woods. (2005). *Hra a realita.* – Praha: Portál, ISBN 978-80-262-1307-9 230 s.
[3] FRANKL, Viktor, Emil. (2019). *Vůle ke smyslu: vybrané přednášky o logoterapii.* – Praha: Portál, ISBN 978-80-85139-29-2, 230 s.
[4] VYBÍRAL, Zbyněk**,** ROUBAL, Jan (eds.). (2010). *Současná psychoterapie.* – Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-682-7, 744 s.
[5] FROMM, Erich. (2016). *Mít, nebo být?* – Praha: Naše vojsko, ISBN 978-80-262-1646-9, 312 s.
[6] FREDERICKSON, John. (2020). *Psychodynamická psychoterapie.* – Praha: Triton, ISBN 978-80-7254-414-1, 296 s.
[7] NAKONEČNÝ, Milan. (2009). *Psychologie osobnosti.* – Praha: Academia, ISBN 978-80-7553-886-4, 327 s.

[8] SÝKOROVÁ, Eliška. (2025). *Techniky systemické psychoterapie.* – Terapie.cz [Online]. Dostupné z: https://www.terapie.cz/blog/techniky-systemicke-psychoterapie, [cit. 28. 1. 2026].
[9] O'HARA, Denis, SCHIRMER, Jim, ELLWOOD, Michael, WITTEVEEN, Kate. (2025). *The Practice of Counselling and Psychotherapy*. [Online]. – Brisbane: The University of Queensland, eISBN: 978-1-74272-406-5. https://doi.org/10.14264/109db44, 199 pp. [Cit. 2026-01-28].
[10] VARGHESE, Mathew, KIRPEKAR, Vivek, LOGANATHAN, Santosh. (2020). Family Interventions: Basic Principles and Techniques. [Online]. *Indian Journal of Psychiatry*, 62 (Suppl 2), pp. S192-S200.Available from: https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC7001353/. https://doi.org/10.4103/psychiatry.IndianJPsychiatry_770_19, [Cit. 2026-01-28].
[11] MINFUL GUIDES THERAPY CENTER. (2025). *How Psychodynamic Therapy Explores Family Dynamics and Their Lasting Impact*. [Online]. Available from: https://www.sandiegotherapy.com/psychodynamic-therapy-family-dynamics-impact/, [Cit. 2026-01-28].
[12] KRATOCHVÍL, Stanislav. (2012). *Základy psychoterapie.* – Praha: Portál, ISBN 978-80-262-1227-0, 366 s.

DOI: https://doi.org/10.54937/2026.9788056112410.109-118

# JEDNODUCHOSŤ BOHA VO FILOZOFICKO-TEOLOGICKOM DISKURZE

# THE SIMPLICITY OF GOD IN PHILOSOPHICAL-THEOLOGICAL DISCOURSE

**TIBOR ONDRUŠÍK**

*Catholic University in Ružomberok, Slovakia / Hrabovská cesta 1B, 034 01, Ružomberok*
*Email: tibor.ondrusik207@edu.ku.sk*
*ORCID iD: 0009-0007-4212-3702*

**ABSTRAKT**
*Príspevok ponúka stručný náčrt pripravovanej dizertačnej práce v odbore systematická filozofia s názvom Náuka o Božej jednoduchosti a jej kritika v súčasnej filozofii náboženstva. Autor dizertácie bude zastávať tézu, že Boh je absolútne jednoduchý, tézu, ktorá bola v dejinách dominantná, no v nedávnej dobe čelí náporu kritiky. K téme bude pristupovať z realistického aristotelovsko-tomistického stanoviska v rámci filozofickej (prirodzenej) teológie a filozofie náboženstva. Cieľom práce bude rozvíjať argumentačné línie v prospech náuky o Božej jednoduchosti a hľadať odpovede na námietky jej súčasných odporcov. Príspevok okrem toho obsahuje krátky pohľad na históriu náuky o Božej jednoduchosti a aktuálny stav diskusie v tejto oblasti i vysvetlenie autorovho špecifického prístupu k tejto téme.*

**Kľúčové slová:** *Boh, absolútna Božia jednoduchosť, náuka o Božej jednoduchosti, systematická filozofia, filozofia náboženstva, teizmus*

**ABSTRACT**
*The paper offers* a *brief outline of the upcoming dissertation in the field of systematic philosophy entitled The Doctrine of Divine Simplicity and Its Critique in Contemporary Philosophy of Religion. The author of the dissertation will defend the thesis that God is absolutely simple, a thesis that has been dominant in history, but has recently faced an onslaught of criticism. The topic will be approached from* a *realistic Aristotelian-Thomistic standpoint within the framework of philosophical (natural) theology and philosophy of religion. The aim of the dissertation will be to develop lines of argument in favor of the doctrine of Divine Simplicity and to seek answers to the objections of its contemporary opponents. The paper also includes* a *brief overview of the history of the doctrine of Divine Simplicity and the current state of the debate in this area, as well as an explanation of the authors' specific approach to this topic.*

**Keywords:** *God, Absolute Divine Simplicity, The Doctrine od Divine Simplicity, Systematic Philosophy, Philosophy of Religion, Theism*

## ÚVOD

V dizertačnej práci v odbore systematická filozofia sa plánujeme zaoberať problematikou, či absolútno je, alebo nie je metafyzicky jednoduché. Táto otázka sa môže pochváliť nielen dlhou tradíciou, siahajúcou až do čias antiky, ale je živo diskutovaná aj v súčasnosti. V práci budeme prihliadať na jej riešenia zdedené od skorších generácií (najmä od Tomáša Akvinského a ďalších teistických autorov) a budeme

z nich vychádzať, radi by sme ich však uplatnili tvorivo pre aktuálne potreby. Mienime sa totiž venovať predovšetkým diskusii, ktorá sa okolo tejto problematiky rozprúdila medzi filozofmi náboženstva v niekoľkých uplynulých desaťročiach a živo pokračuje do dnešných dní.

## VÝCHODISKÁ

Pri skúmaniach otázky jednoduchosti absolútna vychádzame zo stanoviska filozofického realizmu a z elementárnej úvahy: absolútno je buď jednoduché, alebo také nie je. Je to *metafyzický* problém. Keďže zastávame *realistické* stanovisko, domnievame sa, že práve preto, lebo ide o metafyzický problém, pokusy o jeho riešenie nie sú v ohrození zo strany možných epistemologických pochybností o tom, ako sa vec má vzhľadom na poznávacie schopnosti individuálneho ľudského subjektu alebo človeka ako živočíšneho druhu, ani zo strany moderných výdobytkov logiky v podobe viachodnotových logík. Pri jeho riešení vychádzame zo základného intuitívneho predpokladu, aký by bežní ľudia, myslitelia staroveku a stredoveku i niektorí novovekí filozofi bezpochyby nazvali *predpokladom zdravého rozumu*: Veci *nejako* sú. A keď nejako sú, nie sú *nijako inak*. A sú tak, ako sú, bez ohľadu na to, či ich vieme spoznať dokonale, iba čiastočne, len s určitou pravdepodobnosťou, alebo vôbec, či toto svoje poznanie vyjadríme v takom alebo onakom jazyku, a nakoľko nás ďalší členovia ľudstva pri vyjadrovaní našich myšlienok o týchto veciach pochopia.

## JEDNODUCHÉ ABSOLÚTNO

Podľa *Krátkeho slovníka slovenského jazyka* „jednoduchý“ znamená „1. jestvujúci ako jeden, nie zložený celok (…) 2. ľahko riešiteľný, nekomplikovaný (…) 3. obyčajný, bežný, prostý“. [1, s. 239] Keď hovoríme o jednoduchosti absolútna vo filozoficko-teologickom diskurze, máme na mysli ten prvý v slovníku uvedený význam. *Stručný etymologický slovník slovenčiny* hovorí, že základom slova „jednoduchý“ je slovo „duch“, ktoré sa v slovenčine používa od 16. storočia a súvisí s dýchaním. V období pred prijatím kresťanstva pravdepodobne označovalo nehmotné bytosti, zatiaľ čo slovo „duša“ označovalo nositeľa života. Slovo „jednoduchý“ dnes znamená „jednotný, nekomplikovaný, nespôsobujúci ťažkosti“, pričom pôvodne asi znamenalo „majúci jedného ducha“. [2, s. 138]

Zastávame pozíciu, že absolútno je metafyzicky jednoduché. Pri jej obhajobe plánujeme čerpať najmä z filozofickej tradície *klasického teizmu* („classical theism“), ako tento prúd nazýva Brian Davies pri príležitosti jeho odlíšenia od modernejšieho teistického prístupu, ktorému dáva meno *teistický personalizmus* („theistic personalism“). [3, s. 1 – 23][1] Klasický teizmus je línia myslenia od Platóna a Aristotela, cez Augustína, k Anzelmovi, Tomášovi Akvinskému a iným vrcholným scholastikom, pokračujúca v dielach ich verných žiakov i voľnejšie inšpirovaných nasledovníkov do súčasnosti. V tejto tradícii sa vyformovala *náuka o Božej jednoduchosti*.[2] Tá síce bola v dejinách filozofmi a teológmi väčšinovo prijímaná, avšak kniha Alvina Plantingu *Does God Have a Nature?* (1980) spustila novú vlnu jej kritiky, vlnu analyticko-filozofickú, ktorá priniesla plejádu rôznorodých námietok voči klasicky chápanej jednoduchosti absolútna.

## ABSOLÚTNO AKO BOH

Členovia monoteistických náboženstiev i čisto filozofickí teisti zvyknú absolútno nazývať menom „Boh“ a hovoriť o ňom ako o bytosti, ktorá je jediná, dokonalá, jednotná, nemenná, neobmedzená, nemateriálna, transcendentná, všemohúca, vševediaca, zvrchovaná, absolútne dobrá, nekonečne múdra, úplne slobodná, maximálne milujúca, atď. V nadväznosti na myšlienku Anzelma z Canterbury, že Boh

1 Podľa Daviesa mnohé rozdiely medzi týmito dvoma tábormi pramenia z ich postoja k myšlienke, že Boh je jednoduchý, pričom presvedčenie o Božej jednoduchosti je pre predstaviteľov klasického teizmu charakteristické, zatiaľ čo teistickí personalisti ho väčšinou neprijímajú. [3, s. 165]

2 V anglofónnej literatúre, z ktorej pri skúmaniach prevažne čerpáme, autori takmer jednomyseľne hovoria o „the doctrine of divine simplicity“, často vo svojich textoch používajúc iba skratku „DDS“. David Burrell však navrhuje na jej označenie používať namiesto „simplicity“ iný anglický termín, a to „simpleness“. [4, s. 20]

je „niečo, nad čo nič väčšie nemožno myslieť“ [5][3], vo filozofii náboženstva sa zvykne hovoriť o *teizme dokonalého bytia* (v angličtine „perfect being theism“). Niektorí myslitelia tvrdia, že hoci my ľudia dokážeme o Bohu hovoriť len pomocou takýchto mnohých prívlastkov,[4] Boh je jednoduchý – nemá žiadne od seba odlišné atribúty, ani nie je zložený z častí.[5] Jeho jednoduchosť potom môže byť chápaná ako jednotiaci bod všetkých jeho dokonalostí.

Doteraz sme viackrát hovorili o absolútne, avšak pripravovaná dizertačná práca nesie názov *Náuka o Božej jednoduchosti a jej kritika v súčasnej filozofii náboženstva*, a to z nasledujúcich dôvodov: 1. absolútno bolo historicky najčastejšie identifikované s osobným Bohom (ako filozofmi, tak, prirodzene, aj teológmi, a v neposlednom rade väčšinou populácie); 2. tradičný teistický koncept osobného Boha ako absolútna preferujeme v porovnaní s konkurenčnými projektmi absolútna deistického, panteistického, panenteistického, solipsistického a pod.; 3. aj v súčasnosti tí najhorlivejší zástancovia myšlienky jednoduchosti pochádzajú z teistických kruhov a svoju pozíciu nazývajú *náukou o Božej jednoduchosti*. William Vallicella ju vymedzuje nasledovne:

Boh je jednoduchý v tom, že presahuje každú formu komplexnosti a kompozície známu diskurzívnemu intelektu. Jedným z dôsledkov toho je, že jednoduchému Bohu chýbajú časti. Táto neprítomnosť nie je nedostatkom, ale pozitívnou črtou. Boh je ontologicky nadradený každej čiastočnej entite a jeho nezloženosť z častí je toho znakom. V širšom zmysle „časť“ zahŕňa nielen priestorové a časové časti (ak nejaké existujú), ale tiež metafyzické „časti“ alebo ontologické zložky. Povedať, že Bohu chýbajú metafyzické časti znamená *okrem iného* povedať, že Boh nie je obmedzený zloženiami látka – forma, potencia – akt a existencia – esencia. Neexistuje ani žiaden reálny rozdiel medzi Bohom ako subjektom svojich atribútov a jeho atribútmi. Boh je preto v istom zmysle *identický* s každým zo svojich atribútov, z čoho vyplýva, že každý jeho atribút je identický s každým iným atribútom. (…) Ako identický s každým svojím atribútom, Boh je identický so svojou prirodzenosťou. A keďže jeho prirodzenosť alebo esencia je identická s jeho existenciou, Boh je identický so svojou existenciou. [7][6]

---

3 Anzelmovu myšlienku z diela *Proslogion* sme preložili podľa latinského originálu „aliquid quo nihil maius cogitari possit“ a jeho českého prekladu od Lenky Karfíkovej „něco, nad co nic většího nelze myslet“. [5, s. 34 a 35]

4 Napr. Mariel Mazzoccová píše, že „(…) jednoduchosť presahuje jazyk. Predikatívna a zložená povaha ľudského diskurzu nás núti, akonáhle o jednoduchom hovoríme, jednoduché rozdeliť, a tým nám znemožňuje jednoduché ako také pomenovať.“ [6, s. 434]. V originálnom znení: „(…) simplicity exceeds language. The predicative and composite nature of human discourse compels us, as soon as we speak of it, to break down what is simple, thus rendering us unable to name it as such.“ Preklad textu je autorov vlastný. To isté platí pre všetky ostatné preklady anglických textov v tejto práci. Zvýraznenia ostali vo všetkých v práci citovaných úryvkoch zachované. Pri prekladaní z angličtiny a do angličtiny sme vlastné preklady korigovali s prihliadnutím na texty preložené pomocou nástroja Google Prekladač.

5 Zastávame presvedčenie, že veci prirodzeného sveta sú zložené z fyzických, resp. empirických častí i z metafyzických princípov. V otázke jednoduchosti/zloženosti Boha môžeme rozlíšiť tri roviny: *fyzickú, resp. empirickú* (či je zložený z vnímateľných častí rovnako ako materiálne súcna), *metafyzickú* (či je zložený z metafyzických častí – princípov) a *teologickú* (či je nejako nadprirodzene vnútorne zložený – v tomto ohľade kresťanstvo hovorí o troch Božských osobách). Náuka o Božej jednoduchosti popiera *akúkoľvek zloženosť dostupnú úplnému chápaniu prirodzeného rozumu* (teda fyzickú, resp. empirickú aj metafyzickú zloženosť), nie je však namierená proti možnosti nadprirodzenej (teologickej) zloženosti. V našom výskume riešime otázku v jednoduchosti/zloženosti Boha v rovine prirodzeného rozumu. O jednoduchosti teda vždy hovoríme v tom zmysle, že Boh nie je metafyzicky zložený, a keďže nie je fyzickou entitou, zákonite nie je zložený ani empiricky.

6 Anglický originál tejto pasáže znie: „God is simple in that God transcends every form of complexity and composition familiar to the discursive intellect. One consequence is that the simple God lacks parts. This lack is not a deficiency but a positive feature. God is ontologically superior to every partite

Namiesto súčasnej Vallicellovej definície, na tomto mieste by bolo možné uviesť niektorú z klasických definícií Božej jednoduchosti. Podľa Eleonore Stumpovej historicky najvplyvnejšie formulácie doktríny o Božej jednoduchosti sú obsiahnuté v Augustínovom diele *De Trinitate* (VI, 7 – 8), v Anzelmovom spise *Monologion* (XVII) a v Akvinského dvoch sumách, *Summa theologiae* (I, q. 3) a *Summa contra gentiles* (I, 18, 21, 22, 23, 31). [8, s. 92 a 493]

## BOŽIA JEDNODUCHOSŤ V DNEŠNOM SVETE

V *Teologickej sume*, na miestach, kde svetlom prirodzeného rozumu dospieva k záveru o existencii prvého pohybujúceho a prvej účinnej príčiny, Tomáš Akvinský píše, že túto skutočnosť *všetci nazývajú menom Boh*. [9][10][7] Pravdepodobne nemá zmysel pochybovať o tom, že v jeho dobe platilo, že nevyhnutné bytie, úplne presahujúce všetko vo svete, ktorý od neho pochádza, ľudia nazývali takmer jednomyseľne menom „Boh“ (a okrem toho v neho verili a mali ho v zbožnej úcte). Po niekoľkých storočiach filozofického progresu (či azda regresu?) Západnej civilizácie a po globalizácii sveta sa o tom ale dá vcelku úspešne pochybovať. Meno „Boh“ sú dnes ľudia schopní prisúdiť pestrej palete (nesúvisiacich, ba vzájomne protirečivých) myšlienok a predstáv. Aj pod pojmom „absolútno“ dokážu chápať a predstavovať si (rovnako navzájom sa vylučujúc) naozaj všeličo (napr. svoje vlastné ja, spredmetnenie ľudských ideálov, neosobný základ sveta, dokonalý kozmický poriadok, symbol niečoho vyššieho alebo iba prázdne slovo). Platí to tak o „bežných“ ľuďoch, ako aj o vedcoch, a – samozrejme – i o filozofoch a teológoch, ktorí sú v rámci rôznych mysliteľských škôl a náboženských tradícií studnicou inšpirácií pre „zriedené“ a často eklekticky pospájané presvedčenia majoritného obyvateľstva.

## TRADÍCIA NÁUKY O BOŽEJ JEDNODUCHOSTI

Zárodočné črty myšlienky Božej jednoduchosti nachádzame u Tálesa, Anaximena, Parmenida, Platóna, Aristotela či Plotina. [11] Náuka o Božej jednoduchosti v monoteistických náboženstvách bola historicky považovaná minimálne za jednu z možných teologických odpovedí na otázku charakteru Boha, a väčšinou za tú správnu odpoveď, ak teda nebola rovno prijímaná za oficiálne ortodoxné stanovisko.

Zastávali ju tí najväčší intelektuálni velikáni minulosti: v židovskom prostredí napr. Maimonides, v moslimskom svete Avicenna a Averroes a v kresťanstve svätci ako Atanáz, Augustín, Anzelm a Tomáš Akvinský. Náuka má v kresťanskej, a to, vzhľadom na závery Štvrtého lateránskeho koncilu (v roku

---

entity, and his partlessness is an index thereof. Broadly construed, ‘part’ covers not only spatial and temporal parts (if any) but also metaphysical ‘parts’ or ontological constituents. To say that God lacks metaphysical parts is to say *inter alia* that God is free of matter-form composition, potency-act composition, and existence-essence composition. There is also no real distinction between God as subject of his attributes and his attributes. God is thus in some sense *identical* to each of his attributes, which implies that each attribute is identical to every other one. (…) As identical to each of his attributes, God is identical to his nature. And since his nature or essence is identical to his existence, God is identical to his existence.“

7 Azda je to len jazyková zaujímavosť, ale Tomáš Akvinský v *Teologickej sume* I. q. 2, a 3 pri prvej a druhej z jeho piatich ciest doslovne píše, že to tak robia „všetci“. Pozri český preklad od Emiliána Soukupa z roku 1937: „Tedy jest nutno dojíti k nějakému prvnímu pohybujícímu, které by nebylo od nikoho pohybováno, a jím všichni rozumějí Boha. (…) Tedy je třeba stanoviti nějakou příčinu účinnou první, kteroužto všichni nazývají Bohem.“ [9, s. 18 – 19] Latinský originál vo vydaní *S. Thomae Aquinatis opera omnia : Pars 2*, ktorý editoval Peter Robertus Busa, znie: „ergo necesse est devenire ad aliquod primum movens, quod a nullo movetur, et hoc omnes intelligunt deum. (…) ergo necesse est ponere aliquam causam efficientem primam, quam omnes deum nominant.“ [10, s. 187] Pri štvrtej a piatej ceste Tomáš nepoužíva explicitne slovo „všetci“, v oboch prípadoch píše len: „a to nazývame Bohem“[9, s. 20], v latinčine „et hoc dicimus deum“ [10, s. 188]. V závere tretej cesty sa k jazykovému úzu svojich súčasníkov nevyjadruje.

1215) a Prvého vatikánskeho koncilu (1869 – 1870), obzvlášť v katolíckej, teológii svoje čestné miesto. [12, s. 127]

## SÚČASNÍ PRIAZNIVCI NÁUKY

Súčasní teistickí autori, ktorí sú priaznivcami Božej jednoduchosti, ju považujú za mimoriadne dôležitý, ak nie rovno za kľúčový prvok klasického (teda, podľa nich „toho zdravého a správneho prúdu“) filozofického teizmu. Peter Weigel píše: „Božia jednoduchosť tvorí jadro klasického západného filozofického pojmu Boha.“ [13, s. 13][8] Edward Feser tvrdí zhruba to isté, keď ju nazýva „jadrom toho, čo je nazývané klasický teizmus“, a dokonca dodáva, že „popieranie toho, že existuje niečo jednoduché alebo nezložené by implikovalo ateizmus, pretože niečo také je implicitným popretím toho, že naozaj existuje niečo, čo má zvrchovanosť prislúchajúcu Bohu“. [14, s. 190][9] A slovami Eleonore Stumpovej: „Stredoveký pohľad na Boží atribút jednoduchosti je azda najzložitejšou a najkontroverznejšou časťou stredovekej filozofickej teológie, ale tiež je jednou z jej najdôležitejších častí.“ [7, s. 92][10] Podľa Ľuboša Rojku má Božia jednoduchosť najsilnejšiu oporu v aristotelovskej metafyzike, pričom cesta k nej v kontexte tradičných aristotelovsko-tomistických argumentov je úplne prirodzená, no práve tento kontext je neraz odmietaný. [15, s. 228]

## SÚČASNÍ KRITICI NÁUKY

Znie to paradoxne, ale predstavu, že Boh nie je jednoduchý, možno zatiaľ najväčšmi v našom tisícročí rozšíril a spopularizoval evolučný biológ Richard Dawkins vo svojom bestselleri *Boží blud* (*The God Delusion*, 2006), kde v často citovanej pasáži zo svojho argumentu proti existencii Boha píše: „Boh-tvorca nemôže byť vysvetlením usporiadanej zložitosti, pretože akýkoľvek Boh schopný tvorenia musí byť sám o sebe taký zložitý, že jeho samého je potrebné vysvetliť.“ [16, s. 141]

Ateistu Dawkinsa otázka charakteru Boha vôbec netrápi, a to jednoducho preto, lebo neverí v jeho existenciu. Je však aj mnoho teistických kritikov Božej jednoduchosti, ktorí sú na rozdiel od neho podkutí vo filozofii alebo v teológii. Niektorí z nich vidia v náuke o Božej jednoduchosti aspoň jeden zásadný filozofický problém – náuka je podľa nich je v rozpore s istejšími filozofickými princípmi. Za vnútorne protirečivú ju považujú napr. Alvin Plantinga, Richard Gale, Christopher Hughes, Anthony Kenny, A. N. Prior a C. J. F. Williams. [11] Iní upozorňujú na problém modálneho kolapsu. Ten vedie k záveru, že ak je Boh jednoduchý a zároveň nevyhnutný, nevyhnutným musí byť aj ním stvorený svet, čo je záver, ktorý nemôžu prijať, preto odmietajú Božiu jednoduchosť. Najsilnejšie argumenty z modálneho kolapsu vypracovali J. P. Moreland, William Lane Craig, Brian Leftow a Ryan Mullins. [7] Matthew Baddorf zasa argumentuje proti Božej jednoduchosti tým, že táto nie je v súlade s iným štandardne prijímaným Božím atribútom, s atribútom Božej krásy. [17]

## ŠPECIFIKÁ NÁŠHO PRÍSTUPU

Niektorí kresťanskí myslitelia, zdá sa, chápu náuku o Božej jednoduchosti ako niečo *potrebné*, niečo, *čo treba obhájiť za každú cenu*, bez čoho by sa im rozsypal teologický systém a možno i niečo, bez čoho by sa zaobišli, keby sa od nich neočakávala obhajoba tohto systému.[11] Preto je táto náuka pre nich akýmsi *nástrojom*, konkrétnejšie *obrannou zbraňou*.

---

8 V angličtine: „Divine simplicity lies at the heart of the classic Western philosophical concept of God.“

9 V pôvodnom znení: „the core of what is called classical theism“ a „to deny that there is anything simple or noncomposite would entail atheism, because it implicitly denies that there really is anything having the ultimacy definitive of God“.

10 V origináli: „The medieval account of the divine attribute simplicity is perhaps the most difficult and controversial piece of medieval philosophical theology but also one of the most important.“

11 Naopak, Karl Barth a Richard Swinburne vypracovali moderné trojičné teológie, ktoré na náuku o Božej jednoduchosti nereflektujú. [18]

Náš prístup k otázke Božej jednoduchosti by sme charakterizovali práve ako spomenutú fascináciu koncepciou jednoduchého Boha. V tejto myšlienke vidíme niečo krásne, slobodné a vznešené – intuitívne pociťovanú a prirodzeným rozumom poznávanú pravdu o Božej prirodzenosti. Túto náuku považujeme za nádherne elegantný a najzmysluplnejší „model Boha", ktorý má mnoho výhod.

Idea Božej jednoduchosti odkrýva charakter Boha a pomáha vysvetliť to, ako sa zložitý svet stal jeho dielom (jednoduchý Boh je pôvodcom mnohých jednotlivých stvorených skutočností), prečo zložitý svet nemôže byť absolútnom (teda nemôže byť totožný s Bohom) i to, odkiaľ pramenia zákonitosti sveta (logické, matematické, fyzikálne a i.).

Domnievame sa, že uplatnenie metódy „nehľadať nadprirodzené nasilu, ale zároveň nikdy nevylučovať možnosť jeho existencie" môže viesť k záveru, že existencia a fungovanie sveta si nevyhnutne vyžadujú jednoduché absolútno. Podľa našej mienky toto východisko nie je v rozpore s explicitne formulovanou a systematicky hájenou náukou o Božej jednoduchosti v teistickom kontexte, a tieto dva prístupy sa môžu sa vhodne dopĺňať. Vyššie opísaná perspektíva sa ponúka do priateľskej služby tým, ktorí považujú za svoju povinnosť brániť jednoduchosť ako Boží atribút, ale zároveň ostáva slobodným poznávaním.[12]

## ZAMERANIE PRÁCE

V pripravovanej práci mienime skúmať Božiu jednoduchosť zo zorného uhla filozofie náboženstva (filozofickej, resp. prirodzenej teológie) v rámci systematickej filozofie a zamerať sa pri tom predovšetkým na nové perspektívy náuky o Božej jednoduchosti a na vyzdvihnutie jej koherencie. Problematika jednoduchosti Boha nevyhnutne súvisí so zjavenou, resp. nadprirodzenou teológiou v rámci systematickej teológie, pretože od nej závisí nielen chápanie doktríny v rámci kresťanstva (a ostatných abrahámovských náboženstiev), ale tiež niektoré námietky voči nej zo strany veriacich, napr. že jednoduchosť nemá oporu v posvätných textoch. Avšak primárne si nedávame za cieľ riešiť v práci vzťahy medzi Božou jednoduchosťou a kresťanskými náukami o Božej trojjedinosti, Božom vtelení a pod. Týchto teologických tém sa budeme dotýkať len natoľko, nakoľko to bude pre filozofické preskúmanie jednoduchosti ako rozumovo poznateľného atribútu Boha nevyhnutné.

## HLAVNÁ TÉZA PRÁCE

Budeme sa snažiť vypracovať novú, originálnu argumentačnú líniu na podporu Božej jednoduchosti. Naša ústredná téza znie: Božia jednoduchosť je najlepším vysvetlením limitov prirodzeného poznania Boha. Vychádzame z úvah o obmedzenom ľudskom poznaní Boha. Proti ich ateistickej (vrhajú tieň pochybnosti na samotnú existenciu Boha) i fideistickej (vrhajú tieň pochybnosti na rozumové poznanie o Bohu) interpretácii hodláme postaviť myšlienku o Božej jednoduchosti v presvedčení, že práve ona (ako jednotiaci atribút medzi Božími atribútmi) dokáže tieto úvahy prepojiť a uspokojivo vysvetliť, a tým podporiť klasicky teistickú koncepciu Boha. Ak je totiž Boh jednoduchý, Božie atribúty nie sú vzájomne odlišnými časťami Boha, ktoré by ľudské myslenie dokázalo analyzovať, a preto charakter Boha nie je pre ľudské prirodzené poznávanie ľahko dostupný.

## VYSVETLENIE A ARGUMENTAČNÉ ROZVINUTIE TÉZY

O limitovanom (ba azda až úplne neuspokojivom) prirodzenom poznaní Boha konsenzuálne (a pritom rozmanitými spôsobmi) hovoria viaceré vedné disciplíny: A) prírodné vedy Boha nepoznávajú (evidencia o ňom ako o jednej z existujúcich entít chýba, t. j. nebol nikdy akýmkoľvek spôsobom detekovaný)[13]

12 Nikto si nevyberá, v akom kontexte (kedy, kde a za akých okolností) sa narodí, v akom prostredí vyrastá, čo mu osobne v tom-ktorom momente dáva zmysel a čo na neho pôsobí presvedčivo. Preto rôzni autori zastávajú myšlienku Božej jednoduchosti z rôznych kombinácií pohnútok.

13 Na jednej strane tu máme na mysli predstavu Boha, aká je vlastná tým vulgárnejším z radov materialistov: Boh ako jedna z vecí vo svete. Na druhej strane, iným mysliteľom je jasné, že Boh nie je súčasťou sveta, a preto o ňom prírodné vedy nemôžu priamo nič povedať. Obe skupiny sa zhodnú na tom, že

a prírodovedecká metodológia s jeho existenciou a pôsobením nepočíta[14], B) vo filozofii, resp. klasickej metafyzike je Boh chápaný ako dokonalé a nevyhnutné absolútno, čiry akt a bytie samo, ktorého existenciu môžeme spoznať silou rozumu, ale do jeho esencie silou rozumu neprenikneme, C) teológia učí, že absolútne transcendentný a nie úplne pochopiteľný Boh nekonečne presahuje ním stvorený svet a ľuďom sa zjavuje nadprirodzeným spôsobom[15], D) niektorí bádatelia v logike a lingvistike, resp. v súčasnej analytickej filozofii sú presvedčení, že samotný klasický pojem Boha je vnútorne protirečivý, pričom argumentujú vzájomnou nezlučiteľnosťou tradičných Božích atribútov[16] (v tejto súvislosti neraz kritizujú práve atribút jednoduchosti, ako bolo spomenuté vyššie[17]). A nejde len o vedy. E) nemálo mystikov svedčí o tom, že osobné duchovné zážitky s Bohom nie sú úplne rozumovo pochopiteľné a nedajú sa úspešne komunikovať iným ľuďom.[18]

Niektorí myslitelia prekračujú diskurzívne myslenie pomocou mystickej kontemplácie a dospievajú k intuitívnemu poznaniu skutočnosti. V tomto zmysle píše o Tomášovi Akvinskom Richard Woods: „Pre Tomáša Boh nie je najvyšším bytím, pretože Boh nie je vôbec ‚žiadnym' bytím. Boh je vrcholným Bytím, tvár všetkého bytia, posledný dôvod, prečo čokoľvek existuje. Existenciu Božiu preto nie je možné porovnávať s žiadnou inou existenciou. Existencia Božia uniká všetkým kategóriám bytia i myslenia, pritom tvorí ich základ a preniká nimi." [21, s. 84]

Riešením, ktoré spája do zmysluplného celku uvedené závery všetkých týchto odvetví ľudskej poznávacej činnosti, je myšlienka o Božej jednoduchosti. Práve ona dokáže úspešne vysvetliť tento stav. Ak prijmeme vysvetlenie, že Boh je jednoduchý, všetky tieto samé o sebe problematické závery o možnostiach poznať Boha a komunikovať o ňom, nadobúdajú zmysel v novej perspektíve, v ktorej sa navzájom pozitívne dopĺňajú. My ľudia sme zložené bytosti žijúce v zloženom svete. Preto je Božia jednoduchosť pre nás v úplnosti neanalyzovateľná a nepreniknuteľná. Chápať jednoduchosť je pre nás náročné práve preto, lebo sme zvyknutí na komplikované veci. K tomuto pohľadu na problematiku nás inšpiroval Edward Feser, ktorý píše: „Vo všeobecnosti veci chápeme v najúplnejšom zmysle vtedy, keď sme schop-

---

prírodné vedy môžu poskytnúť dáta len o svete. Tieto podľa niektorých ukazujú smerom k Bohu, pretože v adekvátnom filozofickom spracovaní sa dajú využiť v argumente jemne vyladeného vesmíru (fine-tuning argument).

14 Napr. v detailnom článku o vedeckej metóde v *Stanfordskej encyklopédii filozofie* sa otázka Boha nespomína ani len okrajovo. [19]

15 Podľa Fesera práve Božia jednoduchosť garantuje to, že pre nás nie je možné Boha pochopiť v najstriktnejšom zmysle. Píše: „(…) in the *strictest* sense, we *cannot* possibly comprehend God. Divine simplicity guarentees that." [14, s. 231]

16 Sem patria napr. súčasné argumenty zo zla. Hovoria o nezlučiteľnosti dokonale dobrého, vševediaceho a všemohúceho Boha s realitou zla vo svete. Túto líniu argumentácie využívali už Epikúros a David Hume. V minulom storočí ju zviditeľnil J. L. Mackie. James Sterba prišiel nedávno s novým variantom argumentu v knihe *Is a Good God Logically Possible?* (2019).

17 V dizertačnej práci chceme ukázať, že aj ak ich analýza niektorých pojmov je logicky správna, ich chápanie Božej jednoduchosti nie je správne a ich logicky správna analýza potom nie je hrozbou pre správne chápanú jednoduchosť. Boh totiž nie je redukovateľný na pojem, s ktorým sa následne pracuje len ako s pojmom. Boh (ak má naozaj byť Bohom) musí byť predovšetkým reálnou skutočnosťou, reálnejšou než akákoľvek iná skutočnosť. A zároveň musí byť takou skutočnosťou, z ktorej pramenia všetky ostatné skutočnosti. Ako píše Feser, takýto zdroj všetkého okrem seba samého ale nemôže byť zložený z častí, lebo v takom prípade by muselo existovať niečo od neho odlišné a z neho nepochádzajúce, čo by bolo vysvetlením tejto jeho zloženosti. [14, s. 69 – 86]

18 Podľa Jany Trajtelovej je mystika „výsostnou záležitosťou osobnej skúsenosti, ktorá má charakter *udalosti* prináležiacej rozmeru jemnej kvality bytia – vedecky nepostihnuteľnej i intelektuálne nevystihnuteľnej – rozmeru, ktorého prítomnosť a vážnosť si v priebehu dejín uvedomovali aj toľkí významní filozofi". [20, s. 17]

ní rozložiť ich na časti a vidíme, ako sú tieto časti pospájané, a táto metóda je neaplikovateľná na to, čo nie je zložené. Mohli by ste povedať, že Boha je ťažké pochopiť práve preto, lebo je jednoduchý. (Znie to paradoxne, ale paradoxné to nie je, pretože ‚jednoduchým' tu nemyslím ‚ľahké na pochopenie', ale ‚nezložené z častí'.)" [14, s. 231 – 232][19]

Boh však je Bohom a v princípe môže byť Bohom (a nie jednou z vecí sveta) práve preto, lebo s vecami sveta nezdieľa rovnaké atribúty: mnohosť, časovosť, priestorovosť, obmedzenosť, zloženosť a pod. Jednoduchosť je negáciou zloženosti, pričom práve zloženosť z empirických a metafyzických častí je spoločným menovateľom vecí sveta a stvorených vecí (duše, anjeli) a akýchkoľvek množín týchto vecí (napr. existujú v čase a priestore, sú zapríčinené, pôsobia navzájom, majú mnohé vlastnosti a vzťahy). Táto radikálna odlišnosť od čohokoľvek, čo je nám známe zo sveta robí Boha Bohom s veľkým „B".

Ak by bol Boh zložený zo spomenutých častí, v tomto ohľade by sa nelíšil od vecí sveta, ktoré sú nám dobre známe – bol by jednou z nich, aj keď možno o niečo hodnotnejšou, vznešenejšou a tajomnejšou. Na základe toho sa dá predpokladať, že aspoň niečo o týchto jeho častiach by sme dokázali vyskúmať metódami, akými sa nám darí skúmať takto zložené veci. Azda by sme vedeli určiť aspoň niekoľko z tých údajných častí, z ktorých sa má skladať a vymedziť, aké majú medzi sebou vzťahy. Ale tieto domnelé časti Boha a vzťahy medzi nimi zatiaľ nikto empiricky nezachytil ani rozumovou námahou neurčil a nepreskúmal.

Túto podpornú argumentáciu v prospech Božej jednoduchosti môžeme prehľadnejšie formulovať nasledovne:

P1: Ľudská myseľ (všeobecne, nie myseľ konkrétneho jednotlivca) sa snaží prirodzeným spôsobom spoznať všetko, s čím sa stretáva (všetky potenciálne predmety poznávania).[20]
P2: V poznávaní niektorých predmetov ľudská myseľ neustále úspešne napreduje (rozmach vied).[21]
P3: V poznávaní empirických alebo metafyzických častí Boha ľudská myseľ takýmto spôsobom nenapreduje.
P4: Keďže ľudská myseľ sa rovnako silno snaží prirodzene poznávať bez ohľadu na predmety poznávania, za rozdiely v jej výsledkoch poznávania nemôže byť zodpovedná ona sama, ale poznávané predmety.
P5: Rozdiel vo výsledkoch poznávania teda musí byť spôsobovaný odlišnými charaktermi úspešne a neúspešne poznávaných predmetov.
P5: Predmety, ktorých poznávanie neustále úspešne napreduje, majú spoločné to, že v nich vieme rozlíšiť nejaké empirické alebo metafyzické časti.
P6: Keď tieto časti pozorujeme, uvažujeme, analyzujeme, porovnávame, kombinujeme, syntetizujeme, meriame atď. (skrátka, pracujeme s nimi), dospievame k novým poznatkom (vedy napredujú).

19 Anglický originál: „In general, we comprehend things in the fullest sense when we are able to break them down into their parts and see how those parts are put together, and this method is inapplicable to that which is noncomposite. You might say that God is hard to understand precisely because he is simple. (That sounds paradoxical, but it is not, because by ‚simple' here I don't mean ‚easy to understand' but rather ‚not composed of parts'.)"

20 Prirodzeným spôsobom poznávania chápeme, v kontraste k nadprirodzenému spôsobu poznávania, ľudskú poznávaciu činnosť pomocou *zmyslov* a *rozumu*. Týmito schopnosťami dokážeme v predmetoch poznávania rozoznávať *empirické* a *metafyzické* časti.

21 Napredovaním v prirodzenom poznávaní rozumieme pokračujúce nadobúdanie nových poznatkov o predmetoch poznávania pomocou *zmyslov* a *rozumu*. Ľudia pomocou týchto schopností identifikujú v prirodzenom svete nejaké celky, v rámci týchto celkov nejaké ich časti, objavujú vlastnosti i vzájomné vzťahy týchto celkov a častí. Objavovaním ďalších celkov, častí, vlastností a vzťahov získavajú nové poznatky. Tým sa rozširuje poznanie. Toto rozširovanie poznania je napredovaním v poznávaní.

P7: Takéto napredovanie prirodzeného poznávania empirických alebo metafyzických častí Boha sa napriek tisícročiam záujmu poznávanie o Boha zatiaľ nevyskytlo.
Z: Preto Boh podľa všetkého nie je zložený z empirických ani metafyzických častí. Inými slovami, podľa všetkého je Boh pre prirodzený rozum jednoduchý.

Ak by bol Boh zložený z empirických alebo metafyzických častí, ako by v takom prípade mohol nastať stav opísaný bodmi A) – E)? To, že o ňom hovoríme vo všetkých týchto súvislostiach (že dospievame ku všetkým týmto záverom), je argumentom v prospech toho, že musí byť zásadne odlišný od sveta, ktorého sme prirodzenou súčasťou, i od jednotlivých vecí tvoriacich svet, ktoré sú pre náš intelekt (viac-menej) ľahko pochopiteľné.

## ZÁVER

Prijatie atribútu Božej jednoduchosti je najjednoduchším, najprirodzenejším, najintuitívnejším a najefektívnejším riešením otáznikov nad obmedzeným prirodzeným ľudským poznaním Boha. Ak je Boh pre náš rozum jednoduchý, všetky uvedené závery o jeho neprebádanosti a neprebádateľnosti, náročnej pochopiteľnosti a sťaženej komunikovateľnosti nie sú problematické. Ak vezmeme do úvahy túto jeho jednoduchosť, dáva dobrý zmysel, že tu tieto závery máme, že veci sú presne tak, ako sú. Riešenie pomocou jednoduchosti racionálne odpovedá na všetkých päť záverov A) – E), a to chápaných tak samostatne, ako aj súhrnne. Fideistické riešenie stroskotáva už na samostatnom závere B) a ateistické riešenie na samostatne chápaných záveroch B), C) a E).

## ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

[1] KAČALA, Ján – PISÁRČIKOVÁ, Mária – POVAŽAJ, Matej. (2020). Krátky slovník slovenského jazyka. – Martin: Matica slovenská, 960 s.
[2] KRÁLIK, Ľubor. (2015). Stručný etymologický slovník slovenčiny. – Bratislava: Veda, 704 s.
[3] DAVIES, Brian. (2021). An Introduction to the Philosophy of Religion. – New York: Oxford University Press, 358 s.
[4] BURRELL, David. (2016). Aquinas : God and Action. – Eugene: Wipf & Stock, 202 s.
[5] ANSELM Z CANTERBURY. (1990). Fides quarens intellectum. – Praha: Kalich, 269 s.
[6] MAZZOCCO, Mariel. (2018). The Secret Dynamism of Divine Simplicity. In Modern Theology. roč. 34, č. 3, s. 434 – 443. https://doi.org/10.1111/moth.12427
[7] VALLICELLA, William. (2023). Divine Simplicity. In ZALTA, E. N. (ed.). The Stanford Encyclopedia of Philosophy. [on-line]. Dostupné na internete: >https://plato.stanford.edu/entries/divine-simplicity/< [cit. 2025-10-10].
[8] STUMP, Eleonore. (2003). Aquinas. – New York: Routledge, 611 s.
[9] TOMÁŠ AKVINSKÝ. (1937). Summa Theologická: První část. – Olomouc: Edice Krystal, 1041 s.
[10] THOMAS DE AQUINO. (1980). S. Thomae Aquinatis opera omnia : Ut sunt in indice thomistico, additis 61 scriptis ex aliis medii aevi auctoribus : Pars 2, Summa contra gentiles : autographi deleta : Summa theologiae. – Stuttgart-Bad Cannstatt: Frommann-Holzboog, 951 s.
[11] WEIGEL, Peter. (2025). Divine Simplicity. In The Internet Encyclopedia of Philosophy. [on-line]. Dostupné na internete: >https://iep.utm.edu/divine-simplicity/< [cit. 2025-10-15].
[12] FESER, Edward. (2009). Aquinas : A Beginner's Guide. – London: Oneworld, 205 s.
[13] WEIGEL, Peter. (2008). Aquinas on Simplicity : An Investigation into the Foundations of his Philosophical Theology. – Bern: Peter Lang AG, 265 s.
[14] FESER, Edward. (2017). Five Proofs of the Existence of God. – San Francisco: Ignatius Press, 330 s.
[15] ROJKA, Ľuboš. (2010). Kto je Boh a či vôbec jestvuje : Úvod do filozofickej teológie : Prvý diel. – Trnava: Teologická fakulta Trnavskej univerzity, 279 s.
[16] DAWKINS, Richard. (2016). Boží blud : Prináša náboženstvo útechu alebo bolesť?. – Bratislava: Citadella, 479 s.

[17] BADDORF, Matthew. (2016). An Argument from Divine Beauty Against Divine Simplicity. In Topoi. roč. 36, s. 657 – 664. https://doi.org/10.1007/s11245-016-9403-2
[18] WHITE, Thomas Joseph. (2016). Divine Simplicity and the Holy Trinity. In International Journal of Systematic Theology. roč. 18, č. 1, s. 66 – 93. https://doi.org/10.1111/ijst.12133
[19] HEPBURN, Brian. (2021). Scientific Method. In ZALTA, E. N. (ed.). The Stanford Encyclopedia of Philosophy. [on-line]. Dostupné na internete: >https://plato.stanford.edu/entries/scientific-method/< [cit. 2025-11-27].
[20] TRAJTELOVÁ, Jana. (2011). Vzdialenosť a blízkosť mystiky : Fenomenologická štúdia fundamentálnych pohybov v tradičnej mystike Západu. – Kraków: Towarzystwo Słowaków w Polsce ; Trnava: Filozofická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, 228 s.
[21] WOODS, Richard. (2005). Mystika a proroctví : Dominikánská tradice. – Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 183 s.

DOI: https://doi.org/10.54937/2026.9788056112410.119-125

# JAZYKOVÉ HRY A PSYCHOTICKÉ PREJAVY[1]

# LANGUAGE GAMES AND PSYCHOTIC MANIFESTATIONS

**TOMÁŠ PRIEHRADNÝ**

*Katolícka univerzita v Ružomberku, Filozofická fakulta, Katedra filozofie*
*Hrabovská cesta 1B, 034 01 Ružomberok*
*Email: tomas.priehradny795@edu.ku.sk*
*ORCID iD: 0000-0002-6828-1844*

**ABSTRAKT**
*Príspevok má ambíciu aplikovať Wittgensteinovu neskorú filozofiu na filozofiu psychiatrie. Konkrétne sa zaoberá prejavmi psychózy v kontexte Wittgensteinovej myšlienky jazykových hier. Wittgenstein chápe jazyk ako prejav „formy života“, ktorý je viazaný na sociálne zdieľané pravidlá. Jazyk je tak považovaný za aktivitu vykonávanú v širšom spoločenstve. Psychotické prejavy však charakterizujú takú formu života, ktorá sa nestretáva so štandardnou zdieľanou normativitou. Príspevok si všíma dva základné symptómy psychózy, pričom sa sústreďuje práve na ich jazykový charakter. Ide o „dezorganizovanú reč“ a „bludy“. Tieto prejavy ochorenia môžeme interpretovať ako novú gramatiku. Jazykové hry sami o sebe nezabezpečujú esenciálnu jednotu jazyka a teda komunikácie. Tá je zabezpečovaná na úrovni zdieľanej formy života. Psychóza, ako neštandardná forma života mení aj hry, ktoré s jazykom hráme. Z toho vzniká potenciálna nemožnosť komunikácie. Wittgenstein, v rámci odmietnutia súkromného jazyka, naznačuje, že takéto patologické jazykové javy je nutné chápať sociálne. Diagnostika a terapia sa teda nemôžu odohrávať na úrovni jazyka, ale na úrovni formy života. Záver príspevku teda poukazuje na nutnosť práce s normativitou spoločenstva, ktorá umožňuje implementovať do nej aj ľudí s duševným ochorením.*

**Kľúčové slová:** *jazykové hry, Wittgenstein, filozofia psychiatrie, psychóza*

**ABSTRACT**
*This paper aims to apply Wittgenstein‘s late philosophy to the philosophy of psychiatry. Specifically, it deals with manifestations of psychosis in the context of Wittgenstein‘s idea of language games. Wittgenstein understands language as a manifestation of a „form of life“ that is bound by socially shared rules. Language is thus considered an activity performed within a broader community. However, psychotic manifestations characterize a form of life that does not conform to standard shared norms. The paper looks at two basic symptoms of psychosis, focusing on their linguistic character. These are „disorganized speech“ and „delusions.“. Language games alone do not ensure the essential unity of language and thus communication. This is ensured at the level of a shared form of life. Psychosis,*

1 *Tento výstup vznikol v rámci projektu „Aplikácia Wittgensteinovho diela na filozofiu psychiatrie“ (interné číslo projektu KU: **IG-2024-005-D**) podporeného z výzvy **Early Stage Granty (ESG)** v rámci Plánu obnovy a odolnosti SR. Projekt je financovaný z mechanizmu na podporu obnovy a odolnosti prostredníctvom Výskumnej agentúry na základe Zmluvy č. **09I03-03-V05-00019**.*

*as a non-standard form of life, also changes the games we play with language. This gives rise to the potential impossibility of communication. Wittgenstein, in his rejection of private language, suggests that such pathological linguistic phenomena must be understood socially. Diagnosis and therapy cannot therefore take place at the level of language, but at the level of the form of life. The conclusion of the paper thus points to the need to work with the normativity of the community, which makes it possible to integrate people with mental illness into it.*

**Keywords:** *language games, Wittgenstein, philosophy of psychiatry, psychosis*

## ÚVOD

Duševné poruchy, a to najme tie z psychotického spektra, sú v intaktnej populácii sprevádzané výrazným epistemologickým a komunikačným nepochopením. Prejavy schizofrénie, akými sú halucinácie, bludy či dezorganizovaná reč, vytvárajú zásadnú bariéru, ktorá vedie k sociálnej stigmatizácii a marginalizácii postihnutých osôb. Sú považované za bizarné a nepochopiteľné.

Cieľom článku je poukázať na jazykový charakter týchto symptómov. Domnievam sa, že aplikácia wittgensteinovskej konceptuálnej analýzy umožňuje prekonať limitácie čisto neurobiologického redukcionizmu. Hoci v súčasnej filozofii psychiatrie dominuje fenomenologický model, čo je intuitívny prístup vzhľadom na fakt, že diagnostika aj terapia duševnej poruchy sa deje na úrovni vonkajších prejavov, na úrovni jazyka a správania, kde sa ochorenie nejakým spôsobom *javí*, pričom medicína má v súčasnom stave len obmedzenú možnosť pristupovať k psychiatrickým ochoreniam biologicky či fyziologicky,[1] navrhujem jeho rozšírenie o wittgensteinovský prístup. Týmto posunom sa vyhneme karteziánskemu psychologickému modelu, a môžeme interpretovať psychózu ako sociálny fenomén narušenej intersubjektivity. Prínosný prehľad súčasným prístupov v rámci filozofie psychiatrie prináša J. Feyaerts [2]. Tento posun k intersubjektivite nachádza silnú oporu v koncepcii Georgea Grahama, ktorý v diele *The Disordered Mind* definuje duševnú poruchu ako poruchu osoby a stavia sa proti vnímaniu duševnej poruchy len ako „poruchy mozgu“ [3, s. 162]. Graham argumentuje, že hoci sú biologické procesy nevyhnutnou podmienkou poruchy, samotná patológia sa odohráva na úrovni intencionality a schopnosti jedinca zmysluplne sa vzťahovať k svetu. V tomto zmysle sa Grahamov dôraz na osobu ako aktéra stretáva s Wittgensteinovým dôrazom na formu života. Psychóza tu prestáva byť vnímaná ako izolovaný vnútorný stav (v karteziánskom zmysle) a stáva sa narušením schopnosti participovať na zdieľanej racionalite, ktorú Wittgenstein popisuje prostredníctvom pravidiel jazykových hier.

Článok sa špecificky zameriava na vybrané prejavy psychózy. Ako filozofický nástroj, ktorým tento problém uchopujem, používam Wittgensteinov koncept *jazykových hier*. V článku najprv stručne predstavím Wittgensteinove názory a následne ich aplikujem na problém psychotických prejavov.

Metodologická poznámka: Wittgenstein sa v poslednom období svojej tvorby, teda v období po dopísaní *Filozofických skúmaní,* venoval prevažne filozofii psychológie. Dôležité rozbory jeho názorov prináša napr. P. M. S. Hacker [4], ale aj G. B. Sullivan [5], M. T. Hark [6] či P. M. Barroso [7]. Tieto Wittgensteinove úvahy sa však týkajú predovšetkým fenoménov ako *mienenie* či *intencionalita*. Tieto problémy vo filozofii psychiatrie zohrávajú úlohy, ale nakoľko tento článok sa zameriava na vzťah filozofie psychiatrie a Wittgensteinovej filozofie *jazyka*, sústreďujem sa prevažne na *Filozofické skúmania* a Wittgensteinove texty o filozofii psychológie využívam len okrajovo.

## WITTGENSTEINOVE *JAZYKOVÉ HRY* A *FORMA ŽIVOTA*

Wittgenstein vo svojej neskorej filozofii podrobuje kritike reprezentacionalistický model jazyka. Odmieta predstavu jazyka ako izomorfického zobrazenia reality a namiesto toho postuluje koncepciu jazyka ako aktivity. Jazykové hry (*Sprachsiele*), ktoré zohrávajú v jeho chápaní fungovania jazyka ústrednú úlohu, predstavujú funkčné spôsoby použitia jazyka, kde slová figurujú ako nástroje v rámci špecifických sociálnych praktík. Slová nemajú ontologický charakter obrázkov reality, ale sú skôr *nástroje*, pomocou ktorých niečo robíme. [8, §11-12]

Pojem *jazykové hry* Wittgenstein zavádza z potreby poukázať na aktívny charakter jazyka. [8, §7] Hry ako také nemajú nič, čo by ich esenciálne spájalo, teda esencia jazyka sa nenachádza *v jazyku samom*. Sú však založené na súbore pravidiel, ktoré je nutné dodržiavať, aby sme ich hrali *správne*. [8, §23]

Tieto pravidlá konštituujú tzv. *formy života* (*Lebensformen*), teda to, čo je *pred* jazykom, čo jednotlivé možnosti jazykových hier spája. [8, §19] Na tejto úrovni je možná komunikácia. Jednotu jazyka teda nezabezpečuje jeho vnútorná esencia, ale dodržiavanie pravidiel, ktorú sú konštituované formami života. Význam slova je teda ekvivalentný jeho použitiu v rámci pravidlami riadenej aktivity [8, §43]. Komunikícia je možná len vtedy, ak účastníci zdieľajú spoločnú normativitu. Konanie je pred jazykom, predchádza možnosť jazyka a odohráva sa na úrovni formy života, teda niečoho zdieľaného, čo majú účastníci komunikácie spoločné. [9]

Formy života sú nezdôvodniteľné: predstavujú bode, kde sa reťazec vysvetľovania končí.[3, §34] Sú *dané*, riadime sa nimi *slepo*. [8, §219] Pokus zdôvodniť pravidlo by totiž viedol k nekonečnému regresu hľadania pravidiel, ktoré vysvetľujú každé nové pravidlo. Saul Kripke [10] v tejto súvislosti poukázal na paradox riadenia sa pravidlom: akékoľvek správanie možno interpretovať ako súlad s nejakým (hoci idiosynkratickým) pravidlom. Normativita je preto udržiavaná sociálnou sankciou voči deviantným prejavom. Jedinec, ktorý neparticipuje na zdieľanej forme života, nehrá naše „jazykové hry“ , čím sa stáva pre spoločnosť nezrozumiteľným. Paradox spočíva v probléme určenia hranice takéhoto patologického správania.

Vo svojom poslednom texte s názvom *O istote* Wittgenstein pojem „formy života“ rozšíril na koncept *svetonázoru* (*Weltbild*). [11, §94] Text venovaný epistemológii poukazuje na nutnosť istých presvedčení. Vysloviť nejaké epistemologické presvedčenie v sebe obsahuje záväzok nejakým spôsobom podľa neho aj žiť. Pokiaľ teda tvrdím, že Zem vznikla pred piatimi minútami, malo by to zásadne ovplyvniť aj spôsob, akým žijem. Wittgenstein v tejto súvislosti hovorí o tzv. *pántových propozíciách*. Ide o bazálne presvedčenia, ktoré nie sú predmetom pochybností, ale tvoria logické lešenie, okolo ktorého sa otáča (ako na *pántoch*) celok nášho poznania. [11, §341] Tieto základné propozície sú, na rozdiel od menších čiastkových presvedčení, nutne nemenné, pretože ich zmena by znamenala zmenu celého nášho pohľadu na svet. V podobnom duchu hovorí aj o rieke, ktorej brehy sa môžu meniť, ale vždy tam *nejaké brehy* byť musia, aby rieka zostala riekou. [11, §99] Tieto propozície sú nekritizovateľné a samozrejmé a to v podobnom zmysle, ako je nezdôvodniteľná forma života. Napadnúť tieto propozície by znamenalo zásadný odklon od normy. Práve tieto propozície tvoria lešenie našich jazykových hier, umožňujú akúkoľvek zmysluplnú komunikáciu. Práve narušenie týchto propozícii (a tým pádom narušenie nášho „*svetonázoru“*) sa javí ako kľúčové pre pochopenie psychotickej skúsenosti.

Wittgensteinova neskorá filozofia je filozofia normativity. A práve preto sa zdá vhodné pokúsiť sa ju aplikovať na tú oblasť filozofie, ktorá sa zaoberá abnormálnymi javmi, teda na filozofiu psychiatrie.

## PSYCHOTICKÉ PRÍZNAKY Z HĽADISKA JAZYKOVÝCH HIER

V nasledujúcej časti analyzujeme tri fundamentálne symptómy psychózu: bludy, halucinácie a dezorganizovanú reč.

Súčasné diagnostické manuály (DSM-5-TR, MKCH-11) definujú blud ako fixné, mylné presvedčenie, ktoré je rezistentné voči logickej argumentácii. [12] Blud môže mať bizarnú podobu alebo takú, ktorá je potenciálne možná, ale vysoko nepravdepodobná. V každom prípade však ide o presvedčenie, ktoré nie je zdieľané širšou komunitou a iní ľudia okolo osoby s bludným presvedčením rozpoznávajú toto jeho presvedčenie ako mylné. Príkladom bizarného bludu je presvedčenie, že mi mimozemšťania odobrali všetky vnútornosti. Príkladom možného, ale nepravdepodobného bludného presvedčenia je viera, že ma sleduje polícia.

Bludné presvedčenie sa z epistemologického hľadiska javí ako chyba v úsudku. Tak by sa to javilo za predpokladu karteziánskej epistemológie. Tripartitná teória poznania hovorí, že poznanie musí byť pravdivé opodstatnené presvedčenie. [13] Bludné presvedčenie zjavne nie je pravdivé. Otázne je, nakoľko je opodstatnené. Zo psychologického hľadiska, v rámci karteziánskeho modelu, môžeme takéto presvedčenie považovať za opodstatnené: jedinec *má* argumenty pre svoje presvedčenie.

Ak sa však na problém pozrieme z hľadiska Wittgensteinovej filozofie, blud nie je jednoducho chyba v úsudku. Netýka sa oblasti epistemologického *poznania*. Problém sa prejavuje na úrovni komunikácie a spočíva v nesúlade so zdieľanou formou života. Osoba, ktorá trpí bludom, hrá s určitým konceptom inú jazykovú hru. Problém sa tak otáča zo psychologickej roviny do roviny sociálnej. Blud nie je otázkou poznania, ale otázkou komunikácie. A práve táto možnosť komunikovať sa zdá byť narušená. Nie je

len epistemologickým omylom v rámci zdieľanej hry, ale skôr prejavom zmeny samotnej jazykovej hry. Z pohľadu Wittgensteinovych úvah o *istom poznaní* sa tu dostávame do zaujímavej situácie. Osoba s bludom vykazuje neotrasiteľnú istotu, ktorá pripomína Mooreove propozície o existencii vonkajšieho sveta, (ako tvrdenie, že mám dve ruky, keď ich držím pred sebou). [14] Osoba s bludom však o takejto propozícii pochybovať môže. Hovoríme však, že má chybné poznanie? Wittgenstein by zrejme tvrdil, že to tak nie je. Pokiaľ totiž táto osoba zmení svoj *Weltsbild*, pokiaľ tomuto svojmu poznaniu prispôsobí svoju formu života, takéto presvedčenie sa stáva *racionálnym*. Je súčasťou širšieho celku presvedčení, ktoré osoba zastáva.

Problém však spočíva v nemožnosti túto svoju vlastnú formu života zdieľať. Postihnutá osoba sa riadi „súkromným pravidlom“, čo Wittgenstein explicitne označuje za logicky nemožné v rámci fungujúceho jazyka. [8, §257] Problém sa teda stáva problémom až vo chvíli, keď takáto osoba začne na základe svojho (nezdielateľného) presvedčenia interagovať s ostatnými účastníkmi kultúry. Tí nie sú schopní akceptovať takéto presvedčenie a to z jednoduchého dôvodu: ich pántové propozície sa zásadne odlišujú. Uvedomme si však, že ostatní účastníci komunikácie tieto základné propozície viac-menej zdieľajú. Jedinec, ktorý ich nie je schopný zdieľať sa tak z komunikácie prirodzene vyčleňuje, nie je zahrnutý do spoločnej normativity a stáva sa tak *nenormálnym*. Inak povedané, problém nespočíva v iracionalite subjektu, ale v nezdieľateľnosti jeho *Weltbild.* Blud teda nepredstavuje chybu v informácii, ale diskonektivitu na úrovni pántových propozícií, ktoré umožňujú sociálnu interakciu.

Táto interpretácia bludu sa dá hlbšie rozvinúť cez Wittgensteinov koncept *videnia aspektu* (*seeing-as*), ktorý detailne rozoberá napríklad v *Remarks on the Philosophy of Psychology* [15, §70–110], ale aj v druhej časti *Filozofických skúmaní*. Podobne ako pri známom obrázku kačko-zajaca, kde subjekt vidí jeden alebo druhý aspekt, psychotický blud môžeme chápať ako fixáciu na určitý aspekt reality, ktorý sa pre pacienta stáva absolútnym. Graham k tomu dodáva, že bludné presvedčenie vykazuje niečo, čo nazýva *necitlivosť* [3, s. 208], kedy osoba *nevníma* racionálne presvedčenia iných. Zatiaľ čo v bežnej jazykovej hre môžeme aspekty prepínať na základe argumentov, v psychóze sa daný aspekt *pántovou propozíciou*, o ktorej sa nepochybuje. Dochádza k paradoxu: pacientova hra je vnútorne logická, ale jej základné pravidlá sú pre komunitu neprijateľné, čo aj Graham považuje za normatívne zlyhanie [3, s. 130].

Napríklad paranoidný blud, ktorý je charakterizovaný stratou dôvery, tak nemusíme vnímať ako epistemologický omyl (teda, nie je to tak, že jedinec *zle interpretuje* informácie), ale ako narušenie základného celku propozícií, na ktorých spočíva spoločné spolužitie viacerých osôb. Sociálna interakcia takéhoto jedinca sa odvíja od iných predpokladov, než aké zdieľajú ostatní členovia spoločnosti a tak sa stávajú prekážkou v komunikácii.

Podobné úvahy môžeme aplikovať na problém halucinácií, ktoré psychiatria inetrpretuje ako senzorické klamy. Halucinácie môžu byť vizuálne, akustické, habtické, chuťové či čuchové. Osoba, ktorá trpí halucináciou je presvedčená, že zmyslovo vníma neexistujúci objekt. V prípade, že si je vedomá, že tento objekt neexistuje, hovoríme o pseudo-halucinácii. Podobným fenoménom sú ilúzie, keď osoba bežný predmet rozpoznáva ako predmet iný, odlišný. Analogicky k prípadu halucinácií, aj tu sa môže vyskytnúť prípad pseudo-ilúzie. Príkladom halucinácie sú napríklad „hlasy“, ktoré pacienti počujú. Príkladom ilúzie je napríklad situácia, keď osoba vidí v šere ker, ale považuje ho za človeka alebo zviera.

Halucinácie môžeme opäť interpretovať ako falošné epistemologické presvedčenie. Takéto chápanie je však splošťujúce a nezachytáva celú hĺbku problému. Prípad pseudo-halucinácií a pseudo-ilúzií je zvlášť zaujímavý. V psychiatrii sa zvykne hovoriť o stave mysle s menom *Stimmung* v zmysle heidegerrovského *naladenia*. [16] Je to celková atmosféra života postihnutej osoby. Ja sám som človek, ktorý má diagnostikovanú schizofréniu. Tento stav môžem opísať ako snový opar okolo vás, odtrhnutie sa od okolitého sveta. Toto rozpoloženie však v sebe má zvláštnu racionalitu. Pseudo-halucinácie a ilúzie dotvárajú toto zvláštne naladenie. Pacient si je vedomý svojho zvláštneho postavenia, cíti svoje odtrhnutie od ostatných ľudí. V neustálom obklopení zvláštnymi úkazmi vidí akoby svoju výnimočnosť, všetkému pripisuje zvláštny význam. Opäť teda môžeme usudzovať na nedostatočnosť epistemologického výkladu problému. Aj keď pacient *vie*, že sa mýli, svoj omyl považuje za *dôkaz* pravdivosti svojho presvedčenia. Tento paradox sám o sebe naznačuje v bežnom zmysle a-logickosť pacientovho presvedčenia. Svet, v ktorom pacient žije, je absolútne logický, nejaví sa tak však vonkajšiemu pozorovateľovi.

Wittgenstein [17, §614–615] hovorí o neurčitosti mentálneho a o tom, že dôkazy pre duševné stavy sú často neuchopiteľné. Toto tvrdenie zdá sa korešponduje s fenomenologickým pojmom *Stimmung*. Ak halucinácia vytvára pre subjekt niečo, ako snový opar, nejde len o chybný vnem, ale o zmenu celkového naladenia, ktoré Graham popisuje ako narušenie intencionálneho postoja k svetu [3, s. 118]. Pre vonkajšieho pozorovateľa je tento stav nezrozumiteľný práve preto, že chýbajú verejné kritériá pre to, čo pacient prežíva.

Z toho môžeme usudzovať, že problém halucinácií nespočíva v tom, že pacient sa vo svojom vneme *mýli*, ale v tom, že tento svoj vnem a presvedčenie, ktoré na základe svojho vnemu získava, nie je schopný *komunikovať*. „Hlasy" sú pre postihnutú osobu fenomenologickou realitou, avšak absentujú verejné kritéria pre ich zdieľanie, čo vedie k rozpadu spoločnej formy života.

Tieto špecifické stavy a presvedčenia, ktoré sprevádzajú psychózu, môžu viesť k symptómu dezorganizovanej reči. Dezorganizovaná reč nie je nutným diagnostickým kritériom psychózy, často sa však pri ochorení vyskytuje. [16] Pacientov jazykový prejav sa zdá nezmyselný, postihnuté osoby často tvoria nové slová, vo vete kopia slová podľa (často len zvukových) asociácii a na prvé počutie ich prejavu chýba logická stavba.

Vzhľadom na to, že sa tu priamo dostávame do jazykovej úrovne problému, je vhodne sa pri tomto probléme pristaviť. Dezorganizovaná reč človeka so psychózou, ktorá je inkoherentná a plná asociatívnych posunov, naznačuje *rozpad pravidiel* jazykovej hry. Pokiaľ pacient dostane zadanie napríklad rozprávať príbeh (jazyková hra „rozprávanie príbehu"), z pohľadu poslucháča túto jazykovú hru *nezahrá správne*, teda nepoužije správne pravidlá, na základe ktorých je táto jazyková hra rozpoznávaná. Je však zaujímavé, že pacienti často krát vedia veľmi racionálne zdôvodniť pravidlá, na základe ktorých hovoria tak, ako hovoria. [16] Dokonca, v niektorých prípadoch, ich výber slov a slovných spojení je intencionálny. Pravidlá, ktoré používajú môžeme vo veľkej miere považovať za kreatívnu prácu. Vysoko abstraktný spôsob používania jazyka, aký nachádzame u pacientov so psychózou, síce vedie k nepochopeniu a často krát obsahuje veľa nepodstatných a „prázdnych" fráz, na druhej strane však v určitých prípadoch môže viesť k racionálnym dôsledkom. Schizofrenici napríklad v psychologickom teste, kde majú dopĺňať do viet chýbajúce slová, často zlyhávajú v banálnych príkladoch, ale v náročnejších a abstraktnejších vetách mávajú lepšie skóre, než intaktná populácia. [16]

Ak Wittgenstein tvrdí, že význam slova spočíva v jeho použití, psychotickí pacienti v svojom inkoherentnom použití slov odoberajú slovám aj ich význam. Použitie slova sa však viaže na dodržanie pravidiel, na základe ktorých môže byť dané slovo použité v určitej jazykovej hre, pričom tieto pravidlá bezprostredne vychádzajú z určitej formy života. Opäť vidíme, že neporozumenie jazyku psychózy nespočíva v jeho inherentnom narušení (keďže jazyk sám o sebe nie je esenciálny), ale v nepochopení na úrovni formy života.

Chcem ešte dodať, že všetky tieto problémy sa dajú hlbšie analyzovať v kontexte Wittgensteinovho *argumentu proti súkromnému jazyku*. Táto analýza by však vyžadovala väčší priestor samostatného článku, na ktorého realizácii pracujem. Tento Wittgensteinov argument hovorí o nemožnosti jazyka, ktorý pomenúva súkromné, neverejné, skryté stavy. Ide teda o *súkromné použitie pravidla*. Vidíme, že tento problém sa bezprostredne dotýka vyššie spomínaných tém. Bludy, halucinácie aj dezorganizovaná reč ašpirujú na takúto interpretáciu.

## ZÁVER

Wittgensteinovská perspektíva ponúka dôležité klinické a terapeutické implikácie. Odmietnutie čisto epistemologického pohľadu umožňuje vnímať psychotické prejavy nie ako „nezmyselné", ale ako alternatívne použitie jazyka, ktoré je v konflikte s majoritnou normativitou. Takéto vnímanie správania pacienta môže viesť k de-stigmatizácií.

Pod pojmom alternatívne použitie jazyka v kontexte psychotického prejavu nerozumiem absenciu kognitívnej schopnosti tvoriť zmysluplné propozície. Ide skôr o radikálny posun v pravidlách jazykovej hry, kde sa kritérium významu presúva z verejného priestoru (intersubjektívna zhoda) do súkromnej sféry pacienta. Psychóza v tomto zmysle nepredstavuje len jazykový chaos, ale skôr alternatívnu gramatiku, ktorá je vnútorne konzistentná s pacientovou zmenenou formou života (naladením), avšak naráža na hranice zrozumiteľnosti, pretože prestáva rešpektovať zdieľané pántové propozície spoločenstva.

Znamená to teda, že pacientova normativita nie je narušená inherentne (esenciálne), ale je neprenosná do všeobecne zdieľanej normativity (alebo je tento prenos možný len čiastnočne).
Terapeutický proces by preto nemal byť zameraný len na potlačenie symptómov, ale na pokus o „preklad“ medzi idiosynkratickou normou pacienta a verejnou normativitou spoločnosti. Snahou by malo byť *pochopiť* pacientovu hru, nie ju okamžite odsúdiť ako nezmysel. Terapia by mala mať za cieľ pacienta opätovne začleniť do rámca spoločných jazykových hier, pomocou sociálnych interakcií. Cieľom terapie teda nie je len neurologická stabilizácia. Ak psychózu chápeme ako rozpad zdieľaných jazykových hier, terapeutický proces sa stáva procesom *prekladu*. Snaha o pochopenie pacientovej idiosynkratickej normy (jeho „súkromnej“ gramatiky) nie je len klinickým úkonom, ale aktom uznania pacienta ako osoby. Tým, že sa pokúšame nájsť prienik medzi jeho pántovými propozíciami a našou zdieľanou formou života, mu pomáhame opäť sa stať subjektom, ktorý môže participovať na normatívnom priestore komunity. Terapia je tak v podstate návratom k možnosti hrať spoločnú hru, kde slová opäť nadobúdajú svoj intersubjektívny význam.
Interpretácia psychotickej reči a konania osoby so psychózou sa, pokiaľ je hodnotená s prizmy spoločnej normativity, javí ako deficitná. Pri diagnostike týchto príznakoch je však nutné sledovať kontext danej osoby. Nestačí sledovať „obsah myšlienok“, ale analyzovať celkovú formu života.
Problém psychotických prejavov je v prvom rade problém narušenej normativity. Pochopenie týchto príznakov vyžaduje snahu s normativitou pracovať. Nejde o jednoduchý súhlas so súkromnou normou postihnutej osoby. Jej normativita musí byť konfrontovaná s verejnou normativitou. Obe sa musia navzájom pozitívne ovplyvniť. To zo strany intaktnej populácie vyžaduje schopnosť prijať psychotické alternatívne použitie jazyka za účelom možnosti zdieľať verejnú normativitu s narušenou. Tak je možné túto patologickú normativitu previesť na spoločensky zdieľanú normativitu.
Wittgenstein bol anti-scientisticky naladený filozof, odmietal miešanie filozofie a vedy. [18] To však samozrejme neznamená, že vedu ako takú odmietal. Musím pripustiť, že filozofická interpretácia má svoje limity a za týmito limitmi už začína biologický a neurologický model, teda psychiatria. Wittgensteinov prístup striktne odmieta kauzálne vysvetlenia, tie prenecháva vede. Filozofia nám umožni hlbokú konceptuálnu analýzu, takú, ktorú metodológia medicíny nemôže obsiahnuť. Na úplne pochopenie ochorenia však nestačí. To je aj dôvod, prečo vyššie uvedené klinické a terapeutické implikácie nie sú vyčerpávajúce. Filozof nemôže predpísať anti-psychotiká ani iné lieky, to prenecháva psychiatrom. Taktiež sám nevedie psychoterapiu, na to sú iní odborníci. Dokáže však, domnievam sa, navrhnúť inovatívne modely, ktoré majú potenciál ovplyvniť spôsob klinickej praxe.
S tým súvisí aj uznanie, že wittgensteinovský prístup sám o sebe nie je filozoficky vyčerpávajúci. Metodológia fenomenológie, ktorá je v súčasnosti v rámci filozofie psychiatrie dominantná, je tiež prínosná. Podobne aj iné modely. Domnievam sa, že tieto filozofické prístupy sa však na pôde filozofie psychiatrie nevylučujú, ale majú potenciál sa vzájomne dopĺňať.
Wittgensteinova filozofia ponúka silnú oporu pre pochopenie psychózy, ako rozpadu normativity. Vďaka analýze psychotických prejavov ako patologicky uplatnených jazykových hier, môžeme striktne psychologický rámec rozšíriť na rámec sociálny. Psychóza sa nám tak nejaví ako bizarná patológia, ale ako neštandardné využitie jazyka, ktoré je nutné prekladať do jazyka verejného. Grahamovo vnímanie duševnej poruchu ako narušenie intencionality a agentnosti (teda ako poruchu *osoby*) človeka tu môže korigovať naše chápanie psychózy ako *alternatívneho použitia jazyka*. Takéto vnímanie duševnej poruchy totiž môže pôsobiť cynicky a zľahčovať ľudský faktor. Normatívna odluka postihnutej osoby od zvyšku spoločnosti totiž v prvom rade osobe spôsobuje *utrpenie*. Správne uchopenie *sveta*, v ktorom človek so psychózou žije a citlivá komunikácia môže utrpenie tohto človeka zmierniť.

## ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

[1] JASPERS. Karl. (1963). General Psychopathology. – Chicago: University of Chicago Press.
[2] FEYAERT. Jasper. SIPS. Rob. (2023) The Philosophies of Madness: An Introduction.
In: Philosophical Psychology, 36(7): 1227–1236. https://doi.org/10.1080/09515089.2023.2258311
[3] GRAGAM. George. (2010). The Disordered Mind. – New York: Routledge.

[4] HACKER. P.M.S. (2013). The Development of Wittgenstein‘s Philosophy of Psychology. In: HACKER. P.M.S. (2013). Comparisons and Context. – Oxford: Oxford University Press, s. 78-110. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199674824.003.0004
[5] SULLIVAN. Gavin. (2017). Wittgenstein’s Philosophy in Psychology. – Londýn: Palgrave Macmillan.
[6] HARK. Michel. (1990). Beyond the Inner and the Outer. – Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
[7] BARROSO. Paulo. (2015). Grammar, Expressivenss, and Inter-subjective Meanings: Wittgenstein’s Philosophy of Psychology. – Newcastle upon Thyne: Cambridge Scholars Publishing.
[8] WITTGENSTEIN. Ludwig. (1979). Filozofické skúmania. – Bratislava: Pravda.
[9] ČANA. Tomáš. (2020). O pôvode pravidiel. – Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda, s. 22.
[10] KRIPKE. Saul. (1982). Wittgenstein on Rules and Private Language. – Cambridge, MA: Harvard University Press.
[11] WITTGENSTEIN. Ludwig. (2006). O istote. – Bratislava: Kalligram.
[12] DSM-5 (Diagnostický a štatistický manuál duševných porúch). (2015). – Praha: Hogrefe-Testcentrum. MKCH-11 dostupný online: https://icd.who.int/browse/2025-01/mms/en?secondLanguageCode=sk (5.11.2025).
[13] PLATÓN. Theaitetos, 201c-202c.
[14] MOORE, George. (2006). Dôkaz vonkajšieho sveta. In: WITTGENSTEIN. Ludwig. (2006). O istote. – Bratislava: Kalligram, s. 13-38.
[15] WITTGENSTEIN. Ludwig. (1991). Remarks on the Philosophy of Psychology, vol. 1. – Oxford: Blackwell.
[16] SASS. Louis. (2017). Madness and Modernism. – Oxford: Oxford University Press.
[17] WITTGENSTEIN. Ludwig. (1988). Remarks on the Philosophy of Psychology, vol. 2. – Chicago: University of Chicago Press.
[18] WITTGENSTEIN. Ludwig. (1967). Lectures and Conversations on Aesthetics, Psychology, and Religious Belief. – Berkeley, Los Angeles: University of California Press, s. 13-17.

# PREDNÁŠKY DOKTORANDOV

# SEKCIA 2

# NÁBOŽENSTVO, TEOLÓGIA A SPIRITUALITA

DOI: https://doi.org/10.54937/2026.9788056112410.129-133

# PÁPEŽ FRANTIŠEK A MÉDIÁ: KOMUNIKÁCIA CITLIVÝCH TÉM V SÚČASNEJ CIRKVI

# POPE FRANCIS AND THE MEDIA: COMMUNICATING SENSITIVE ISSUES IN THE CONTEMPORARY CHURCH

**BEÁTA DORKOVÁ**

*Catholic University in Ružomberok, Slovakia*
*Email: beata.dorkova266@edu.ku.sk*

**ABSTRAKT**
*Výskum sa zameriava na komunikáciu pápeža Františka v kontexte médií, predovšetkým pri otváraní a interpretovaní citlivých spoločensko-náboženských tém v súčasnej Cirkvi. Špecifickým predmetom analýzy je oficiálna komunikácia Vatikánu týkajúca sa LGBT otázok a mediálna pozornosť, ktorú tieto témy získali počas pontifikátu pápeža Františka. LGBT problematika predstavuje oblasť, v ktorej spôsob komunikácie zohráva zásadnú úlohu pri formovaní verejnej mienky a cirkevného diskurzu. Pápež František sa od začiatku svojho pontifikátu vyznačoval jazykom, ktorý spájal pastorálnu empatiu s mediálnou otvorenosťou. Jeho vyjadrenia sa často stávali predmetom intenzívneho mediálneho záujmu – niektoré sú interpretované ako prelomové, iné ako kontroverzné. Mediálne spracovanie jeho slov neraz ovplyvnilo spôsob, akým verejnosť vníma nielen jeho osobné postoje, ale aj oficiálnu pozíciu Vatikánu k citlivým otázkam. Cieľom je porovnať oficiálne vyjadrenia a posolstvá pápeža Františka s ich mediálnymi interpretáciami, aby sa lepšie pochopil komunikačný proces medzi Cirkvou a spoločnosťou. Zároveň sa text usiluje ukázať, ako Františkov štýl – charakterizovaný jednoduchosťou, obraznosťou a dôrazom na milosrdenstvo – vytvára nový model cirkevnej komunikácie, ktorá sa snaží vstupovať do dialógu so svetom prostredníctvom jazyka súcitu a prijatia.*

**Kľúčové slová:** *komunikácia, cirkev, médiá, pápež, Vatikán*

**ABSTRACT**
*The research focuses on Pope Francis' communication in the context of the media, especially when opening and interpreting sensitive socio-religious issues in the contemporary Church. The specific subject of analysis is the Vatican's official communication on LGBT issues and the media attention these topics have received during Pope Francis' pontificate. LGBT issues are an area in which communication plays a fundamental role in shaping public opinion and Church discourse. Since the beginning of his pontificate, Pope Francis has been characterized by language that combines pastoral empathy with media openness. His statements have often been the subject of intense media interest—some interpreted as groundbreaking, others as controversial. The media coverage of his words has often influenced the way the public perceives not only his personal attitudes but also the Vatican's official position on sensitive issues. The aim is to compare Pope Francis' official statements and messages with their media interpretations in order to better understand the communication process between the Church and society. At the same time, the text seeks to show how Francis' style—characterized by simplicity, imagery, and*

*an emphasis on mercy—creates a new model of church communication that seeks to enter into dialogue with the world through the language of compassion and acceptance.*

**Keywords:** *communication, church, media, pope, Vatican*

## ÚVOD

Pontifikát pápeža Františka (2013 – 2025) výrazne zmenil spôsob, akým sa Katolícka cirkev prihovára dnešnému svetu. Ako prvý pápež z Latinskej Ameriky vstúpil do európskeho kultúrneho priestoru s dôrazom na okrajové skupiny, chudobných, migrantov, obete sociálnej nespravodlivosti a ľudí na periférиách. Práve oni sa stali nositeľmi jeho posolstva o „Cirkvi ako poľnej nemocnici“ [1], ktorá nachádza svoje poslanie v sprevádzaní zranených a nie v odsudzovaní.

Médiá si rýchlo všimli, že František nepoužíva jazyk európskej teologickej scholastiky, ale jazyk príbehov, obrazov a gest – jazyk, ktorý je mediálne atraktívny. V jeho pontifikáte vznikli mnohé ikonické mediálne momenty: výrok *„Kto som ja, aby som súdil?“* [2], umývanie nôh väzňom či migrantom, gestá voči rozvedeným či LGBT veriacim, ekologická encyklika *Laudato si'*, a napokon kontroverzie okolo dokumentu *Fiducia supplicans*. Tieto udalosti podnietili široké mediálne debaty, ktoré často presahovali teologický kontext a prechádzali do politických a kultúrnych rámcov. Práve tento preklad medzi teológiou a médiami je kľúčovým faktorom, ktorý formuje verejné vnímanie pápeža Františka.

## TEORETICKÝ RÁMEC

Teória rámcovania ponúka kľúčový analytický nástroj na skúmanie toho, ako médiá interpretujú a sprostredkujú náboženské témy. Podľa Goffmana [3], rámec predstavuje „interpretatívnu schému“, prostredníctvom ktorej jednotlivci aj médiá dávajú udalostiam význam. Entman dopĺňa, že médiá zdôrazňujú určité aspekty udalosti, zatiaľ čo iné potláčajú, čím formujú verejnú mienku [4].

V prípade pápeža Františka sa v mediálnom priestore opakovane vynárajú tri dominantné rámce: *Rámec reformátora*
František je často zobrazovaný ako pápež, ktorý „mení“ alebo „otvára“ Cirkev — najmä v témach vzťahujúcich sa na LGBT skupinu, rozvedených kresťanov, či migrantov. Tento rámec podporujú médiá, ktoré zdôrazňujú jeho pastoračné gestá ako dôkaz jeho liberálneho štýlu.

*Rámec rozporuplnosti*
Niektoré médiá upozorňujú na napätie medzi pápežovou empatickou rétorikou a tradičným učením Cirkvi. Takto vytvárajú obraz „nejasného“ lídra, ktorého slová vyvolávajú rôzne interpretácie.

*Rámec konfliktu*
Ide o mediálne obľúbený rámec, ktorý Františka zobrazuje ako aktéra sporu s konzervatívnymi členmi cirkvi, s jednotlivými biskupskými konferenciami, so štátnymi či politickými predstaviteľmi.

Vďaka týmto rámcom sa určité výroky stávajú virálnymi a nadobúdajú nový význam, ktorý nemusí presne odrážať ich teologický alebo pastoračný kontext.

## MEDIÁLNA REPREZENTÁCIA

Stuart Hall upozorňuje, že médiá nevytvárajú neutrálne zrkadlo reality, ale aktívne ju formujú prostredníctvom jazykových a vizuálnych kódov [5]. Táto teória je mimoriadne užitočná v prípade pápeža Františka, keďže jeho komunikácia je bohato symbolická a často mediálne zjednodušovaná.
V praxi to znamená, že jeho komplexné teologické prejavy bývajú redukované na jednoduché slogany (napr. „Kto som ja, aby som súdil?“); jeho gestá — objatie, dotyk, úsmev — sú interpretované ako politické signály; jeho dokumenty sú v médiách prezentované najmä cez kontroverzné časti (napr. diskusia okolo *Fiducia supplicans*).

Týmto spôsobom sa pôvodný náboženský význam mení na kultúrny alebo politický symbol.

## KRITICKÁ DISKURZÍVNA ANALÝZA

Kritická diskurzívna analýza podľa Faircloughа [6] skúma, ako jazyk odhaľuje mocenské vzťahy, ideológiu a sociálne napätia. V kontexte Františkovej komunikácie je významné sledovať:

- ako médiá prekladajú teologické pojmy („milosrdenstvo“, „dôstojnosť“, „synodalita“) do sekulárnych politických kategórií,
- ako rôzne mediálne typy — liberálne, konzervatívne, náboženské — používajú tie isté výroky odlišným spôsobom,
- ako kontext ovplyvňuje interpretáciu (napr. rozdiel medzi slovenskými a talianskymi médiami).

Kritická diskurzívna analýza zároveň ukazuje, že mnohé Františkove výroky sú publikom prijímané nie ako teologické normy, ale ako „poznámky do verejnej diskusie“ — čo môže viesť k dezinterpretáciám.

## NÁBOŽENSTVO V MEDIÁLNOM PROSTREDÍ

Podľa Hoovera [7] médiá nielen sprostredkujú náboženstvo, ale zásadne menia spôsob, akým je náboženstvo prežívané a chápané. V digitálnej ére sa toto prejavuje v plnej sile: každý prejav pápeža je okamžite globalizovaný, výroky sú často vytrhnuté z kontextu, interpretácie sa šíria rýchlejšie ako originálne vyjadrenia, sociálne siete polarizujú reakcie a vytvárajú vlastné naratívy.
Cirkev tak stráca výlučnú kontrolu nad interpretáciou svojich posolstiev. Môže však reagovať — najmä prostredníctvom vatikánskych médií — snahou o korekciu nepresností alebo doplnením kontextu.

## KOMUNIKÁCIA CITLIVÝCH TÉM V PONTIFIKÁTE PÁPEŽA FRANTIŠKA

*LGBT otázky*

LGBT problematika sa stala jednou z najvýraznejších oblastí, v ktorých možno pozorovať Františkov osobitý pastoračný štýl. Jeho komunikácia vychádza zo zásady, že „osoba je dôležitejšia ako kategória“, čo zdôraznil už v roku 2013 v známej vete: „Kto som ja, aby som súdil?“ [2]. Tento prístup predpokladá sprevádzanie človeka pred jeho posudzovaním a vytvára obraz pápeža, ktorý reaguje na realitu života veriacich skôr pastoračne než zákonne.
Médiá pritom rámcujú túto tému rozdielne: liberálne zdroje ho prezentujú ako vodcu, ktorý „mení Cirkev“, konzervatívne upozorňujú na „nejasnosť“ jeho výrokov a náboženské médiá sa snažia interpretovať jeho gestá v rovnováhe s doktrinálnymi textami. Tento dynamický priestor sa naplno prejavil po publikovaní dokumentu *Fiducia supplicans* [8], ktorý síce neprináša žiadnu zmenu v učení o manželstve, no umožňuje pastoračné požehnania párom v „neregulárnych vzťahoch“, čo sekulárne médiá interpretovali ako prelom. Tým sa opäť ukazuje napätie medzi teologickou presnosťou dokumentu a mediálnym spôsobom jeho spracovania.

*Potrat a eutanázia*

Pri témach potratov a eutanázie František používa výrazne morálny jazyk, keď hovorí o „kultúre odvrhnutia“ a „kultúre smrti“, čím zdôrazňuje spoločenské mechanizmy, ktoré relativizujú hodnotu ľudského života. Napriek pevnej doktrinálnej pozícii Cirkev zároveň vyzýva na sprevádzanie osôb, ktoré robia rozhodnutia v extrémne náročných situáciách. Tento dvojitý tón — jasné odmietnutie činu, no súcit s konajúcim — vytvára pre médiá priestor na rozporuplné interpretácie, ktoré môžu v závislosti od ideologickej orientácie buď zdôrazniť „prísnosť“ učenia, alebo „pastoračnú mäkkosť“ pápeža.

*Migrácia a utečenci*

Migrácia patrí medzi najtrvalejšie a najidentifikovateľnejšie témy Františkovho pontifikátu. Ako pápež pochádzajúci z Latinskej Ameriky vníma problém migrácie nie primárne ako politickú otázku, ale ako antropologickú výzvu spojenú s dôstojnosťou človeka. Jeho návštevy na Lampeduse, Lesbose či v utečeneckých centrách sa stali symbolickými gestami solidarity, ktorých mediálna interpretácia osciluje

medzi humanitárnym rámcom, politickou kritikou Európy a polarizujúcou diskusiou o migračnej politike. Aj tu sa ukazuje, že gestá majú často väčší mediálny dosah než obsah jeho príhovorov.

*Trest smrti*
Zásadným medzníkom Františkovho pontifikátu bola revízia Katechizmu Katolíckej cirkvi (2018)[1], ktorá označila trest smrti ako „neprípustný". Mediálne reakcie opäť využili rámec „zlomu" či „reformy", hoci samotná zmena vychádzala z dlhodobého vývoja katolíckej morálnej teológie a sociálneho učenia Cirkvi. František v tejto téme zdôrazňuje dôstojnosť vinníka, možnosť obrátenia a odmietnutie kultúry násilia — čo médiá prekladajú buď ako výraz silnej pro-life konzistentnosti alebo ako kontroverziu pre konzervatívnych veriacich.

*Ekologické otázky*
Encyklika Laudato si' [9] otvorila ekologickú tému v globálnej Cirkvi spôsobom, aký dovtedy nemal obdoby. Ekologická kríza je v nej prezentovaná ako komplexný problém, ktorý zahŕňa nielen starostlivosť o planétu, ale aj solidaritu s chudobnými. Táto encyklika získala mimoriadny mediálny ohlas, keďže prepája ekologické témy s otázkami sociálnej nerovnosti, politickej zodpovednosti a globálnej spravodlivosti. Pre sekulárne médiá sa František stal hlasom klimatickej angažovanosti, zatiaľ čo v cirkevných diskusiách sa dokument stal platformou pre teologické úvahy o integrálnej ekológii.

## ZÁVER
Komunikácia pápeža Františka predstavuje jedinečný príklad toho, ako sa náboženská autorita adaptuje na dynamické podmienky mediálneho prostredia 21. storočia. Jeho pontifikát ukazuje, že spôsob komunikácie Cirkvi už nemožno oddeliť od mediálnej logiky, ktorá rámcuje, interpretuje a často aj redefinuje pôvodný význam posolstiev. Františkov jazyk, postavený na princípoch milosrdenstva, blízkosti a inklúzie, je mediálne veľmi prístupný, no zároveň práve pre svoju jednoduchosť mimoriadne zraniteľný voči skratkám a dezinterpretáciám. Pastoračný dôraz, ktorý uplatňuje najmä pri citlivých témach — LGBT otázkach, migrácii, ekológii či morálnych otázkach ako potrat a eutanázia — vytvára nový komunikačný model, ktorý preferuje dialóg pred normatívnym odsudzovaním.
Zároveň sa ukazuje, že mediálne zobrazovanie pápeža je výsledkom komplexnej interakcie medzi osobnými vyjadreniami, oficiálnymi dokumentmi, interpretáciou vatikánskych médií a spracovaním na úrovni sekulárnych médií. Táto interakcia často vedie k napätiam medzi tým, čo pápež skutočne v teologickom zmysle komunikuje, a tým, čo sa napokon dostane k verejnosti. Preto je dôležité rozlišovať rozdiel medzi osobnými gestami a magisteriálnym učením, medzi pastoračnou empatiou a doktrinálnou presnosťou, a napokon aj medzi mediálnym rámcom a cirkevným kontextom. Tento rozlišovací proces je nevyhnutný nielen pre presnú interpretáciu Františkových vyjadrení, ale aj pre pochopenie hlbších mechanizmov, ktoré ovplyvňujú verejný obraz Cirkvi.
Ďalším kľúčovým aspektom je polarizácia, ktorá sprevádzala značnú časť Františkovho pontifikátu. Táto polarizácia nebola spôsobená len samotným obsahom jeho výrokov, ale aj spôsobom, akým rôzne média (liberálne, konzervatívne či náboženské) rámcovali jeho posolstvo. Pre jedných sa stal symbolom otvorenosti a reformy, pre iných zdrojom nejasností a „doktrinálneho oslabenia". V skutočnosti však väčšina týchto napätí vyplýva skôr z mediálneho spracovania než z reálneho narušenia kontinuity cirkevného učenia.
Napriek týmto výzvam Františkov pontifikát ukazuje, že Cirkev môže komunikovať aj mimoriadne citlivé témy spôsobom, ktorý si zachováva vernosť tradícii a zároveň je schopný osloviť sekulárnu verejnosť. Jeho privilégium klásť dôraz na integrálnu dôstojnosť človeka, sociálnu spravodlivosť a kultúru stretnutia umožnilo otvoriť nové komunikačné priestor pre dialóg medzi Cirkvou a svetom — dialóg, ktorý je dnes naliehavejší než kedykoľvek predtým.
Na záver teda treba poukázať na to, že prístup pápeža Františka môže byť chápaný ako model pre budúcu cirkevnú komunikáciu: model, ktorý nie je založený na defenzívnom oddeľovaní sa od sveta, ale na schopnosti komunikovať evanjeliové hodnoty v kontexte kultúrnej plurality a mediálnej fragmentácie.

1 https://press.vatican.va/content/salastampa/en/bollettino/pubblico/2018/08/02/180802a.html

Úlohou budúcich cirkevných lídrov i výskumníkov bude skúmať, do akej miery je tento model prenosný, trvalo udržateľný a schopný uchovať rovnováhu medzi teologickou hĺbkou a mediálnou zrozumiteľnosťou.

## ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

[1] FRANCIS. (2013). Interview with Antonio Spadaro, SJ („A Big Heart Open to God"). La Civiltà Cattolica / Vatican.va. [online]. Dostupné na internete: >https://www.vatican.va/content/francesco/en/speeches/2013/september/documents/papa-francesco_20130921_intervista-spadaro.html< [cit. 2025-11-11].
[2] FRANCIS. (2013). Press Conference of Pope Francis During the Return Flight from Rio de Janeiro. Vatican Press Office. [online]. Dostupné na internete: >https://www.vatican.va/content/francesco/en/speeches/2013/july/documents/papa-francesco_20130728_gmg-conferenza-stampa.html< [cit. 2025-11-11].
[3] GOFFMAN, Erving. (1974). Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience. New York: Harper & Row, 586 s.
[4] ENTMAN, Robert M. (1993). Framing: Toward Clarification of a Fractured Paradigm. Journal of Communication, 43(4), 51–58. https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1993.tb01304.x
[5] HALL, Stuart. (1997). Representation: Cultural Representations and Signifying Practices. London: SAGE Publications, 400 s.
[6] FAIRCLOUGH, Norman. (1995). Media Discourse. London: Edward Arnold, 258 s.
[7] HOOVER, Stewart M. (2006). Religion in the Media Age. New York / London: Routledge, 237 s. https://doi.org/10.4324/9780203503201
[8] DICASTERY FOR THE DOCTRINE OF THE FAITH. (2023). Fiducia supplicans: On the Pastoral Meaning of Blessings. Vatican.va [online]. Dostupné na internete: >https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/documents/rc_ddf_doc_20231218_fiducia-supplicans_en.html< [cit. 2025-11-11].
[9] FRANCIS. (2015). Laudato si' – On Care for Our Common Home. Vatikán: Libreria Editrice Vaticana, 184 s.

DOI: https://doi.org/10.54937/2026.9788056112410.135-139

# DÔSTOJNOSŤ DIEŤAŤA A SUROGÁCIA V KONTEXTE TEOLÓGIE TELA JÁNA PAVLA II.

# THE DIGNITY OF THE CHILD AND SURROGACY IN THE CONTEXT OF JOHN PAUL II'S THEOLOGY OF THE BODY

**MARCEL HANIŠ**

*Catholic University in Ružomberok, Slovakia / Faculty of Theology in Košice*
*Hlavná 89, 041 21 Košice*
*Email: marcel.hanis869@edu.ku.sk*
*ORCID iD: 0009-0007-7272-0495* *https://orcid.org/0009-0007-7272-0495*

**ABSTRAKT**
*Surogácia, ako jedna z alternatív riešenia problému neplodnosti, predstavuje zásadnú výzvu pre bioetiku a morálnu teológiu, najmä pokiaľ ide o dôstojnosť dieťaťa. Tento článok sa zameriava na teologickú reflexiu surogácie v kontexte teológie tela Jána Pavla II., ktorá osobitne zdôrazňuje neoddeliteľné spojenie medzi manželským aktom, plodením a dôstojnosťou osoby. Vychádzajúc z učenia o snubnej láske a jej orientácii na plodenie, teológia tela ukazuje, že oddelenie plodenia od manželského aktu oslabuje nielen integritu manželskej lásky, ale zároveň ohrozuje chápanie dieťaťa ako daru a osoby. Analýza preto odhaľuje, že prax surogácie nie je len technickým či etickým problémom, ale dotýka sa samotného jadra dôstojnosti dieťaťa a jeho postavenia v medziľudských a rodinných vzťahoch.*

**Kľúčové slová:** *surogácia, neplodnosť, snubná láska, prokreácia, ľudská dôstojnosť, dôstojnosť osoby, Ján Pavol II.*

**ABSTRACT**
*Surrogacy, as one of the alternatives for addressing infertility, represents a fundamental challenge for bioethics and moral theology, particularly with regard to the dignity of the child. This article focuses on the theological reflection on surrogacy in the context of John Paul II's theology of the body, which emphasizes the inseparable connection between the marital act, procreation, and the dignity of the person. Drawing on the teaching on spousal love and its orientation toward procreation, the theology of the body demonstrates that separating procreation from the marital act weakens not only the integrity of marital love but also endangers the understanding of the child as both a gift and a person. The analysis therefore reveals that the practice of surrogacy is not merely a technical or ethical issue, but one that touches upon the very dignity of the child and his or her place within interpersonal and family relationships.*

**Keywords:** *Surrogacy, Infertility, Marital Love, Procreation, Human Dignity, Dignity of Person, John Paul II.*

## ÚVOD

V posledných rokoch celosvetovo neustále stúpa počet neplodných párov. V nedávnej správe o neplodnosti publikovanej Svetovou zdravotníckou organizáciou v roku 2023 sa uvádza, že neplodnosťou celosvetovo trpí približne každý šiesty človek. Jej výskyt je od 12,6 % (periodická prevalencia) do 17,5 % (prevalencia počas života) párov v reprodukčnom veku (15-49 / 20-44) [1]. Nemožno sa preto čudovať, že čoraz viac neplodných párov prirodzene hľadá pomoc v medicíne. Aj napriek pokroku v liečbe neplodnosti v reprodukčnej medicíne, ktorý dokáže odstrániť mnohé faktory brániace plodnosti, je stále nemožné neplodnosť úplne vyliečiť vo všetkých prípadoch jej výskytu. Takéto páry, prirodzene túžiace po dieťati, hľadajú iné, alternatívne formy naplnenia ich túžby. Jednou z metód, ktorá sa neplodným párom ponúka ako „liečba“ a zároveň ako alternatíva, je surogácia. Ide o metódu, ktorá však okrem naplnenia ich túžby po dieťati, otvára aj mnohé otázky a vzbudzuje nejasnosti, okrem iných aj v morálnej oblasti. Jednou z otázok, ktorou sa budeme zaoberať v tomto príspevku, je status dieťaťa v surogačnom procese. Bude nás zaujímať, či je v surogačnom procese rešpektovaná dôstojnosť dieťaťa ako osoby alebo je dieťa redukované na objekt. Vyjadrené jazykom Jána Pavla II.: je dieťa stále darom pre rodičov?

## SUROGÁCIA

Existuje viacero definícií surogácie, pričom v tomto smere neexistuje úplná zhoda. My si však predstavíme dve definície, z ktorých budeme následne vychádzať. Ako prvú definíciu uvádzame od Medzinárodnej federácie gynekológie a pôrodníctva (FIGO), často citovaná vo vedeckých článkoch, ktorá surogáciu definuje ako „*reprodukčný model, keď žena nosí a porodí dieťa pre pár, v ktorom žena nie je schopná otehotnieť, napríklad kvôli vrodenej alebo získanej maternicovej abnormalite alebo kvôli vážnej zdravotnej kontraindikácii voči tehotenstvu*“ [2]. Ako druhú definíciu uvádzame tú, ktorá pochádza od Teologickej komisie Konferencie biskupov Slovenska, ktorá surogáciu definuje ako „*medicínsky postup, pri ktorom žena na základe predchádzajúceho dohovoru alebo zmluvy do svojho tela prijme ľudské pohlavné bunky alebo ľudské embryo či embryá, s úmyslom vynosiť a po pôrode odovzdať inej osobe alebo osobám narodené dieťa s cieľom osvojenia*“ [3].

Surogačný proces je tak iniciovaný párom alebo jednotlivcom, označovaným ako *zamýšľaní rodičia/zamýšľaný rodič* [4]. Môžeme sa stretnúť aj s výrazmi *objednávatelia/objednávateľ* alebo *sociálni rodičia/sociálny rodič* [5]. Žena, ktorá vynosí a odovzdá dieťa zamýšľaným rodičom, sa označuje termínom *náhradná matka* (*surogátka, matka hostiteľka*) [6]. V surogačnom procese tak vzniká triáda – náhradná matka, zamýšľaní rodičia a dieťa. Dieťa je plánovaným a očakávaným výsledkom celého surogačného procesu.

Ak je surogačný proces iniciovaný z dôvodu, že iná žena nie je schopná otehotnieť, donosiť dieťa [3], alebo tehotenstvo môže ohroziť jej zdravie či dokonca život, v takom prípade hovoríme o *medicínsky indikovanej surogácii* [6]. Existuje aj *sociálne indikovaná surogácia*, ktorá je praktizovaná z iných dôvodov než je neplodnosť či zdravotné komplikácie [7].

Ak náhradná matka poskytne pre oplodnenie svoje vlastné vajíčko, hovoríme o *tradičnej surogácii*, čím vzniká genetické puto medzi náhradnou matkou a dieťaťom [8]. Avšak ak náhradná matka poskytne len svoju maternicu na vynosenie dieťaťa, ale neposkytne svoje vajíčko, takúto surogáciu označujeme ako *gestačnú surogáciu*. Na oplodnenia sa použije vajíčko zamýšľanej matky, ak je to možné, alebo vajíčko darcu [9].

Pre doplnenie uvádzame skutočnosť existencie surogačnej zmluvy, na základe ktorej je náhradná matka zaviazaná odovzdať po pôrode dieťa zamýšľaným rodičom a vzdať sa svojich rodičovských práv [7].

## DIEŤA AKO DAR PODĽA TEOLÓGIE TELA

Téma daru, presnejšie *osoby ako dar* nachádzame v katechézach Jána Pavla II., označovaných súhrnne termínom teológia tela. Táto koncepcia má svoj základ v skoršom filozofickom diele *Láska a zodpovednosť*, v ktorom sa riadi *personalistickou normou*, podľa ktorej sa k druhému človeku má pristupovať ako k osobe a nie ako k predmetu. Zároveň upozorňuje na skutočnosť, že manželstvo predstavuje nielen vhodné miesto pre plodenie, ale je s ním aj úzko späté [10].

Pápež pri vysvetľovaní rozmeru daru vo svojich katechézach vychádza zo situácie *prvotnej nevinnosti* a používa výraz *prvotný dar*, ktorým je stvorenie ako také, ktoré má svoj pôvod v láske Stvoriteľa. Tento dar je darovaný človeku, ktorý ho prijíma uvedomujúc si zároveň aj vzťah, ktorý vzniká jeho prijatím

medzi darovaným a darcom. Avšak darom pre človeka je aj druhý človek, v kontexte stvorenia, ale už v podobe osoby. V momente stvorenia ženy muž prijíma ženu ako dar. Pápež následne pokračuje tvrdením, že obaja, muž a žena tvoria *communio personarum*, o ktorom pápež hovorí ako o vzťahu vzájomného daru, spoločenstve vzájomného „pre" – žiť pre druhého [11].
*Communio personarum* však predstavuje aj spoločenstvo lásky. Ján Pavol II. hovorí o snubnej láske, ktorou sa osoba daruje druhej osobe. Nejde však len o čisto duchovnú lásku. Muž a žena si navzájom prejavujú lásku tým, že sa dávajú jeden druhému aj na fyzickej úrovni a v tomto darovaní zároveň potvrdzujú a rešpektujú status osoby druhého, ale aj svoj, pričom toto darovanie sa môže uskutočniť len v úplnej slobode. Ján Pavol II. v danej súvislosti hovorí o snubnom význame tela – telo človeka má tú schopnosť darovať sa druhému, stať sa darom pre druhého [11].
Z tohto vzájomného darovania sa muža a ženy vzniká nový dar – dar života, dieťa, ktoré je taktiež osobou [11], a ktorému rovnako prináleží dôstojnosť.

## DIEŤA AKO PREDMET V SUROGAČNOM PROCESE

Jazyk daru, ktorý používal Ján Pavol II., je stále prítomný aj v súčasných vyjadreniach Magistéria týkajúcich sa plodenia a detí. Najzreteľnejšie je to badať vo vyjadreniach za pontifikátu pápeža Františka. V jednom zo svojich vyhlásení adresovaných Európskemu parlamentu vyjadril, že *ľudský život je darovaný zdarma*, pričom dodáva, že *nie je možné ho redukovať na prostriedok na dosiahnutie vlastných cieľov, pretože to odporuje jeho dôstojnosti* [12].
V súvislosti so surogáciou Katolícka cirkev v deklarácii o ľudskej dôstojnosti *Dignitas infinita* považuje surogáciu za ohrozenie dôstojnosti dieťaťa, a to *redukovaním dieťaťa na predmet obchodovania či zastávaním práva na dieťa*. Cirkev prízvukuje, že dieťaťu prináleží ľudská dôstojnosť od okamihu počatia a jeho existenciu rovnako označuje za dar [13].
Môžeme povedať, že dôstojnosť dieťaťa je nerešpektovaná tým, že sa k dieťaťu pristupuje ako k predmetu. Tento postoj pramení v pozmenenom chápaní plodenia, ktoré sa líši od prirodzeného plodenia (bez techník asistovanej reprodukcie a surogácie).
Od plodenia je existenčne závislé bytie každej osoby [14]. Avšak pri prirodzenom plodení, hoci je počiatok existencie človeka priamo závislý od sexuálneho aktu, rodičia dieťaťa v žiadnom prípade priamo nezapríčiňujú existenciu novej osoby – teda dieťaťa. Rodičia pri sexuálnom akte len iniciujú prirodzené kauzálne procesy, ktoré môžu trvať aj niekoľko dní a ktorých výsledkom je nový život – osoba, dieťa [15]. Túto charakteristiku daru by sme mohli nazvať aj náhodilosťou [16].
Skrze náhodilosť podľa Kampowského, prichádza človek na svet bezpodmienečne. Využitím techník asistovanej reprodukcie osoba stráca náhodilosť a jej existencia sa stáva podmienečnou [17].
Treba zároveň poznamenať, že pri ľudskom plodení, bez ohľadu na spôsob plodenia, je vždy jeho výsledkom nový človek, ktorý má status osoby. Rodičia teda neplodia iba zástupcu rodu *Homo sapiens*, ale nové ľudské bytie, osobu. Preto dané plodenie označujeme skôr výrazom *prokreácia*, ako to zdôrazňuje Ratzinger [18].
Pri surogácii tak dieťa stráca rozmer daru a náhodilosti, čím sa z neho stáva predmet, pretože pri surogácii má plodenie akoby charakter produkcie. Pri plodení s využitím techník asistovanej reprodukcie dieťa nevzniká ako dôsledok vzájomného darovania sa manželov, ale ako dôkladne premyslený, vopred naplánovaný akt s jasným cieľom, na realizáciu ktorého je potrebný tretí subjekt, ktorým je náhradná matka. Ako konštatuje Gauchet, otvorenosť k plodeniu v kontexte manželského aktu sa zmenila na priame uskutočňovanie plodenia dieťaťa [19]. Tento rozmer produkcie je umocnený ešte prítomnosťou technikov a zdravotníckych pracovníkov, bez ktorých by nebolo možné realizovať surogáciu a ktorí podľa Watta majú nadvládu nad procesom plodenia [20].
Skrze tieto črty surogácie sa, slovami Gaucheta, z rodičovstva stáva vedomá a kontrolovaná činnosť, pri ktorej nemôžeme hovoriť o *prokreácii*, ale skôr o produkovaní dieťaťa [19].

## POSTOJ KATOLÍCKEJ CIRKVI

Na toto nebezpečenstvo surogácie pápež František niekoľkokrát upozornil. V roku 2022 v príhovore pre Federáciu katolíckych prorodinných združení v Európe pápež poukázal na nebezpečenstvo surogácie, keďže *ohrozuje dôstojnosť osoby, pretože k deťom sa pristupuje ako k tovaru* [21].

Čo sa týka cirkevných úradov, Svätá stolica, ako stály pozorovateľ pri OSN, 6. októbra 2023 publikovala vyhlásenie na pôde OSN týkajúce sa ochrany práv detí, v ktorom ostro odsúdila surogáciu, ktorá je *nezlučiteľná s rešpektovaním dôstojnosti a práv dieťaťa, ktoré je redukované na obyčajný predmet použitý na uspokojenie prianí druhých, pričom upozornila, že dieťa je vždy darom* [22].
Ako vhodnú alternatívu k surogácii Katolícka cirkev odporúča najmä adopciu, ktorá je vhodnou cestou uskutočňovanie rodičovstva, a to z dôvodu, že je nielen skutok lásky [23], ale aj odstraňuje rozmer úmyselného opustenia dieťaťa zo strany jeho rodičov, k čomu v surogácii dochádza. Okrem adopcie existujú aj iné formy prežívania neplodnosti ako plodnej lásky, ako je napr. sociálna angažovanosť [24].

## ZÁVER

Rastúci výskyt neplodnosti vedie mnohé páry k hľadaniu alternatívnych spôsobov rodičovstva, medzi ktoré patrí aj surogácia. Hoci táto metóda môže naplniť túžbu po dieťati, jej etické dôsledky považujeme za vážne a neprehliadnuteľné, najmä pokiaľ ide o status a dôstojnosť dieťaťa. Surogácia je proces, v ktorom dieťa prestáva byť darom, ktorý vzniká z prirodzeného, slobodného a vzájomného darovania sa rodičov, a stáva sa predmetom plánovanej reprodukcie, kde jeho vznik a život sú kontrolované tretími osobami a zdravotníckymi pracovníkmi. Takýto model, hoci technicky umožňuje vznik života, podľa nás narúša základný charakter dieťaťa ako osoby a redukuje jeho dôstojnosť na nástroj uspokojenia túžob dospelých.
Podľa teológie tela Jána Pavla II. je osoba vždy darom. V manželstve sa muž a žena darujú jeden druhému duchovne aj fyzicky, v slobode a vzájomnom rešpekte, čím vzniká *communio personarum*. Z tohto vzájomného darovania sa rodí nový dar – dieťa, ktoré je osobou s vlastnou dôstojnosťou. Chceme zdôrazniť, že tento prirodzený rámec darovania a otvorenosti k životu je pri surogácii narušený, pretože dieťa je plánované, „vyrobené“ a vopred očakávané ako výsledok dohody medzi dospelými, a nie ako dar, ktorý vzniká zo vzájomnej lásky a otvorenosti.
Z tohto pohľadu jednoznačne súhlasíme s postojom Katolíckej cirkvi a pápeža Františka, že surogácia ohrozuje dôstojnosť dieťaťa a jeho status osoby. Ako eticky prijateľnú alternatívu podporujeme adopciu, ktorá umožňuje naplniť rodičovskú túžbu po dieťati pri plnom rešpektovaní jeho dôstojnosti, a ďalšie spôsoby prežívania neplodnosti ako plodnej lásky, napríklad sociálnu angažovanosť. Na záver dodávame, že hoci surogácia predstavuje technickú možnosť rodičovstva, jej morálne a etické riziká sú vysoké a neobhájiteľné, zatiaľ čo adopcia a alternatívne formy plodnej lásky ponúkajú cestu, ktorá zachováva hodnotu dieťaťa ako osoby a jeho status daru.

## ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

[1] WHO. (2023). Infertility prevalence estimates 1990-2021. – Geneva: World Health organization, ISBN: 978924006831-5, 79 s.
[2] CHERVENK, A. Frank, MCCULLOUGH, B. Laurence. (2021). Ethics and Professionalism Guidelines for Obstetrics and Gynecology. – London: International Federation of Gynecology and Obstetrics, ISBN: 978-1527298422, 240 s.
[3] SUBKOMISIA PRE BIOETIKU TEOLOGICKEJ KOMISIE KONFERENCIE BISKUPOV SLOVENSKA. (2014). Stanovisko Subkomisie pre bioetiku Teologickej komisie Konferencie biskupov Slovenska k niektorým etickým aspektom tzv. Náhradného materstva [online]. Dostupné na internete: >https://kbs.sk/obsah/sekcia/h/dokumenty-a-vyhlasenia/p/dokumenty-komisii-a-rad-kbs/c/stanovisko-k-aspektom-nahradneho-materstva< [cit. 2025-10-24].
[4] ZEGERS-HOCHSCHILD, Fernando, et al. (2017). The International Glosary on Infertility and Fertility Care. In: Human Reproduction [online]. Roč. 32, č. 9, s. 1786-1801, ISSN: 1460-2350. https://doi.org/10.1093/humrep/dex234 [cit. 2025-10-24].
[5] VAN DEN AKKER, Olga. (2017). Surrogate Motherhood Families. – London: Palgrave Macmillan, ISBN: 9783319604527, 334 s. https://doi.org/10.1007/978-3-319-60453-4
[6] DUFALOVÁ, Lenka. (2020). Surogačné materstvo. – Bratislava: Wolters Kluwer SR, ISBN: 9788057102410, 156 s.

[7] JACOBSON, Heather. (2016). Labor of Love. Gestational Surrogacy and the Work of Making Babies. – New Brunswick: Rugers University, ISBN: 9780813569505, 218 s.
[8] KRAUSE, Franziska. (2018). Carring Relationships: Commercial Surrogacy and the Ethical Relevance of the Other. In: KRAUSE, Franziska, BOLDT, Joachim (eds.). Care in Healthcare [online]. Cham: Palgrave Macmillan, ISBN: 9783319612911, s. 87-108. https://doi.org/10.1007/978-3-319-61291-1_6 [cit. 2025-10-24].
[9] PATEL, Nayana Hitesh, et al. (2018). Insight into Different Aspects of Surrogacy Practices. In: Journal of Human Reproductive Sciences [online]. Roč. 11, č. 3, s. 212-218, ISSN: 1998-4766. https://doi.org/10.4103/jhrs.JHRS_138_17 [cit. 2025-10-24].
[10] WOJTYLA, Karol. (2023). Láska a zodpovednosť. – Levoča: Fragmentum, ISBN: 9788097456702, 232 s.
[11] JÁN PAVOL II. Teologie těla. (2012). Katecheze Jana Pavla II. o lidské lásce podle Božího plánu. – Praha: Paulínky, ISBN: 9788074500411, 599 s.
[12] FRANTIŠEK. (2014). Príhovor Európskemu parlamentu, Štrasburg [online]. Dostupné na internete: >https://www.tkkbs.sk/view.php?cisloclanku= 20141125029< [cit. 2025-10-24].
[13] KONGREGÁCIA PRE NÁUKU VIERY. (2024) Dignitas infinita. Deklarácia o ľudskej dôstojnosti. – Trnava: Spolok svätého Vojtecha, 2024, ISBN: 9788081616228, 240 s.
[14] BLEISCH, Barbara. (2012). Leihmutterschaft als persönliche Beziehung. In: Jahrbuch für Wissenschaft und Ethik, roč. 17, č. 1, s. 5-28, ISSN: 1430-9017. https://doi.org/10.1515/jfwe.2012.17.1.5
[15] DOERFLER, F. John. (2000). Assisting or Replacing the Conjugal Act: Criteria for a Moral Evaluation of Reproductive Technologies. In: The Linacre Quarterly, roč. 67, č. 3, s. 22-66, ISSN: 0024-3639. https://doi.org/10.1080/20508549.2000.11877583
[16] SPAEMANN, Robert. (1987). Die Unantastbarkeit des menschlichen Lebens. Zu ethischen Fragen der Biomedizin. Freiburg: Herder Verlag, ISBN: 9783451211157, 95 s.
[17] KAMPOWSKI, Stephan. (2014). Children of Desire: The Technological Control of Fertility. In: Humanum. Issue in Family, Culture & Science [online]. Č. 2, s. 26-33 [cit. 2025-10-24]. Dostupné na internete: >https://humanumreview.com/issues/re-conceiving-the-human-person< [cit. 24.10.2025].
[18] RATZINGER, Joseph. (1989). Der Mensch zwischen Reproduktion und Schöpfung. In: Internationale katholishe Zeitschrift Communio, roč. 18, č. 1, s. 61-71. ISSN: 1439-6165.
[19] GAUCHET, Marcel. (2004). L'enfant du désir. In: Le Débat, roč. 132, č. 5, s. 98-121, ISSN: 0246-2346. https://doi.org/10.3917/deba.132.0098
[20] WATT, Helen. (2005). Parenthood and new Reproductive Technologies: Anthropological Considerations. In: CORREA, Juan De Dios Vial, SGRECCIA, Elio (eds.) The Dignity of Human Procreation and Reproductive Technologies: Anthropological and Ethical Aspects. – Vatikán: Libreria Editrice Vaticana, ISBN: 882097696X, s. 33-42.
[21] FRANTIŠEK. (2022). Príhovor jeho svätosti pápež Františka riaditeľovi Federácie katolíckych prorodinných združení v Európe [online]. Dostupné na internete: >https://www.vatican.va/content/francesco/en/speeches/2022/june/documents/20220610-assoc-familiari.html< [cit. 2025-10-24].
[22] SVÄTÁ STOLICA, STÁLY POZOROVATEĽ PRI OSN. (2023). Statement by the Holy See Mission on Agenda Item 69: Promotion and Protection of the Rights of Children [online]. Dostupné na internete: >https://holyseemission.org/contents//statements/65207b8112b9b.php< [cit. 2025-10-24].
[23] FRANTIŠEK. (2016). Amoris laetitia. – Trnava: Spolok sv. Vojtecha, ISBN: 9788081612183, 204s.
[24] JÁN PAVOL II. (1993). Exhortácia Familiaris consortio. – Trnava: Spolok svätého Vojtecha, ISBN: 8071620521, 189 s.

DOI: https://doi.org/10.54937/2026.9788056112410.141-148

# KRESŤANSKÁ VIERA A MODLITBA – POMOC PRI PREKONÁVANÍ ROZLIČNÝCH SKÚŠOK V ŽIVOTE ALEBO „VŠETKO JE MOŽNÉ TOMU, KTO VERÍ“

# CHRISTIAN FAITH AND PRAYER – HELP IN OVERCOMING VARIOUS TRIALS IN LIFE OR “EVERYTHING IS POSSIBLE TO HE WHO BELIEVES”

**ADRIÁNA HARČARIKOVÁ**

*University of Prešov in Prešov, Slovakia / Gréckokatolícka teologická fakulta,*
*Katedra systematickej teológie, Ulica biskupa Gojdiča 2, 080 01 Prešov*
*Email: adriana.harcarikova@smail.unipo.sk*
*ORCID iD: 0009-0008-1168-7166*

**ABSTRAKT**

T*ento príspevok má za cieľ zdôrazniť význam viery v Boha a modlitby ako neodmysliteľných elementov nielen pri prekonávaní rôznych kríz a problémov. Totiž vďaka viere sme schopní nasledovať Ježiša Krista všade tam, kam nás vedie, a to aj napriek tomu, že častokrát nevieme, čo nás očakáva. Avšak on to vie, a to nám musí stačiť. Ak chceme ísť za ním, je nutné kráčať vierou, nie videním. Skrze dôveru zverujeme Ježišovi problém či podľa nás neriešiteľnú situáciu do jeho opatery. K tomu, aby sme mu boli schopní odovzdať naše starosti či situácie, sa s ním potrebujeme rozprávať, a na to slúži modlitba. Apoštol Pavol nás vyzýva, aby sme sa bez prestania modlili (porov. 1 Sol 5, 17). Modlitba je najmocnejším prostriedkom v duchovnom živote. Jej autorom je Svätý Duch, ktorý sa v nás modlí a pretvára naše slová tak, aby sa páčili Bohu.*

**Kľúčové slová:** *viera, dôvera, modlitba, osobná modlitba.*

**ABSTRACT**

*This article aims to emphasize the importance of faith in God and prayer as essential elements not only in overcoming various crises and problems. Namely, thanks to faith, we are able to follow Jesus Christ wherever He leads us, even though we often do not know what awaits us. However, He knows, and that must be enough for us. If we want to follow Him, it is necessary to walk by faith, not by sight. Through trust, we entrust the problem or, in our opinion, an unsolvable situation to Jesus in His care. In order to be able to hand over our worries or situations to Him, we need to talk to Him, and prayer serves this purpose. The Apostle Paul calls us to pray without ceasing (cf. 1 Thess 5:17). Prayer is the most powerful means in the spiritual life. Its author is the Holy Spirit, who prays in us and transforms our words so that they please God.*

**Keywords:** *faith, trust, prayer, personal prayer*.

## ÚVOD

V celom Svätom písme je zdôraznená dôležitosť viery, napr. v Jánovom evanjeliu čítame: *„Veru, veru, hovorím vám: Kto verí, má večný život“* (Jn 6, 47).

Viera sa radí medzi hlavné čnosti a potreby človeka, ak chce v živote zostať na správnej ceste. Písmo radí, aby si človek zachoval vieru za každých okolností a nehanbil sa za ňu. Avšak k živej viere patria aj skutky veriaceho, ktoré sú však nevyhnutné na svedectvo pre ostatných. Odvážime sa tvrdiť, že len tá cesta je správna a jediná k vykúpeniu a spaseniu každého človeka, ako píše aj apoštol Ján: *„Ale tým, ktorí ho prijali, dal moc stať sa Božími deťmi: tým, ktorí veria v jeho meno“* (Jn 1, 12).

Vyznaním a prejavom našej viery je modlitba, avšak ona je aj silou a životom. Keď sa prestávame modliť, prestávame veriť. Bez modlitby naša viera slabne a stráca sa. Zanedbávanie modlitby znamená upadanie viery. Ježiš ubezpečil apoštolov, keď povedal, že „*všetko je možné tomu, kto verí“* (Mk 9, 23). Apoštoli vedeli, že veriť znamená prestať dôverovať sebe a dovoliť Ježišovi, aby v nich konal on sám [1].

Svätý Ján Zlatoústy vystihuje modlitbu slovami ako *„kotvu zmietaných búrkou, poklad chudobných, uzdravenie chorých a ochrana zdravých“*. Modlitba, ako vieme je najúčinnejší liek pre všetkých, ako v chorobe, trápení, tak i ako ochrana pred hriechom [2].

## VIERA Z ASPEKTU TEOLÓGIE

Katechizmus Katolíckej cirkvi upozorňuje na vieru, ktorá *„je predovšetkým osobným primknutím sa človeka k Bohu; súčasne a neoddeliteľne je slobodným súhlasom s celou pravdou, ktorú Boh zjavil.“* Ďalej uvádza, že *„viera je Boží dar, nadprirodzená čnosť, ktorú vlieva Boh. Aby sa takáto viera mohla vzbudiť, je potrebná predchádzajúca a pomáhajúca Božia milosť a vnútorná pomoc Ducha Svätého, ktorý by pohol srdce a obrátil ho k Bohu, otvoril oči mysle a dal všetkým pocit šťastia zo súhlasu s pravdou a z viery v pravdu“(*KKC, 150, 153).

Viera je teda dialóg medzi človekom a Bohom. Podľa teológie je človek tvor religiózny. Môžeme pozorovať, že človek počas celých dejín hľadal Boha, čo vyjadroval rôznymi spôsobmi. Teda by sa dalo povedať, že človek je otvorený Bohu. Počúva ho a prijíma jeho slovo, a tak preberá zodpovednosť za seba, ale aj za iných. Z teologického hľadiska je viera svedectvom toho, ako sa človek usiluje o svätosť. To znamená, že zrelá religiozita sa u človeka prejaví vykonaním dobra a vyhnutím sa zlu [3]. Medzi charakteristiky zrelej religiozity zaraďujeme, napr. získanie a udržiavanie viery, primerané zaobchádzanie s vlastnou vinou, samozrejme zodpovedný spôsob života a taktiež produktívnu náboženskú prax.

Podľa niektorých autorov religiózni ľudia žijú dlhšie, rovnako majú menší sklon k samovražde, a vyhýbajú sa viac drogám a alkoholu. Americký výskum významu religiozity z roku 1990 potvrdil jej význam pre spokojný život, v ktorom dôležitú úlohu zohráva blízkosť Boha. Ľudia považovali vlastný život za zmysluplnejší i pociťovali menšiu osamelosť. Tým môžeme skonštatovať fakt, že viera v spravodlivého, milujúceho Boha a zážitok jeho prítomnosti prispievajú k pozitívnejšiemu subjektívnemu hodnoteniu náročných životných situácií [4].

Človek sa skrze vieru celý oddáva Bohu, ktorému verí, a snaží sa poznať a plniť jeho vôľu. Ako uvádza sv. apoštol Pavol „*spravodlivý bude žiť z viery“* (Rim 1, 17). *„Viera je základom toho, v čo dúfame, dôkazom toho, čo nevidíme.“* (Hebr 11, 1). Katechizmus Katolíckej cirkvi uvádza, že *„viera je istá, istejšia než akékoľvek ľudské poznanie, lebo sa zakladá na samom slove Boha, ktorý nemôže klamať“*.

Je evidentné, že viera v Boha dáva človeku zmysel pri jeho hľadaní a plánovaní. Teda človeka pohýna k tomu, aby sa pýtal a hľadal. Viera dokáže človeka oslobodiť od strachu z existencie, a tým môže človek pracovať aj pre druhých. Je to samozrejme Boh, ktorý vlieva do duše človeka túžbu po Stvoriteľovi, a robí ho schopným pre dialóg medzi Bohom Otcom a ním. Boh je práve ten, ktorý vychádza v ústrety človeku a vzbudzuje v ňom tieto duchovné impulzy. On dáva človeku jasne vidieť a vlieva mu radosť z bytia a poznania seba samého [5].

Viera v Boha je spájaná so všetkými činnosťami človeka. Človek si potrebuje uvedomiť, že to nie je len on sám, kto môže za svoje úspechy. V prvom rade a z veľkej časti je to Boh, ktorý je s nami a sprevádza nás pri všetkom. *„Pamätaj na Jahveho, svojho Boha, lebo on ti dáva silu získavať bohatstvo, aby dodržal zmluvu, ktorú prísahou urobil s tvojimi otcami, ako je to dnes“* (Dt 8, 18). V dnešnej dobe sa mnoho ľudí odkláňa od viery. Dôvodom je najmä materialistický spôsob života, kedy sa človek sústreďuje len na ma-

teriálne hodnoty [6]. Katechizmus Katolíckej cirkvi poukazuje na to, že *„veriť možno iba vďaka milosti a vnútornej pomoci Ducha Svätého. Je však takisto pravda, že veriť je pravý ľudský úkon* (KKC, 154).
Podľa Župinu sa viera Boha prejavuje najmä ako dôvera v neho, ktorá sa zakladá na fakte, že človek prijme Boha ako svojho stvoriteľa a ochrancu sveta. Ďalej píše, že spása človeka alebo jeho večné zatratenie závisia od viery človeka, alebo jej absencie. Totižto človeku zabezpečia spásu nielen dobré skutky, ale predovšetkým prirodzený prejav viery. To, akú veľkú má človek vieru, sa dá vystihnúť z toho, akú veľkú lásku má človek k blížnemu. Pretože ten, kto nenávidí, nemôže mať spoločenstvo s Bohom, ktorý miluje všetkých. Človek, ktorý sa opiera o vieru v Boha, môže životným situáciám čeliť s odvahou a dôverou v pravdivé ubezpečenie Boha [7]. V Katechizme Katolíckej cirkvi sa upozorňuje, že *„veriť v Ježiša Krista a v toho, ktorý ho poslal na našu spásu, je nevyhnutne potrebné na dosiahnutie spásy. „Keďže ‚bez viery je… nemožné páčiť sa Bohu' (Hebr 11,6) a dostať sa do spoločenstva jeho synov, bez nej nikdy nik nedosiahol ospravodlivenie a nik nedosiahne večný život, iba ten, kto v nej ‚vytrvá do konca' (Mt 10,22;24,13)"* (KKC, 161).
Pápež Benedikt XVI. na generálnej audiencii 31.10.2012 vyzdvihol vieru, ktorá nie je len výsledkom vlastnej reflexie. Rovnako nie je ani produktom vlastných myšlienok, avšak je ovocím vzťahu, dialógu, v ktorom má svoje miesto počúvanie, prijímanie a odpovedanie. Ide o komunikáciu s Ježišom, ktorá pohýna človeka, aby vyšiel z uzavretosti svojho ja a otvoril sa pre lásku Boha Otca. Pápež tvrdil, že svoju osobnú vieru nemôže stavať len na dialógu s Ježišom, pretože viera je mu darovaná Bohom práve prostredníctvom veriaceho spoločenstva, ktorým je Cirkev. Kládol dôraz na to, že osobná viera rastie a dozrieva v cirkevnom spoločenstve. Totiž kresťan, ktorý sa nechá viesť a formovať podľa viery Cirkvi, sa i napriek svojim slabostiam, nedostatkom, ba i ťažkostiam otvára pre svetlo živého Boha. V podstate prijíma jeho svetlo a odovzdáva ho svetu [8].
Viera je nezaslúžený dar, ktorý Boh dáva človeku. *„Tento neoceniteľný dar môžeme stratiť. Svätý Pavol upozorňuje Timoteja: „Toto prikázanie ti zverujem…, aby si bojoval dobrý boj, aby si mal vieru a dobré svedomie, ktoré niektorí odvrhli a stroskotali vo viere" (1Tim 1,18-19). Aby sme žili, rástli a vytrvali vo viere až do konca, musíme ju živiť Božím slovom a musíme prosiť Pána, aby nám ju zveľaďoval; viera má byť „činná skrze lásku" (Gal 5,6) , udržiavaná nádejou a zakorenená vo viere Cirkvi"* (KKC, 162).
Dôležitým faktom, na ktorý upozorňuje Katechizmus Katolíckej cirkvi je to, že *„v nikoho iného nemáme veriť, iba v Boha, Otca, Syna a Ducha Svätého"* (KKC, 178).

## ODOVZDÁVANIE VIERY

Cirkev je od počiatku miestom odovzdávania viery. Je tým miestom, na ktorom sa prostredníctvom krstu ponárame do Veľkonočného tajomstva smrti a zmŕtvychvstania Ježiša Krista, ktorý nás oslobodzuje zo zajatia smrti, darúva nám slobodu a uvádza nás do spoločenstva s Trojjediným Bohom. Podobne skrze vieru sme ponorení do spoločenstva s ostatnými bratmi a sestrami vo viere a s celým Kristovým telom [9].
Na to, aby človek bol schopný prijať vieru je dôležitý autentický príklad života, a to predovšetkým v rodine. Je zrejmé, že aj keď ľudia vyrastajú vo veriacich rodinách, dochádza k postupnému úpadku viery. Viera sa mnohokrát nestáva osobnou vierou človeka. Samotný fakt, že i keď človek vyrastal a bol vychovávaný vo viere, taktiež i jeho rodičia, napriek tomu sa stáva, že viera človeka sa rozpadá. Zdá sa, že tento jav môže byť dôsledkom spoznania ľudí, ktorí vieru nepraktizujú, alebo sú bez viery, a napriek tomu sa im vo všetkom darí. Podobne si človek môže uvedomiť, že je málo toho v jeho živote, čo je ovplyvnené kresťanstvom, dokonca môže vidieť aj chyby Cirkvi a jej predstaviteľov. A práve to môže byť ten zlom, kedy človek skoncuje s vierou [10]. Rovesníci sú ďalšou skupinou, ktorá má značný vplyv na človeka a to nielen v oblasti hodnôt a mravov, ale aj v oblasti viery. Teda pre prijatie a rast vo viere je dôležité, aby sa osoba identifikovala s takou skupinou, kde sa viera žije. Pokiaľ sa do takej skupiny človek nedostane, teda svoju vieru nemá s kým zdieľať, je dosť pravdepodobné, že viera takéhoto človeka bude upadať [11].
Základom kresťanského života je viera. Viera je svetlom pri hľadaní zmyslu života (KKC, 26). Túto vieru majú už rodičia odovzdávať svojim deťom. Na viere veľmi záleží, pretože dáva pravý zmysel nášmu životu. Preto výchova detí v katolíckej viere vyžaduje odovzdávanie spôsobu života. Odovzdávať vieru deťom je nutné v rodine už odmala. Je úlohou otca odovzdávať svojim deťom vieru a náboženský kult. Totiž to, čo otec odovzdáva svojim deťom, nie je jeho osobný úkon, ale presvedčenia, symboly, hodnoty,

hnutia, štýl života, v ktorých otec odovzdáva, komunikuje svoju osobnú skúsenosť [12]. Najúčinnejším spôsobom na upevnenie viery je osobné svedectvo. Odovzdávanie viery v rodine sa uskutočňuje najmä tým, že rodičia prežívajú reálnu skúsenosť toho, že Bohu dôverujú, hľadajú ho a potrebujú [13].
Viera človeka nabáda vytrvať na ceste za cieľom. Povzbudzuje k prekonávaniu neúspechu či životnej krízy. Z toho teda vyplýva, že ak rodičia odovzdávajú vieru svojim deťom, pomáhajú im budovať duševné zdravie. Ak by totiž viera v živote človeka absentovala, jeho duševné zdravie by mohlo utrpieť hneď pri prvej vážnejšej prekážke. Je zrejmé, že viera v Boha dodáva človeku silu kráčať v živote ďalej napriek ťažkostiam [5].
Z empirického výskumu realizovaného v rámci projektu Profamily publikovaného v monografii BEDNÁRIK, R., ŽUFFA, J.: *Rodiny s deťmi. Empirický pohľad na Slovensku*, sa z opýtaných rodičov v rámci zabezpečenia vybraných potrieb členov rodiny zistilo, že 27 % respondentov sa rozpráva o viere, 19 % sa modlí pred alebo po jedle a 13 % rodín číta Bibliu, alebo inú náboženskú literatúru. Viera má podľa skúseností rodičov pozitívny vplyv na rodinu, to deklaruje 40 % rodičov. Čas pre deti a ich výchovu má 27,1 % mužov. Kvôli väčším zárobkom pracujú dlhšie, čo je na úkor času, ktorý by mohli venovať rodine [14]. Musíme zdôrazniť, že na to, aby sa v rodinách skutočne žila viera, nestačí sa len pred spaním pomodliť Otčenáš alebo prečítať úryvok zo Svätého písma. V prvom rade musí ísť o skutočný rozhovor s Bohom, plný pokory, dôvery a nádeje, v ktorom Bohu môžeme predniesť svoju vďaku, prosbu, predložiť mu svoje pocity i problémy [15].
Človek je od Boha pozvaný k svätosti, znamená to, že človek má úprimne milovať Boha. Je dôležité, aby človek uveril v Božiu lásku a jeho túžbe po našom dobre. Skutočné a pravdivé odovzdávanie viery je možné skrze osobné stretnutie s Kristom. Náš život by sme mohli považovať za neistý, nespokojný, bez zmyslu, pokiaľ nespoznáme Boha ako nášho milujúceho Otca a cieľ, ku ktorému smerujeme. Je teda dôležité, aby rodičia odovzdávanie viery uskutočňovali vo svetle Božieho slova, pretože v ňom môžeme nájsť najhlbší zmysel nášho života a smer našej cesty. To je dôvod, prečo je úlohou rodičov skrze Sväté písmo hľadať odpovede a svetlo na rôzne otázky, problémy či túžby. K tomu je potrebné zachovať postoj počúvania a ticha. Ticho pomáha človeku počuť odpoveď na otázku, ktorá ho trápi [16].

## MODLITBA – SPOLOČENSTVO S BOHOM

Pri modlitbe vstupujeme do dôverného vzťahu s Bohom, nadväzujeme priateľstvo s Ježišom. Teda podstatou modlitby je rozprávať sa s Bohom a byť v jeho prítomnosti [17]. Dôležitým faktom v modlitbe je predkladanie svojho života Bohu. Pozývame ho do konkrétnych situácií a potrieb, ktoré považujeme za dôležité. Všetko ľudské, čo prežívame, otvárame pôsobeniu Božej moci a lásky. Modlitbou si totiž upokojujeme srdce, zbavujeme sa strachu a tlaku sveta [18].
Podľa svätého Jána Zlatoústeho nie je možné, aby Boh nevypočul niektorého prosebníka, ktorý ho prosil náležitým spôsobom. Takisto tvrdil, že Boh splní naše prosby ešte prv, ako skončíme modlitbu. Veď i sám nám prisľúbil túto skutočnosť, keď povedal, že *„prv, než budú volať, ja odpoviem, ešte len budú vravieť a ja ich vyslyším“* (Iz 65, 24). Podobne modlitbu opisuje aj svätý Vavrinec Justiniani, ktorý konštatoval, že modlitba premieňa ľudí a vymáha nám milosti, o ktoré prosíme. Modlitba, ako podotkol, premieňa slabých ľudí na hrdinov a hriešnikov na svätých [2].
Prostredníctvom modlitby sa tiež začína uzdravovanie človeka. Avšak ak sa modlitba zanedbá, je dosť pravdepodobné, že kroky k uzdraveniu sa oslabia, ba možno dokonca stratia [19]. Modlitba je rovnako veľkým prostriedkom spásy. Liguori tvrdí, že pre dosiahnutie spásy musí človek plniť Božiu vôľu, ktorá je vyjadrená v prikázaniach. Podobne podľa učenia teológov, svätého Bazila, svätého Jána Zlatoústeho a ďalších je modlitba dôležitá, a to nielen na základe Božieho prikázania, ale takisto ako nevyhnutný prostriedok spásy. Je dokázané, že iba skrze modlitbu sa dokážeme ubrániť pred mocnými nepriateľmi, pretože vtedy už nebojujeme my vlastnými silami, ale bojuje za nás Boh. Modlitba je tiež jediným riadnym prostriedkom na prijatie Božích darov. Avšak modlitbu od nás nepotrebuje Boh k tomu, aby poznal naše potreby, ale ako povedal svätý Tomáš, potrebujeme ju my k tomu, aby sme poznali, ako veľmi sa potrebujeme utiekať k Bohu o pomoc potrebnú pre spásu [2].
Apoštoli takisto prosili Ježiša, aby ich naučil modliť sa. Neraz ho videli, ako sa modlí a takisto aj oni chceli vedieť modliť sa, ako sa modlil on. Ježiš na konci svojho života nabáda apoštolov, aby sa modlili. *„Bdejte a modlite sa“* [18]. Lukáš vo Svätom písme uvádza Ježišove slová, že sa treba stále modliť

a neochabovať. Matúš vo svojom evanjeliu takisto zachytáva Ježišove slová *„bdejte a modlite sa, aby ste neprišli do pokušenia“* (Mt 26, 41). Na inom mieste je v Matúšovom evanjeliu poznamenané *„proste a dostanete“* (Mt 7, 7). Týmito príkazmi Ježiš dáva najavo nutnosť modlitby.

Modlitba je osobným a dôverným stretnutím človeka s Bohom. Pri každej modlitbe si musíme uvedomiť, že stojíme pred Stvoriteľom neba i zeme, pred jediným Bohom, ktorý nás miluje [20]. Z pohľadu Alfonza Márie de'Liguoriho, je modlitba základnou vecou v kresťanskom živote. Iba cestou modlitby sa podľa neho dá kráčať k láske a svätosti. Alfonz tvrdí, že iba modlitbou sa dokáže naše srdce rozpáliť pravou láskou k nášmu Vykupiteľovi. Nemodliť sa znamená strácať lásku. Znamená to pretrhnúť reťaz milostí, ktoré nám Boh chce neustále dávať. Bez modlitby, hovorí de'Liguori sú všetky naše vykonané meditácie neplodné. Naše predsavzatia i všetky naše prísľuby stagnujú. Alfonz nás upozorňuje, že je potrebné uvažovať nad tým, ako veľmi modlitbu potrebujeme, aby sme si ju obľúbili. Musíme si všimnúť, aká je cenná k dosiahnutiu všetkých milostí, ktoré od Boha očakávame. Samozrejme, pokiaľ vieme za ne prosiť tak, ako je potrebné [2].

Modlitba je predovšetkým vtedy skutočnou modlitbou, ak máme dôverný a osobný vzťah s Ježišom. Podstatou je si tento vzťah udržať a to počas celého dňa i po všetky ostatné. Modlitba je nadväzovanie a udržiavanie vzťahu s Ježišom i počúvanie v tichu, čo nám hovorí. Nadviazať s ním vzťah podľa Pasquala Foresiho môžeme vtedy, ak Boha dávame na prvé miesto v našom živote i vo všetkých svojich skutkoch. Foresi konštatuje, že modlitba je najkrajším okamihom v živote človeka, pretože v danom okamihu žijeme spolu s Otcom, Synom a Duchom Svätým [21].

Svätý František Saleský nám odovzdal štyri prostriedky, skrze ktoré sa môžeme dostať do Božej prítomnosti.

- Prvým prostriedkom je uvedomiť si, že Boh je všade a vo všetkom. Niet takého miesta ani veci, kde by nebol prítomný.
- Druhý prostriedok hovorí o tom, že Boh je prítomný v našom srdci. Teda nie je prítomný len na tom mieste, kde práve sme, ale prebýva v našom srdci, ktoré svojou božskou prítomnosťou obnovuje a oživuje.
- Tretí prostriedok nám pripomína, že máme rozjímať nad Spasiteľovou ľudskosťou, skrze ktorú hľadí z neba na všetkých ľudí vo svete.
- A teda štvrtým prostriedkom, cez ktorý sa môžeme dostať do Božej prítomnosti, je predstavovať si Ježiša v jeho ľudskosti. Svätý František tým chce povedať, aby sme si nášho Pána predstavili v jeho posvätnej ľudskosti, akoby bol vedľa nás [20].

Ak sa naše srdce bude stále viac obracať k Bohu v modlitbe, aj naše vzťahy k ľuďom sa budú meniť k lepšiemu. Skrze modlitbu dávame Boha na prvé miesto v našom živote. Vďaka nej sa podľa pátra Józefa Augustyna človek stáva pokornejší, odvážnejší, sebaistejší a menej sústredený na seba a vlastné obavy. Človek dokáže prežívať vnútorný pokoj a harmóniu. Je pravdou, že modlitba dáva človeku určité presvedčenie, že nebeský Otec dobre vie, čo potrebuje. Páter Augustyn hovorí, že jedným z hlavných cieľov modlitby je rozpoznať, čo dobré povstáva v našej duši a vovádzať to do života a to zlé, aby sme odmietli a premáhali v sebe.

Každá modlitba, osobná, liturgická alebo modlitba v spoločenstve má smerovať k Bohu. Pomocou modlitby sa odovzdávame Bohu, v ktorom sa uskutočňuje premena nášho života. Modlitba totiž zlepšuje naše každodenné fungovanie a poskytuje nám určitú spokojnosť zo života. Ľahšie dokážeme prijať život s otvorenosťou a s dôverou z Božích rúk [22].

Ján Pavol II. deklaroval, že *„modlitbe sa musíme učiť, ako by sme si vždy znovu osvojovali toto umenie od samého božského Majstra. Robili to tak jeho prví učeníci, ktorí ho prosili:“ ‚Pane, nauč nás modliť sa*!‘ (Lk 11, 1). Dodáva tiež, že „*v modlitbe sa rozvíja s Kristom dialóg, ktorým sa mu stávame dôverne blízki“* [23].

## OSOBNÁ MODLITBA

Na základe Ježišových slov, ktoré nám pripomína apoštol Matúš, pri modlitbe nemáme hovoriť veľa ako pohania, lebo si myslia, že budú vypočutí pre svoju mnohovravnosť. Pri osobnej modlitbe nie je dôležité veľa vravieť alebo prednášať svoje potreby Bohu. Práve naopak, pri osobnej modlitbe je potrebné úplne sa stíšiť a nastaviť sa na prítomnosť Trojjediného Boha. Toto je moment, keď by sme mali dovoliť Bohu,

aby konal. Dovoliť mu, aby nás premieňal na svoj obraz. Avšak človek častokrát nechce ponechať iniciatívu na Boha z toho dôvodu, lebo sa bojí, čo by Boh mohol s jeho životom urobiť. Myšlienka človeka je mnohokrát taká, že keď nechá konať Boha, tak Boh vykoná niečo, čo si človek nepraje [24].
Ježiš nás však pobáda: *„Ale keď sa ty ideš modliť, vojdi do svojej izby, zatvor za sebou dvere a modli sa k svojmu Otcovi, ktorý je v skrytosti“* (Mt 6, 6). Je dobré nájsť si vhodné miesto na osobnú modlitbu, pri ktorej sa obraciame k Bohu. Pri tomto rozjímaní sa usilujeme uniknúť z vlastného centra, ktorý je ríšou dojmov, fantázie a zmyslového vnímania. Potrebujeme uniknúť, aby sme našli Krista [25].
Svätý Ján z Kríža vo svojej knihe *Výstup na horu Karmel* píše, že niektorí ľudia si myslia, že vôbec nemajú osobnú modlitbu, avšak modlia sa veľa a mohli by sme povedať, že aj dobre. Iní si naopak myslia, že sa modlia veľa a dobre, no pritom sa modlia zle. K tomu, aby sme dobre využili čas pri modlitbe by bolo vhodné, okrem iného, rozjímať nad Svätým písmom. Je podstatné, aby základom nášho modlitbového života bolo Božie slovo. Sväté písmo má v liturgickom slávení najväčší význam. Totiž zo Svätého písma pochádzajú všetky vybrané čítania, ktoré sa potom vysvetľujú v homílii. Takisto sa z neho spievajú žalmy. Liturgické prosby, modlitby a spevy sú tiež z neho inšpirované (KBS, 35). Nielenže sa k nám cez Slovo Boh prihovára, ale dáva nám aj slová, aby sme mu odpovedali. Teda Sväté písmo je základom každého dialógu medzi človekom a Bohom [26]. V Dogmatickej konštitúcii Dei Verbum sa uvádza, že *„... v Božom slove je taká sila a účinnosť, že ono je pre Cirkev oporou a životnou silou a pre deti Cirkvi posilou vo viere, pokrmom duše, čistým a nevysychajúcim prameňom duchovného života. Preto obzvlášť o Svätom písme platí: živé a účinné je Božie slovo (porov. Hebr 4, 12), ono má moc budovať a dať dedičstvo medzi všetkými posvätenými (porov. Sk 20, 32 a Sol 2, 13)“* [27].
Skrze modlitbu môžeme nadobudnúť najväčšie dobro, ktorým je samotný Boh a všetko, čo zahŕňa. To znamená dôveru, pokoj, svetlo, silu, pozitívny rast atď. Vďaka modlitbe si uvedomujeme, že sme Božími deťmi. Vytrvalosť v osobnej modlitbe núti človeka konfrontovať sa s tým, čo má vo svojom srdci. Mnoho ľudských sŕdc trpí hriechom a nečistotami, no ak človek vytrvá v modlitbe, dokáže vo svojom srdci objaviť čistotu a Božiu prítomnosť, ktorá ho môže vnútorne očistiť [26]. Keďže modlitba je úzko spojená s askézou, ako príklad môžeme spomenúť mníchov na hore Athos, ktorí aj keď trpia nedostatkom spánku a jedla, sú tiež odlúčení od svojej rodiny a priateľov, i tak väčšina mníchov prejavuje známky šťastia a nadšenia. Toto nadšenie je spojené s priamou skúsenosťou s Božou milosťou. Väčšina týchto skúseností pochádza z nočných osobných alebo súkromných modlitbových vigílií týchto mníchov v ich celách. Každý mních má vyhradený čas na vykonávanie hlbokej modlitby a meditáciu v intimite a tichu svojej cely. Osobná modlitba neznamená pre týchto mníchov len ďalšiu povinnosť, ktorú musia vykonať kvôli nariadeniu opáta, alebo preto, že si to vyžadujú mníšske pravidlá. Práve naopak, to, že mnísi sú tak nadšení je v podstate tým, že z osobnej modlitby sa skutočne tešia a chápu duchovný rast, ktorý vďaka nej získavajú [28].
Leonardo Lessius napísal, že modlitba je prostriedok, bez ktorého nemôžeme dosiahnuť pomoc potrebnú k spáse. Tým naznačuje, že bez Božej milosti človek nie je schopný urobiť nič dobrého. Sám Ježiš to potvrdil svojimi slovami, keď deklaroval, že *„bezo mňa nemôžete nič urobiť“* (Jn 15, 5). Svätý Lev I. dodal, že *človek nerobí nič dobré, iba to, čo ho Boh svojou milosťou uschopní urobiť“*. Podobne svätý Bonaventúra tvrdil, že skrze modlitbu môžeme nadobudnúť každé dobro a máme tiež potenciál vyvarovať sa každého zla [2].
Úlohou modlitby je teda koncentrácia na Boha, nášho milujúceho Otca. Pokiaľ je človek s Bohom zjednotený, nemusí sa už viac trápiť nad tým, čo si o ňom myslia iní alebo čo od neho očakávajú. Keďže svoj pevný základ má človek v Bohu, začína sa jeho uzdravovanie, nakoľko už vzťahy, problémy či strach nemajú viac nad človekom moc. A pretože Boha zaujíma človek a nie jeho hriechy, nemusí sa viac zaoberať svojimi pádmi. Teda názory druhých, pocity a skľúčenosť nemajú nad človekom žiadnu moc, pretože skrze modlitbu Boh človeku dáva svoj pokoj napriek rôznym okolnostiam a zraneniam života [29]. Pri rôznych ťažkostiach je teda dôležité pozdvihnúť oči k Bohu a skrze vrúcne modlitby prosiť o jeho milosrdenstvo pre našu záchranu. Kráľ Jozafat povedal: *„Nevieme, čo si počať, ale iba k tebe obraciame svoj zrak“* (2 Krn 20, 12). Podobne sa aj Dávid modlil k Bohu, ktorý nevidel iné východisko pred nepriateľmi, ako volať na Boha, aby ho zachránil. Liguori poznamenáva, že bez Boha nie sme schopní odolávať svojim nepriateľom a zachovávať Božie prikázania. Najmä po Adamovom hriechu, ktorý spôsobil, že sme takí slabí a zraniteľní. Podľa neho je modlitba prostriedkom pre svetlo a silu, aby sme

boli schopní odolať nepriateľom a zachovávať prikázania [2]. Hlavný význam má odovzdávať všetky svoje problémy a starosti Bohu. K nemu je potrebné zamerať svoj vnútorný pohľad. Iba Boh nám môže darovať pokoj a lásku do nášho srdca [29].

## ZÁVER

Modlitba nie je len o monológu, čo všetko potrebujem, ale značí i Božiu reč a slovo adresované pre nás. Modliť sa znamená počuť Boží hlas, ktorý sa nám prihovára. Modlitba z nás robí bytosti, akými sme boli stvorení na počiatku. Totiž ako schopní komunikácie s Bohom. Vstupovaním do komunikácie s Pánom si uvedomujeme, čo je obsahom jeho slova o mojom živote a pre môj život [18]. K modlitbe by sme mali podľa Gregora Palamu pristupovať s vierou a skrúšeným srdcom. Práve tieto dva atribúty robia modlitbu správnou, skrze ktorú sa človek môže odvrátiť od zla. Totiž len modlitba prinášaná s vierou a pokorou je príjemná Bohu. Iba pokorným Boh dáva svoju milosť [30].
Kresťanská modlitba je už od počiatkov kresťanstva najdôležitejšou výrazovou formou kresťanskej viery. V dokumentoch katolíckej cirkvi sa konštatuje, že *„vierou človek úplne podriaďuje Bohu svoj rozum a svoju vôľu. Celou svojou bytosťou dáva súhlas Bohu, ktorý zjavuje* (KKC, 143). *Viera je Boží dar, nadprirodzená čnosť, ktorú vlieva Boh. Aby sa takáto viera mohla vzbudiť, je potrebná predchádzajúca a pomáhajúca Božia milosť a vnútorná pomoc Ducha Svätého, ktorý by pohol srdce a obrátil ho k Bohu, otvoril oči mysle a dal všetkým pocit šťastia zo súhlasu s pravdou a z viery v pravdu.“*(KKC, 153).
Boh sa priblížil k človeku, aby ten ho mohol lepšie a dôvernejšie poznať. To je dôvod, prečo má človek Boha, nášho Pána, velebiť, chváliť, prosiť a ďakovať mu. Bytie človeka je úplne závislé na komplexnom bytí Boha, na ktorom má vlastnú účasť. Preto sa vyžaduje neustále stotožňovanie a spájanie človeka s Bohom. Túžbu po takomto spojení človek vyjadruje modlitbou a láskou voči Bohu. Totiž každá modlitba upriamená k Bohu, nesie známky velebenia jeho atribútov a pripomína Božie tajomstvá, vyjadruje lásku, dôveru a vzájomnú odovzdanosť. Patrične sa to vystihuje v kresťanskom Apoštolskom vyznaní viery, avšak aj v ostatných modlitbách, v ktorých kresťan prejavuje svoj obdiv a náklonnosť k Bohu, Panne Márii i svätým [31].

## ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

[1] ŠUPPA, J.: *Modliť sa a žiť z viery*. Trnava : Dobrá kniha, 2013. 102 s. ISBN 978-80-7141-808-5.
[2] DE´LIGUORI, A. M.: *Modlitba, veľký prostriedok spásy*. Michalovce : Misionár, 2012. 175 s. ISBN 978-80-88724-55-1.
[3] HANGONI, T. (ed.): *Posolstvo kresťanstva v sociálnych vedách. Jubilejný zborník Katedry kresťanskej antropológie a sociálnej práce k 70. výročiu založenia Pravoslávnej Bohosloveckej fakulty.* Prešov : PU, 2020. 211 s. ISBN 978-80-555-2653-9.
[4] KOŠČ, L. – STRÍŽINEC, M. (eds.): *Kresťanstvo a psychológia.* Trnava : SSV, 2003. 240 s. ISBN 80-7162-411-X.
[5] TURIAK, E.: Viera a „viera“ v hľadaní a budovaní ušľachtilého človečenstva u odsúdených. In: PAĽA, G. – HALAGOVÁ, E. – PETRIČKO, D. (eds.): *Aplikácia nových prístupov k človeku v kontexte mediačnej a probačnej práce. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie „Dni probácie a mediácie na GTF PU 05. – 07.04.2017“.* Prešov : GTF PU, 2017. 229 s. ISBN 978-80-555-1820-6.
[6] BARKASI, R. – PILKO, J.: Viera ako forma pomoci – duchovné poradenstvo. In: *Zborník IV. Medzinárodnej vedeckej konferencie: Spôsoby prepojenia systému sociálnych služieb a zdravotnej starostlivosti na úrovni komunitných a pobytových služieb regionálneho charakteru.* Warszawa : Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania w Warszawie. 2018. 309 s. ISBN: 83 – 89884 – 02 – X.
[7] ŽUPINA, M.: Duchovný a etický život človeka. Prešov : PBF PU v Prešove, 2009. 88s. ISBN 978-80-8086-987-2.
[8] BENEDIKT XVI. Katechéza na generálnej audiencii. Vatikán 31.10.2012. Dostupné na internete: >http://sk.radiovaticana.va/storico/2012/10/31/benedikt_xvi.:_viera_cirkvi_predchádza%2C_rodí%2C_udržiava_a_živí_naš/slo-634727 < [cit. 2005-09-26].

[9] KUBOŠ, J.: Význam druhého vatikánskeho koncilu pre odovzdávanie viery v Cirkvi. In: KRUPA, J. (ed.): *Viera v živote kresťana a Cirkvi. Kolektívna vedecká monografia.* Bratislava : Rímskokatolícka cyrilometodská bohoslovecká fakulta UK, 2013. 174 s. ISBN 978-80-88696-68-1.
[10] CSONTOS, L.: Zrelosť vo viere ako faktor stability katolíckeho manželstva a rodiny. In: *Studia Aloisiana.* Trnava : Dobrá kniha, 2011. r. 2. č. 1. s. 101 – 102. Dostupné na internete: >https://www.ceeol.com/search/viewpdf?id=635095 < [cit. 2022-03-30].
[11] KNAPÍK, F.: Odovzdávanie viery v súčasnej spoločnosti. In: DUDA, J. a kol. (eds.): *Nové horizonty.* SNV : Klub priateľov Ferka Skyčáka, 2014. r. 2. č. 8. s. 62. 104 s. ISSN: 1337-6535.
[12] KYSELICA, J.: *Proces odovzdávania viery v súčasnej spoločnosti.* Dostupné na internete: >https://www.studiatheologica.eu/pdfs/sth/2006/04/06.pdf < [2022-01-11].
[13] BRAUNSTEINER, G. – TREBSKI, K. – CSONTOS, L.: *Obnovená teológia manželstva a rodiny.* Trnava : Dobrá kniha. 2019. 129 s. ISBN 978-80-8191-228-3.
[14] BEDNÁRIK, R., ŽUFFA, J.: *Rodiny s deťmi. Empirický pohľad na Slovensku*. Trnava : Dobrá kniha, 2019. 83 s. ISBN 978-80-8191-226-9.
[15] ZASTKOVÁ, Z.: Úloha rodičov pri formovaní charakteru detí predškolského veku. In: *Studia scientifica facultatis paedagogicae*. Ružomberok : Verbum, 2019. r. 18. č. 3. s. 86. Dostupné na internete: >https://www.ceeol.com/search/viewpdf?id=966049 < [cit. 2025-10-10].
[16] DROBOT, P.: *Voľba a rozlišovanie Božej vôle. Cesta k plnosti života.* Michalovce : Misionár. 2017. 183 s. ISBN 978-80-88724-90-2.
[17] VELLA, E.: *Ježiš, môj uzdravovateľ.* Veľký Lapáš : Per Immaculatam, 2002. s. 25. 270 s. ISBN 80-968854-0-5.
[18] IVAN, J.: *Modliť sa je ľudské.* Michalovce : Misionár, 2021. s. 324 s. ISBN 978-80-8212-015-1.
[19] BALÁŽ, R.: Slovo O. biskupa Rudolfa Baláža. In: BARTOŠOVÁ, M. – JUST, L.: *Pamätajme na väzňov! (Zborník zo seminára).* Bratislava : Signum, 1995. 35 s. ISBN 80-967333-6-2.
[20] BOIETAU, M.-N.: V škole Svätého písma. In: JONCHERAY, L. – MOENS, J.-L. (eds.): *Modlitba? Ako a prečo sa modliť.* Trnava : Dobrá kniha, 2001. 85 s. ISBN 80-7141-359-3.
[21] FORESI, P.: *Môžem sa s ním rozprávať stále. Ako sa lepši modliť*. Bratislava : Nové mesto, 2016. 24 s. ISBN 80-85487-66-7.
[22] AUGUSTYN, J.: *Duchovný život a modlitba*. Trnava : Dobrá kniha, 2010. 140 s. ISBN 978-80-7141-699-9.
[23] Apoštolský list pápeža Jána Pavla II.: *Novo millennio ineunte. Na začiatku nového tisícročia*.
[24] MUSZALA, A.: *Modlitba ztišení*. Kraków : Pustelnia, 2016. 81 s. ISBN 978-83-939515-9-8.
[25] SIMONART, J.: Cesty modlitby. In: JONCHERAY, L. – MOENS, J.-L. (eds.): *Modlitba? Ako a prečo sa modliť.* Trnava : Dobrá kniha, 2001. 92 s. ISBN 80-7141-359-3.
[26] PHILIPPE, J.: *Modlitba. Škola lásky*. Liptovský Mikuláš : Komunita Blahoslavenstiev, 2015. 162 s. ISBN 978-80-971879-5-8.
[27] *Dogmatická konštitúcia o Božom zjavení Dei Verbum*. Dostupné na internete: >https://www.kbs.sk/obsah/sekcia/h/dokumenty-a-vyhlasenia/p/druhy-vatikansky-koncil/c/dei-verbum < [cit. 2024-02-03].
[28] DOROBANTU, M.: *Contemporary practices of monasticism at Mount Athos and their immediate focus on the experience of God.* 2017. Dostupné na internete: >https://www.researchgate.net/profile/Marius_Dorobantu/publication/320237244_Contemporary_practices_of_monasticism_at_Mount_Athos_and_their_immediate_focus_on_the_experience_of_God/links/5a1f178c458515a4c3d478b8/Contemporary-practices-of-monasticism-at-Mount-Athos-and-their-immediate-focus-on-the-experience-of-God.pdf?__cf_chl_tk=UPViLDlBgI20WlEE0RBeT6ygSzPLpoh2m7lajmKl1bk-1762863004-1.0.1.1-zcn6BzXTBkRKTVIRicmYASix8Ev3P_bY1kU5J_NH0sc< [cit. 2025-10.10].
[29] PRÍHODOVÁ, E. – ŠOLTÉS, R.: *Úvod do duchovného sprevádzania*. Košice : Spoločnosť pre štúdium spirituality, 2022. 224 s. ISBN 978-80-974380-1-2.
[30] MITRIKOVÁ, N.: *Modlitba v duchu evanjelia*. Prešov : PBF PU v Prešove, 2000. 79 s. ISBN 80-88885-76-0.
[31] GENČÚROVÁ, G.: *Židovské a kresťanské chápanie modlitby: Významová komparácia vybraných modlitieb. Ružomberok* : Verbum, 2015. 113 s. ISBN 978 – 80 – 561 – 0306 – 7.

DOI: https://doi.org/10.54937/2026.9788056112410.149-157

# HISTORICKO-LITERÁRNE PROSTREDIE MODLITBY MANASSESA

# THE HISTORICAL AND LITERARY CONTEXT OF THE PRAYER OF MANASSEH

**RÁCHEL KAMINSKÁ**

*Prešovská univerzita v Prešove, Slovakia / Gréckokatolícka teologická fakulta*
*Ulica biskupa Gojdiča 2, 080 01 Prešov*
*Email: rachel.vaskova@smail.unipo.sk*
*ORCID iD: 0009-0009-1504-0295*

**ABSTRAKT**
*Modlitba kráľa Manassesa patrí medzi najznámejšie individuálne kajúce modlitby intertestamentálnej literatúry Starého zákona. Súčasný vedecký výskum v tejto oblasti nás však privádza k presvedčeniu, že Modlitbu Manassesa je z viacerých opodstatnených dôvodov možné zaradiť do žánru kajúcich modlitieb obdobia Druhého chrámu, špecifických ich formálnou a obsahovou stránkou. Cieľom predmetnej štúdie je preskúmať Modlitbu Manassesa v jej historicko-literárnom kontexte a posúdiť jej postavenie v rámci tohto žánru prostredníctvom žánrovej analýzy. Článok vychádza zo štúdia primárnej literatúry autorov, ktorí ako prví systematicky skúmali pôvod, vývoj a formovanie modlitby v judaizme obdobia Druhého chrámu. Štúdia poukazuje na špecifické črty modlitby, predovšetkým na dôraz na individuálne pokánie, absenciu explicitného kolektívneho rozmeru a prítomnosť viacerých jedinečných formulácií, ktoré ju odlišujú od korporatívnych kajúcich modlitieb biblickej tradície. V tomto rozmere chce príspevok poukázať na aktuálnosť skúmanej témy a priniesť nové poznatky a informácie k skúmanej problematike, využijúc všetku dostupnú zahraničnú literatúru a vlastný vedecký prínos.*

**Kľúčové slová:** *Obdobie Druhého chrámu, Intertestamentálna literatúra. Kajúca modlitba, Modlitba Manassesa, Historicko-literárny kontext.*

**ABSTRACT**
*The Prayer of Manasseh is one of the most famous individual penitential prayers in the intertestamental literature of the Old Testament. However, current scientific research in this area has led us to believe that, for several valid reasons, Manasseh's prayer can be classified as a penitential prayer from the Second Temple period, specific in terms of its form and content. The aim of this study is to examine the Prayer of Manasseh in its historical and literary context and to assess its position within this genre through genre analysis. The article is based on a study of primary literature by authors who were the first to systematically examine the origin, development, and formation of prayer in Judaism during the Second Temple period. The study points to specific features of the prayer, especially its emphasis on individual repentance, the absence of an explicit collective dimension, and the presence of several unique formulations that distinguish it from the corporate penitential prayers of the biblical tradition. In this regard, the contribution aims to highlight the relevance of the topic under investigation and to bring new insights and information to the issue, drawing on all available foreign literature and the author's own scientific contribution.*

**Keywords:** *Second Temple Period, Intertestamental Literature, Penitential Prayer, Prayer of Manasseh, Historical-Literary Context.*

## ÚVOD

Modlitba v Starom zákone predstavuje hlavný prostriedok, ktorým človek čerpal Božie sebazjavenie a ktorým vyjadroval svoju túžbu po dialógu s Bohom. Táto forma komunikácie udržiavala v človeku vedomie jeho osobnej kvality a vieru v osobnú existenciu Boha.

Významný formálny a obsahový posun v modlitbovej tradícii Izraela predstavuje fenomén kajúcej modlitby, ktorú možno považovať za osobitný žáner starozákonných modlitieb. Podľa doposiaľ realizovaných výskumov je nutné poznamenať, že na základe rozpoznania podobných formulačných výrazov a štruktúrnych prvkov viacerí bádatelia poukazujú na to, že k tomuto žánru možno zaradiť aj Modlitbu Manassesa, ktorá patrí do skupiny individuálnych kajúcich modlitieb. Napriek tomu, že táto modlitba býva tradične charakterizovaná ako individuálne vyznanie hriechu, jej presné postavenie v rámci žánru kajúcich modlitieb obdobia Druhého chrámu zostáva predmetom diskusie. Text sa totiž v niektorých aspektoch zreteľne odlišuje od korporatívnych kajúcich modlitieb biblickej tradície, predovšetkým absenciou explicitného kolektívneho rozmeru a jedinečnými formuláciami o Božom odpustení.

Cieľom predmetného príspevku je preskúmať historicko-literárne prostredie Modlitby Manassesa a zodpovedať otázku, do akej miery možno tento text považovať za reprezentatívny príklad kajúcej modlitby obdobia Druhého chrámu a v čom spočíva jeho osobitnosť v rámci tohto žánru. Príspevok je prehľadovou štúdiou s dôrazom na Modlitbu Manassesa. Štúdia sa metodologicky opiera o žánrovú a literárnu analýzu. Modlitba Manassesa tak predstavuje významný materiál nielen pre štúdium kajúcich modlitieb, ale aj pre širšie pochopenie vývoja modlitebných foriem judaizmu Druhého chrámu a premeny vzťahu medzi Bohom a človekom v poexilovom období.

## FENOMÉN KAJÚCEJ MODLITBY OBDOBIA DRUHÉHO CHRÁMU

Definovať kajúcu modlitbu ako osobitný literárny žáner nám v posledných desaťročiach vedeckého bádania umožňuje skutočnosť, že viaceré modlitby, ktoré boli a zároveň sú predmetom nášho skúmania majú podobnú formu, obsahujúc podobné formulačné výrazy, štruktúrne prvky a teologické motívy. Ako upozorňujú autori Judith Newman et al. analýza jednotlivých textov poukazuje na jednoznačný vplyv deuteronomistického myslenia a jazyka, ktorý ich pomáhal zoskupiť, ale zároveň v sebe integrujú prvky rôznych biblických tradícií a ideových prúdov. Široká škála realizovaných štúdií potvrdzuje, že intertextuálne narážky v týchto modlitbách tak implicitne ako aj explicitne odkazujú nielen na deuteronomistický prameň, ale aj na historické tradície Pentateuchu, kňazskú frazeológiu a prorocké texty, predovšetkým Ezechiela, Izaiáša, Jeremiáša. Dané tvrdenie tak potvrdzuje názor, že autori kajúcich modlitieb disponovali rozsiahlym poznaním biblickej literatúry a tvorivo s ňou pracovali. Kajúca modlitba tak predstavuje žáner schopný adaptácie na meniace sa historické a teologické okolnosti [1].

Napriek týmto rozpoznateľným znakom a rôznym vplyvom musíme poznamenať, že modlitby z biblického a Druhého chrámového obdobia neboli ustálené [2] a inštitucionalizácia kajúcej modlitby ako osobitného žánru v období Druhého chrámu a v rabínskej literatúre bola ešte zložitejšia [3]. Žáner kajúcich modlitieb sa vyvíjal v perzskom, helenistickom a rímskom období, čo odkazuje na fakt, že tieto modlitby spájajú neskoré biblické obdobie s judaistickou literatúrou obdobia Druhého chrámu. Na základe rozpoznania podobných formulačných výrazov či prvkov, Rodney Werline uvádza nasledovnú definíciu kajúcej modlitby: „Kajúca modlitba je priame oslovenie Boha, v ktorom jednotlivec, skupina alebo jednotlivec v mene skupiny vyznáva hriechy a prosí o odpustenie ako akt pokánia.“ [2 s.xv] Túto definíciu rozvíja Richard Bautch, ktorý v súvislosti s kajúcou modlitbou identifikuje jej päť charakteristických znakov, ktoré predstavujú definičné parametre tohto žánru s ohľadom na možné odchýlky: funkčná účinnosť (následkom pokánia je Božie odpustenie), komunitný rozmer (pokánie jednotlivca v solidarite s vedomím morálneho zlyhania národa), štruktúrovacie konvencie, obradový kontext a intertextuálny charakter [2]. Tieto kritériá predstavujú analytický rámec, ktorý umožňuje rozlišovať kajúce modlitby od iných modlitebných foriem, a zároveň počíta s ich vnútornou variabilitou. Predmetná definícia ako poznamenáva Werline, tak vznikla na základe rozpoznania podobných prvkov v siedmich modlitbách: Ezd 9, 5-15; Neh 9, 6-37; Dan 9, 4-19; Bar 1, 5 – 3,8; Azariášova modlitba, Tob 3, 1-6; 3 Mach 2, 1-10 [4].

Medzi základné formálne znaky kajúcich modlitieb patrí priame oslovenie Boha jednotlivcom alebo jednotlivcom vystupujúcim v mene spoločenstva. Jazyk modlitby sa spravidla vyznačuje používaním druhej osoby, hoci v niektorých textoch sa objavuje aj slovesný tvar tretej osoby. Ďalším dôležitým prvkom kajúcich modlitieb je uznanie vlastných hriechov či hriechov ľudu [4]. Toto vyznanie sa vo viacerých modlitbách objavuje použitím výrazov „zhrešili sme," „konali sme bezbožne" alebo „konali sme neprávosť." Tieto vyznania niekedy preberajú vplyv formulácie, ktorú nachádzame v 1 Kr 8, 47: „budú sa modliť k tebe a budú hovoriť: Zhrešili sme, prevrátene a bezbožne sme konali." Na druhej strane v iných textoch sa môžu objaviť aj iné formulácie, ktorých vyznanie bude poukazovať na deštruktívne správanie jednotlivca alebo spoločenstva. Vyznanie hriechu je spravidla sprevádzané uznaním Božej spravodlivosti. Kajúce modlitby však okrem vyššie spomenutých prvkov obsahujú aj prosebnú časť ako výsledok deuteronomistického vplyvu [2]. Prostredníctvom prosby jednotlivec predkladá Bohu žiadosť o odpustenie hriechov a odvrátenie potenciálneho trestu vyplývajúceho z vykonaného previnenia [2].[1]
Podrobným skúmaním týchto modlitieb bolo zistené, že základný koncepčný rámec a štruktúru pri vymedzení a štúdiu žánru kajúcej modlitby tvoria "štyri základné kánonické" texty hebrejskej Biblie Ezd 9, 6-15; Dn 9, 4-19; Neh 1, 5-11; 9, 6-37, ktoré vždy nejakým spôsobom predstavovali jadro diskusie. Ako však upozorňuje Eileen Schuller, aj napriek textom, ktoré vytvárajú koncepčný rámec a štruktúru žánru kajúcich modlitieb, nemožno o tejto téme viesť diskusiu bez zahrnutia apokryfov a pseudoepigrafov, Modlitby Manassesa, Pravidla spoločenstva či zvitkov od Mŕtveho mora a ďalších textov predstavujúcich významný materiál pre štúdium osobitného žánru, ktorým kajúca modlitba bezpochyby je [5].

## FORMOVANIE A VYMEDZENIE KAJÚCICH MODLITIEB

Zásadný impulz pre premeny duchovného života Izraela predstavovalo obdobie babylonského exilu, sprevádzané zničením Jeruzalemského chrámu a stratou politickej i náboženskej suverenity. V tomto kontexte nadobúda modlitba nový význam, keďže prestáva byť viazaná na chrámový kult a stáva sa primárnym prostriedkom vzťahu medzi Bohom a človekom. Exil a poexilové obdobie tak vytvárajú prostredie, v ktorom sa modlitba formuje ako nositeľ teologickej reflexie a prostriedok pokánia. Už zničenie prvého chrámu a babylonský exil tak predstavovali silný impulz pre význam modlitby ako prostriedku uctievania Boha a uskutočňovania pokánia. Pre toto obdobie boli charakteristické predovšetkým Žalmy ako najvýstižnejší dôkaz života modlitby v starozákonnom exilovom období [6].
Významný formálny posun v modlitbovej tradícii Izraela však predstavuje fenomén kajúcej modlitby, ktorú možno považovať za osobitný žáner starozákonných modlitieb. Ich vznik môžeme zasadiť do obdobia judaizmu Druhého chrámu od 586 pr. Kr. – 70 po Kr., ktoré predstavuje rozhodujúci rámec pre štúdium týchto textov. Interpretačné dejiny kajúcej modlitby sú úzko späté s identifikáciou siedmich kajúcich žalmov zameraných na pokánie (Ž 6; 32; 38; 51; 102; 130; 143)[3] a zároveň so štúdiom žánrovej analýzy, poznatkov o literárnych formách, vývoji modlitebných tradícií ako aj teologického významu tohto žánru [5]. Samuel Balentine uvádza, že žáner kajúcej modlitby sa vyvíjal postupne počas perzského, helénskeho a rímskeho obdobia, no jeho biblické korene sú nejasné. Tieto pozorovania potvrdzujú, že kajúca modlitba vzniká ako syntéza viacerých teologických prúdov reagujúcich na historickú skúsenosť exilu a poexilu [3]. Analýzy Marka Bodu a Dalita Rom-Shiloni zároveň poukazujú na prítomnosť kňazsko-ezechielovských frazeologických prvkov a na výrazný vplyv deuteronomistickej a kňazskej tradície v kajúcich modlitbách [1].
Často sa však stretávame s názorom, že fenomén kajúcej modlitby nejako súvisí s fenoménom nazývaným nárek, typickým pre prostredie žalmov starovekého Izraela. Zároveň sa vo vedeckých kruhoch objavila nejasná argumentácia, ktorá spochybňovala rozdiel medzi kajúcou modlitbou a modlitbou náreku. Modlitba náreku bola v starovekom Izraeli modlitebnou formou, ktorá okrem formálnych prvkov obsahovala trpkú sťažnosť adresovanú Bohu zo strany jednotlivca v situácii utrpenia a krízy. Ako uvádza Bautch, nárek sa vyskytoval v žalmoch a iných, zväčša predexilových typoch modlitieb. Na základe týchto skutočností sa objavilo presvedčenie, že takýto nárek zanikol v dôsledku babylonského zajatia a teologického vývoja po týchto udalostiach [7]. Preto sa predmetom záujmu vedeckých bádateľov stala otázka či je možné hovoriť o samostatnej forme kajúcej modlitby alebo túto formu jednoducho

1 *Prosebná časť sa v kajúcich modlitbách niekedy začína slovným spojením* הִתְעַן; *καὶ νῦν.*

definovať ako „poexilný nárek.“ Napriek určitým formálnym a sociálnym podobnostiam však medzi nárekom a kajúcou modlitbou existuje zásadný rozdiel v perspektíve modliaceho sa človeka. Kým nárek vyjadruje sťažnosť voči Bohu a apeluje na jeho zásah do nepriaznivej situácie, kajúca modlitba presúva ťažisko pozornosti na vinu modliaceho sa subjektu a na uznanie Božej spravodlivosti. Ako zdôrazňujú Mark Boda a Richard Bautch, práve skúsenosť zničenia Jeruzalemského chrámu a vyhnanstva viedla k tomuto teologickému posunu: modlitba sa už neformuje primárne ako protest alebo sťažnosť, ale ako vyznanie previnenia a prosba o odpustenie [8]. Toto obdobie exilu a poexilu je podľa Bautcha obdobím, v ktorom je Izrael zbavený suverenity a mení spôsob, akým sa modlí [7].
Hoci sa objavujú mnohé názory na samostatnosť či závislosť týchto literárnych útvarov, musíme povedať, že aj napriek častému spojeniu medzi nárekom a kajúcou modlitbou na základe ich spoločných formálnych prvkov či sociálneho prostredia, je medzi týmito formami rozdiel nielen v štruktúre či kontexte, ale zároveň aj v perspektíve modliaceho sa človeka [8]. Práve v tomto kontexte nadobúdajú kajúce modlitby obdobia Druhého chrámu svoj osobitný význam a vytvárajú priestor pre výraznejšiu individualizáciu pokánia.

## LEXIKÁLNE OSOBITOSTI KAJÚCICH MODLITIEB

Okrem tematických motívov typických pre kajúce modlitby sa ich osobitosť prejavuje aj na lexikálnej a literárnej úrovni. Použitá terminológia a frazeológia v týchto textoch nesie stopy viacerých teologických tradícií, ktorých vzájomné prepojenie je rozhodujúce pre pochopenie formálneho usporiadania a vnútornej logiky kajúcich modlitieb.
Vo svojej analýze tradično-historického pozadia kajúcich modlitieb vychádza Werline z predpokladu, že viaceré kajúce modlitby majú svoj pôvod v deuteronomistickom prúde tradície. Na základe perspektívy deuteronomistickej tradície, ktorú Werline načrtol, Boda identifikuje v kajúcich modlitbách charakteristické slovné spojenia príznačné pre tento prúd:

הָאֵל הַגָּדוֹל וְהַנּוֹרָא שֹׁמֵר הַבְּרִית וָחֶסֶד „*veľký a hrozný Boh, ktorý zachovávaš zmluvu a vernosť.*“ Tento výraz je v rôznych interpretáciách prítomný v kajúcich modlitbách (porov. Neh 1,5; 9,32; Dan 9,4)[9]. Formulácia citovaná v týchto raných kajúcich modlitbách má prioritné miesto na začiatku prosby a upriamuje pozornosť na zmluvný vzťah medzi Bohom a ľuďmi, ktorá má pripomínať vzájomnosť tohto vzťahu. Vytvára zároveň teologický základ pre budúcnosť, pretože Boh zmluvy prinesie svojmu ľudu obnovu [10].

„*urobiť si meno*“ לְךָ שֵׁם (porov. Dan 9, 15; Neh 9, 10) naznačuje, že hlavnou témou je výzva chváliť Božie meno prostredníctvom jeho spásneho diela. Špecifické je zároveň použitie s כְּהַיּוֹם הַזֶּה „ako (je aj) dnes.“ Pre deuteronomisticko-prorockú tradíciu je zároveň významným použitie slovesa שׁוּב „obrátiť sa“, ktoré sa pravidelne objavuje v raných kajúcich modlitbách (Neh l,9; Neh 9,26.29.35; Dan 9,l3). Tento druh pokánia znamená odvrátenie sa od porušovania zmluvy (Neh 9,35; Dan 9,13), ale aj obrátenie sa k zmluvnému vzťahu, ktorého typickým znakom je vzťah s Bohom (Neh 1,9; 9,26.35) a poslušnosť voči Tóre (Neh 1,9; 9,26.29). Vo všeobecnosti sa teda predpokladá, že kajúca modlitba nadobudla novú podobu práve v poexilovom období, aby vyjadrila osobitnú ideológiu hriechu vlastným spôsobom [9].

Svoje úvahy o vplyve jednotlivých tradícií na vývoj kajúcich modlitieb neobmedzuje Werline iba na deuteronomistickú tradíciu. Výrazný vplyv zohráva aj kňazská tradícia, ktorá sa prejavuje predovšetkým v chápaní týchto modlitieb ako „vyznaní.“[11] Podľa Bodu, viaceré črty kajúcich modlitieb presahujú deuteronomistický rámec a vykazujú spoločné znaky s kňazskou modlitebnou tradíciou. Osobitný význam má v tomto kontexte text Lv 26,39-40, v ktorom sa zdôrazňuje modlitba vo vyhnanstve, ako aj vyznanie hriechu, pričom sa využíva terminológia vyznania. Preto je potrebné poukázať na termín označujúci vyznanie hriechov, odvodený od slovesa „*hitpaʿel*“ (od koreňa ידה) [9]. Nájdeme ho zároveň v rôznych naratívnych textoch kajúcich modlitieb, ale aj v texte modlitby (porov. Ezd 10, 1; Dan 9, 4. 20; Neh 1, 6). Teologické korene tohto výrazu siahajú do kňazskej tradície. Toto tvrdenie potvrdzuje aj pravidelný výskyt slovotvorného koreňa מָעַל בְּ „byť neverný (Bohu)“ v kajúcich modlitbách [9]. Lexikálne znaky kajúcich modlitieb tak poukazujú na ich vznik v prostredí, kde sa stretávajú deuteronomis-

tické a kňazské tradície. Práve toto prepojenie umožňuje formovanie kajúcej modlitby ako žánru, ktorý spája historickú reflexiu, vyznanie viny a nádej na obnovu vzťahu s Bohom.

## RÉTORICKÝ OBRAT VO VZŤAHU BOH – ĽUD V KAJÚCICH MODLITBÁCH

Jednou zo základných otázok, ktorú si kladie veľká časť biblistov zaoberajúcich sa modlitbou obdobia Druhého chrámu je otázka, prečo sa kajúca tradícia stala dominantnou aj napriek tomu, že tradícia rétoriky nárekov nebola úplne zabudnutou.

Ako upozorňuje Morrov, premeny charakteristické pre poexilné kajúce modlitby sa často vysvetľujú odkazom na historické a psychologické podmienky, ktoré zasiahli náboženský život Izraela. Zaujímavé však je, že ani historické okolnosti vedúce k vzniku modlitieb Ezd 9, Neh 9 či Dan 9, ani samotná forma týchto modlitieb sa zásadne nezmenili. Napriek tomu sa dominantným prejavom utrpenia spoločenstva nestala sťažnosť a to ani v prípadoch, keď autori obdobia Druhého chrámu vedome pracovali s tradičnými formami náreku. Morrov tento posun vysvetľuje tvrdením, že Izrael vstúpil do tzv. osovej doby, ktorá zásadným spôsobom ovplyvnila teologické myslenie a rétorické stratégie modlitby. V dôsledku tohto vývoja bola rétorika nárekov potlačená v prospech dôrazu na Božiu spravodlivosť, čo predstavuje výrazný kontrast k žalmom komunitného náreku. V týchto žalmoch je dôvodom dominantného prvku sťažnosti vzťah Boh – Izrael, ktorý zaväzuje Boha konať v prospech svojho ľudu. To, či Izrael zhrešil alebo nie nebolo pre autorov týchto modlitieb až takým zásadným problémom. Ich primárnym presvedčením bolo, že Boh má povinnosť konať, aby ochránil tento vzťah, ktorý sa v modlitbách nárekov prejavuje prostredníctvom dvoch čŕt. Po prvé, Boh je implicitne alebo explicitne prezentovaný ako zodpovedný za nešťastie Izraela. Po druhé, vo všetkých prosbách týchto modlitieb chýbajú preklínacie formulácie voči nepriateľovi, keďže hlavným adresátom sťažnosti je samotný Boh [12].

Predpoklady vzťahu Boh-Izrael sú však v prvých kajúcich modlitbách zásadne prehodnotené. Tento vzťah je nanovo definovaný, hlavne čo sa týka Božej spravodlivosti [1]. Podľa Bautch sa to prejavuje tromi spôsobmi: použitím naratívy o histórii, vyznaním hriechu, a referenčnou hodnotou „spravodlivý a bezbožný“ (porov. Neh 9, 5-37). Vyznanie hriechu sa tak stáva kľúčovým motivačným prvkom prosieb o vyslobodenie, pričom spravodlivosť je pripisovaná výlučne Bohu a bezbožnosť ľudu. V kajúcich modlitbách je preto sťažnosť na Boha umlčaná a dôležitým prvkom sa stáva opakované konštatovanie, že všetko čo sa Izraelu prihodilo, bolo spravodlivé. To, čo bolo kedysi príležitosťou na nárek, sa stalo príležitosťou na chválu spravodlivého Boha [7]. Takto bol vyjadrený jednoznačný a univerzálny monoteizmus Izraela. Bol len jediný Boh, ktorého existencia bola univerzálna (Iz 45, 15-25), nezmerateľný a neporovnateľný (Iz 40, 12-18).

V procese predkladania tejto vízie Božej kontroly nad stvorením i univerzálnou históriou bola sformulovaná teológia nádeje pre exil a poexil, ktorá vylúčila možnosť sťažnosti v prospech očakávania božského vyslobodenia [12]. V tomto kontexte je však potrebné zdôrazniť, že nejde o úplné vymiznutie prvkov náreku, ale o ich teologické podriadenie motívu Božej spravodlivosti, ktorý sa stáva dominantným rámcom kajúcnej modlitby.

## ŠPECIFICKÉ POSTAVENIE MODLITBY MANASSESA V RÁMCI KAJÚCICH MODLITIEB

Jednou z najznámejších modlitieb intertestamentálnej literatúry Starého zákona je Modlitba Manassesa (OrMan). Tento krátky, pätnásťveršový hymnus je v Alexandrijskom kódexe a v niektorých starých gréckych rukopisoch Septuaginty (LXX) zaradený medzi Ódy, ktoré väčšina týchto rukopisov priradzuje ako dodatok k Žalmom [13]. Podobne ako Modlitba Jakuba a Jozefa patrí medzi judeo-helenistické modlitby, pričom je zdôrazňovaný jej poexilový pôvod. Vznik tejto modlitby sa datuje koncom 1. storočia pred Kristom alebo začiatkom 1. storočia po Kristovi.

Modlitba je pripisovaná kráľovi Manassesovi, ktorý bol zajatý asýrskym kráľom a odvlečený do Babylónie. Na sklonku života sa však obracia, vyznávajúc svoje hriechy a ľútosť pred Bohom. Kontext týchto udalostí však môžeme pochopiť len v súvislosti s rozprávaním v 2 Krn 33 a 2 Kr 21 [14]. Na rozdiel od 2 Kr 21, kde je Manasses vykreslený výlučne negatívne, Kronikár zachytáva aj jeho pokánie po tom, čo bol uvrhnutý do zajatia. Práve táto naratíva tvorí literárne a teologické pozadie Modlitby Manassesa, hoci samotný text meno kráľa explicitne nespomína [15]. Aj napriek tomu, že sa v texte modlitby neobjavuje meno kráľa Manassesa, informácie v nej obsiahnuté sú doplnením narácií v texte spomínaných starozá-

konných spisov. Funkciou tejto modlitby nie je rozšíriť historické informácie o Manassesovom živote, ale teologicky interpretovať dôvod, prečo kráľ, ktorý počas života spáchal strašné ohavnosti, činí pokánie, dožíva sa vysokého veku a umiera pokojnou smrťou. Modlitba artikuluje model pokánia, v ktorom je dôraz kladený na osobnú vinu, uznanie Božej spravodlivosti a apel na Božie milosrdenstvo. Mnohé detailné informácie v Manassesovej modlitbe sú však predpokladom, že autor text Knihy Kroník poznal [16].
Napriek mnohým paralelám s kánonickými textami a tvrdeniu, že „modlitba sa zdá byť centrom biblických fráz," [15] je Manassesova modlitba individuálnou modlitbou, ktorá je odlišná svojou terminológiou, obsahom a prostredím. Jej najväčším atribútom je však spôsob, akým prepája rôzne biblické motívy. Literárna analýza modlitby zároveň poukazuje na výraznú intertextuálnu previazanosť s biblickými textami (porov. Ž 96; Ž 116; Ex 3,15-16; Dt 4,25; Iz 44,22) [15]. Tieto paralely však nemožno chápať ako jednoduché citácie, ale skôr ako prepracovanie či reinterpretáciu biblických motívov v novom literárnom a teologickom kontexte. Z vyššie uvedeného teda môžeme konštatovať, že inšpirácia predmetnej modlitby bola biblická, ale zároveň aj judeo-helenistická [17]. Väčšina autorov sa preto domnieva, že Modlitba Manassesa je dielom autora z judeo-helenistickej kultúry, nakoľko v nej nenájdeme žiadne prepojenie na judeo-rabínsku či kresťanskú tradíciu. Štylistické znaky textu, ako sú dlhé, vyvážené vety a charakteristické grécke syntaktické konštrukcie, zároveň podporujú predpoklad, že jej pôvodným jazykom bola gréčtina [17]. Mária Kardis okrem toho dodáva, že duch Modlitby Manassesa je dokonale helenistický, čo potvrdzuje, že jazykom napísania mohla byť iba gréčtina [18].
Podľa doposiaľ realizovaných výskumov je nutné Modlitbu Manassesa zaradiť ku koncepčnému rámcu kajúcich modlitieb na základe ich primárnej definície sformulovanej Werlinem, podľa ktorej vieme vytýčiť ich rečový rámec a základný typ kontextu [2]. Fenomén kajúcej modlitby možno chápať ako osobitný žáner starozákonných modlitieb. Jeho vymedzenie a formovanie boli výrazne ovplyvnené zničením Jeruzalemského chrámu a obdobím babylonského zajatia, ktoré predstavovali zásadný historický i teologický zlom. S týmto kontextom úzko súvisel aj vývoj prosebnej modlitby, ktorá si postupne osvojila osobitý charakter a v rámci modlitbovej tradície Izraela sa stala dominantnou formou pre jej liturgický život [8].

Určiť presný vzťah medzi Modlitbou Manassesa a korporatívnymi kajúcimi modlitbami (Ezd 9; Neh 9; Dan 9) či dokonca ozrejmiť, ako súvisí táto individuálna kajúca modlitba s predpokladanou „inštitucionalizáciou" žánru spoločnej kajúcej modlitby v období Druhého chrámu, predstavuje otázku širšej metodológie žánrovej klasifikácie v jej literárnom aj sociálno-teologickom rozmere. Nakoľko jazyk Modlitby Manassesa nie je vo vzťahu k ostatným kajúcim modlitbám jednoznačný, je potrebné posúdiť, do akej miery možno hovoriť o vedomom odklone od ustáleného modelu korporatívnej kajúcej modlitby. Základným východiskom je konštatovanie, že viaceré prvky typické pre kolektívne kajúce modlitby sa v Modlitbe Manassesa vôbec neobjavujú [19].
Modlitba Manassesa tak predstavuje pre viacerých biblických bádateľov istý druh „siroty" medzi ostatnými kajúcimi modlitbami. Informácie, ktoré sprostredkúva sú teda doplnením spomínaných starozákonných textov (2 Krn 33, 1-20 a 2 Kr 21, 1-18). V skutočnosti Kronikár vytvoril výnimočnú sekvenciu o postave Manassesa, ktorý demonštruje výnimku kráľa, pozoruhodne konajúceho pokánie. Špecifickou sa stáva práve interpretácia kronikárovho diela, nakoľko dejiny Izraela interpretuje iným spôsobom. Ľud jeho doby čelí novým výzvam v živote viery a kráľovi Manassesovi je pripisovaný početný zoznam ohavných, deštruktívnych a nemorálnych činov, ktoré však poskytujú autorovi modlitby viacero príležitostí na vytváranie intertextuálnych asociácií, posilňujúc zdôvodnenie jeho obrátenia a kajúcnosti [16]. Kronikárova reinterpretácia dejín Izraela, adresovaná komunite po exile tak poskytuje priestor pre individualizovaný model pokánia. Modlitbu Manassesa tak možno chápať ako teologickú interpretáciu možnosti obrátenia aj pre „najhoršieho" hriešnika.
Hoci Modlitba Manassesa zodpovedá základnej definícii kajúcej modlitby, ktorú formuloval Rodney Werline ako priame oslovenie Boha spojené s vyznaním viny, obsahuje viacero osobitých prvkov, ktoré ju odlišujú od ostatných kajúcich modlitieb:

*Absencia korporatívnych prvkov*. Korporatívne kajúce modlitby obdobia Druhého chrámu predstavujú literárne a teologicky stabilizovaný typ modlitby. Jednotlivec vystupuje ako reprezentant spoločenstva

a vyznáva kolektívnu vinu (porov. Ezd 9; Neh 9; Dan 9). Modlitba Manassesa sa voči tomuto modelu vymedzuje nielen formálne, ale predovšetkým teologicky. Neobjavuje sa ani typická formulácia týkajúca sa konkrétne hriechu, ktorá má korene v Lv 16 a 26.
*Absencia zmluvných a deuteronomistických motívov.* Na rozdiel od korporatívnych kajúcich modlitieb, ktoré obsahujú rozsiahle historické retrospektívy a explicitné odkazy na zmluvu, Modlitba Manassesa sa neodvoláva na naratívny rámec dejín spásy. Neobjavujú sa v nej ani odkazy na Mojžišovu zmluvu, Tóru ani na hriechy predkov [19].
*Individualizácia vyznania.* Najvýraznejším kontrastným prvkom Modlitby Manassesa je dôsledné používanie prvej osoby singuláru. Na rozdiel od korporatívnych kajúcich modlitieb, v ktorých je vina formulovaná kolektívne („zhrešili sme“, „naši otcovia“), je Manassesovo vyznanie striktne osobné. Hriech je sústredený do osoby jednotlivca, ktorý sám seba označuje za hriešneho (porov. „ἐγὼ ἥμαρτον“ (v. 8); „αἱ ἀνομίαι μου ἐπληθύνθησαν“ (v. 9); „οὐκ εἰμὶ ἄξιος“ (v. 10). Zároveň je v modlitbe použitá hyperbolická formulácia „ὑπὲρ ἀριθμὸν ψάμμου θαλάσσης“ (v. 9), ktorá slúži ako prostriedok vyjadrenia nesmiernosti hriechu. V rámci tohoto kontrastného prvku je osobitne pozoruhodné Manassesovo sebavylúčenie zo spoločenstva spravodlivých: „οὐκ εἰμὶ ἄξιος ἀναβλέψαι“ (v. 10). Ako upozorňuje Newman, tieto verše naznačujú rozvinuté učenie o pokání, podľa ktorého je pokánie ustanovené predovšetkým pre hriešnikov, nie pre spravodlivých [19].
*Božie odpustenie jednotlivcovi.* Kým v korporatívnych modlitbách je cieľom obnova vzťahu medzi Bohom a spoločenstvom, v Modlitbe Manassesa je dôraz presunutý na Božie odpustenie jednotlivcovi. Použitie pojmu ἄφεσις (v. 11) potvrdzuje tento posun.
*Dôraz na Božie milosrdenstvo.* Kľúčovým prvkom v Modlitbe Manassesa je dôraz na Božie milosrdenstvo (porov. „εὔσπλαγχνος“; „πολυέλεος“ (v. 7). Použitie výrazu εὔσπλαγχνος poukazuje na posun v grécko-jazykovom vyjadrení Božieho súcitu [16].

Na druhej strane sa však bádatelia Schuller et al. stotožňujú s názorom, že bez Modlitby Manassesa a niektorých ďalších textov nemožno viesť diskusiu o žánri kajúcich modlitieb v období Druhého chrámu. Modlitba Manassesa obsahuje viacero prvkov, ktoré môžeme podľa Jamesa Charleswortha nazvať „významnými paralelami“ modlitby, vo vzťahu k ostatným kajúcim modlitbám:

*Vyznanie veľkej hriešnosti.* Spoločným prvkom týchto modlitieb je vyznanie veľkej hriešnosti a kajúci prejav. Tieto prvky tvoria základ prosby o odpustenie, ktorú nachádzame vo formulácii verša 9 (gr. ὑπὲρ ἀριθμὸν ψάμμου θαλάσσης), ktorého obsahový kontext poukazuje na vyznanie nesmiernej hriešnosti prostredníctvom výrazu „mnoho je mojich neprávostí“ (gr. αἱ ἀνομίαι μου). Táto formulácia je zároveň umocnená trojitým použitím výrazu zhrešiť, previniť sa (gr. ἁμαρτάνω) vo veršoch 8b-9a [16].
*Apel na Božie milosrdenstvo.* Ďalším spoločným výrazovým prostriedkom kajúcich modlitieb je odkaz na nesmiernosť Božieho milosrdenstva. Modlitebne najprínosnejšie sú v prípade Modlitby Manassesa verše o Božom milosrdenstve (gr. εὔσπλαγχνος, gr. πολυέλεος), ktoré predstavujú kľúč k celej modlitbe pokánia. (porov. Neh 1, 5; Neh 9, 17. 19. 31; Dan 9, 4. 9. 18) Modlitba teda využíva jazyk dobre známy pre starozákonné modlitby, čo potvrdzuje aj fakt, že tieto verše pripomínajú pasáž z Ex 34, 6-7 či Joel 2, 12-13. Tieto pasáže sú v biblických veršoch často preformulované a ich dôraz je kladený buď na milosrdné alebo odplatné Božie vlastnosti [20].

Modlitbu Manassesa teda nemožno chápať ako polemiku voči korporatívnym kajúcim modlitbám, ale skôr ako ich kontrastnú alternatívu. Rozvíja individuálny rozmer kajúcej tradície a dopĺňa kolektívny model o dôraz na osobnú zodpovednosť, pokánie a odpustenie. V tomto zmysle Modlitba Manassesa predstavuje legitímnu podobu kajúcej modlitby, ktorá rozširuje teologické spektrum kajúcej tradície obdobia Druhého chrámu.

## ZÁVER

Po zvážení týchto významných formulácií je dôležité poznamenať, že Modlitba Manassesa je skutočne jedinečnou modlitbou svojho druhu. Analýza kajúcich modlitieb obdobia Druhého chrámu ukázala, že ich dominantným znakom je posun od rétoriky nárek k vyznaniu viny, sprevádzanému dôrazom na Bo-

žiu spravodlivosť a milosrdenstvo. Tento posun sa najvýraznejšie prejavuje v korporatívnych kajúcich modlitbách, v ktorých je vzťah Boh – Izrael nanovo definovaný. Na viacerých miestach sme teda poukázali na značný vplyv tohto komplexného žánru na predmetnú modlitbu, ktorá preberá jeho teologický rámec, no zároveň ho rozvíja smerom k individualizovanej podobe kajúcej modlitby. Jej dôraz na osobnú vinu, absencia kolektívnej pamäti hriechu a explicitná formulácia odpustenia poukazujú na rozšírenie kajúcej tradície o nový rozmer. Modlitba Manassesa tak predstavuje legitímnu a teologicky významnú alternatívu, ktorá svedčí o pluralite foriem kajúcej zbožnosti v judaizme obdobia Druhého chrámu.

## ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

[1] ROM-SHILONI. Dalit. (2006) Socio-Ideological Setting or Settings for Penitential Prayers? In: Seeking the favor of God. The Origins of Penitential Prayer in Second Temple Judaism. – Atlanta: Society of Biblical Literature, ISBN 978-90-04-15124-6, 268 s.
[2] WERLINE. Rodney. (2006) Defining Penitential Prayer. In: Seeking the favor of God. The Origins of Penitential Prayer in Second Temple Judaism. – Atlanta: Society of Biblical Literature, ISBN 978-90-04-15124-6, 268 s.
[3] BALENTINE. Samuel. (2006). „I Was Ready to Be Sought Out by Those Who Did Not Ask." In:Seeking the favor of God. The Origins of Penitential Prayer in Second Temple Judaism. – Atlanta: Society of Biblical Literature, ISBN 978-90-04-15124-6, 268 s.
[4] WERLINE. Rodney. (2007) Reflections on Penitential Prayer: Definition and Form. In: Seeking the favor of God. Volume 2: The Development of Penitential Prayer in Second Temple Judaism. – Atlanta: Society of Biblical Literature, ISBN 978-15-89-83278-7, 299 s.
[5] SCHULLER. Eileen. (2007). Penitential Prayer in Second Temple Judaism: a Research Survey. In: Seeking the favor of God. Volume 2: The Development of Penitential Prayer in Second Temple Judaism. – Atlanta: Society of Biblical Literature, ISBN 978-15-89-83278-7, 299 s.
[6] GENČÚROVÁ. Gabriela. (2015) Židovské a kresťanské chápanie modlitby. Významová komparácia vybraných modlitieb. – Ružomberok: VERBUM, ISBN 978-80-561-0306-7, 110 s.
[7] BAUTCH. Richard. (2006). Lament Regained in Trito-Isaiah´s Penitential Prayer. In: Seeking the favor of God. The Origins of Penitential Prayer in Second Temple Judaism. – Atlanta: Society of Biblical Literature, ISBN 978-90-04-15124-6, 268 s.
[8] BODA. Mark. (2006). Form Criticism in transition: Penitential Prayer and Lament, sitz im Leben and form. In: Seeking the favor of God. The Origins of Penitential Prayer in Second Temple Judaism. – Atlanta: Society of Biblical Literature, ISBN 978-90-04-15124-6, 268 s.
[9] BODA. Mark. (1999). Praying the Tradition: The origin and use of tradition in Nehemiah 9. – Berlin: Walter de Gruyter, ISBN 3-11-016433-7, 284 s.
[10] TYROL. Anton. (2022). Teória prameňov, deuteronomistické dielo, kronistické dielo. – Spišská Kapitula: Nadácia Kňazského seminára biskupa Jána Vojtaššáka, ISBN 978-80-89170-71-5, 80 s.
[11] WERLINE. Rodney Alan. (1998). Penitential Prayer in Second Temple Judaism: The Development of a Religious Institution. – Atlanta: Scholars Press, ISBN 978-0-7885-0325-2, 238 s.
[12] MORROW. William. (2006). The Affirmation of Divine Righteousness in Early Penitential Prayers: A Sign of Judaism's Entry into the Axial Age. Seeking the favor of God. The Origins of Penitential Prayer in Second Temple Judaism. – Atlanta: Society of Biblical Literature, ISBN 978-90-04-15124-6, 268 s.
[13] SOUŠEK, Zdeněk. (2013). Modlitba Menašeho. In: Knihy tajemství a moudrosti III. – Praha: Vyšehrad, ISBN 978-80-7429-360-3. 240 s.
[14] RUBINKIEWICZ. Ryszard. (1999) Apokryfy Starego Testamentu. – Warszawa: Oficyna Wydawnicza „Vocatio", ISBN 83-7146-142-9, 456 s.
[15] CHARLESWORTH. James. (1985). The Old Testament. Pseudepigrapha. Expansion of the Old Testament and Legends, Wisdom and Philosophical Literature, Prayers, Psalms and Odes, Fragments of Lost Judeo-Helenistic Works. Volume 2. – New York: DOUBLEDAY, ISBN 0-385-18813-7, 1056 s. https://doi.org/10.5040/9780300287899

[16] NÕMMIK. Urmas. (2019). Manasse palve kui pöördumise (metanoia) idee esindustekst. – Estonia: Akadeemiline Teologia Selts. [on-line]. Dostupné na internete: >file:///C:/Users/Hp/Desktop/the-prayer-of-manasseh-as-a-sample-text-of-the-idea-of-repentance-metanoia_Content%20File-PDF%20sk.pdf.< [cit. 2025-10-15]
[17] ANDRÉ-MARIE. Denis. (1996). „La Prière de Manassé.“ In: Introduction à la littérature religieuse judéo-hellénistique. – Louvain-la-Neuve, ISBN 978-2-503-50981-5. 1420 s.
[18] KARDIS. Mária. (2016) Modlitba Manassesa ako pseudoepigraf. In: THEOLOGOS Teologická revue. – Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, roč. 18, č. 1, ISSN 1335 – 5570, 326 s.
[19] NEWMAN. Judith. (2007). The Form and Settings of the Prayer of Manasseh. In: Seeking the favor of God. Volume 2: The Development of Penitential Prayer in Second Temple Judaism. – Atlanta: Society of Biblical Literature, ISBN 978-15-89-83278-7, 299 s.
[20] MATLOCK. Michael. (2019). The Prayer of Manasseh: A Pithy Penitential Text Recasting Scripture Through a Vast Intertextual Repertoire. In: Intertextual Explorations in Deuterocanonical and Cognate Literature. – Berlin/Boston: Walter de Gruyter. [on-line]. 978-3-11-041593-0. Dostupné na internete: >https://books.google.sk/books?hl=sk&lr=&id=dXWcDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA99&dq=-MATLOCK,+M.+D.:+The+Prayer+of+Manasseh:+&ots=nSs3fGxB8s&sig=LOEC6_HoSx8BmY-D8mnTweqBqpKU&redir_esc=y#v=onepage&q=MATLOCK%2C%20M.%20D.%3A%20The%20Prayer%20of%20Manasseh%3A&f=false< [cit. 2025-10-25]

DOI: https://doi.org/10.54937/2026.9788056112410.159-164

# ČINNOSŤ ŠKOLSKÝCH BRATOV NA MEŠTIANSKEJ ŠKOLE S INTERNÁTOM V BOJNEJ PRI TOPOĽČANOCH

# THE ACTIVITY OF SCHOOL BROTHERS AT BOARDING BURGHER SCHOOL IN BOJNÁ AT TOPOĽČANY

**ŠTEFAN PATRIK KOVÁČ**

*Catholic University in Ružomberok, Slovakia / Teologická fakulta Košice*
*Katedra filozofie a histórie*
*Email: spkovac@gmail.com, stefanpatrik.kovac691@edu.ku.sk*
*ORCID iD: https://orcid.org/0009-0005-8363-3309*

**ABSTRAKT**
*Rád školských bratov (FSC, Fratrum Scholarum Christianarum) založil vo Francúzsku sv. Ján Krstiteľ de La Salle a bol zameraný na vzdelávanie a výchovu chudobných chlapcov a mladých mužov. Počas desaťročí svojej činnosti v Európe a mimo nej si získal vynikajúcu povesť. Inštitút prišiel na Slovensko v roku 1899 (do Urmína, dnešných Mojmíroviec). V štúdii sa autor zaoberá ich činnosťou, vplyvom na vzdelávanie a ich významnou prácou v ľudovej a meštianskej škole s internátom (vynikajúcej internátnej škole) v rokoch 1901 – 1950, a tým aj ich zásluhami o kultúrny rozvoj tejto časti Slovenska, jeho národné prebudenie a vzdelanostný vzostup.*
*Štúdia sa zaoberá aj bojom komunistického režimu proti Katolíckej cirkvi a zrušením jej cirkevných škôl na Slovensku (ich premenou na štátne školy) komunistami a socialistami v roku 1945. Príspevok končí násilným zánikom kongregácie školských bratov krátko po februári 1948 a obrovskými škodami na slovenskom vzdelávacom prostredí v roku 1950.*

**Kľúčové slová:** *vzdelávanie, Školskí bratia, výučba, základné (ľudové) školy, učiteľ, FSC*

**ABSTRACT**
*The Order of the School Brothers (FSC, Fratrum Scholarum Christianarum) was founded in France by St. John the Baptist de La Salle and it was oriented for education and upbringing of poor boys and young men. It had gained an excellent reputation over the decades of its operation in Europe and beyond. The Institute came to Slovakia in the year of 1899 (to Urmin, today's Mojmirovce). In the study, the author deals with their activities, educational influence, and their significant work at People's School and Burgher School with the hall of residence (an excellent boarding school) in the years of 1901 – 1950 particularly and thus their merit for cultural development of that part of Slovakia and its national awakening and educational rising.*
*The study deals with the fight of the communistic regime against Catholic Church and their termination of its church schools in Slovakia (converting them to state schools) by communists and socialists in the year of 1945, too. The paper ends with the violent conclusion of the congregation of School Brothers short after February 1948 and immense damage of Slovak education environment in 1950.*

**Keywords:** *education, School Brothers, teaching, elementary schools, teacher, FSC*

## ÚVOD

Účelom štúdie je poukázať na významný prínos kongregácie Inštitútu školských bratov (IŠB) do výchovného a vzdelávacieho systému pre nižšie stupne škôl (ľudové a meštianky) na Slovensku. Takým je rozoberané pôsobenie bratov učiteľov na *Rímsko-katolíckej meštianskej škole chlapčenskej* (počas existencie prvej Slovenskej republiky zjednotenej s ľudovou školou) v obci Bojná, okres Topoľčany, v období 1901 – 1950, po násilné odobratie školy rehoľnej učiteľskej kongregácii s celým jej areálom, vybavením a internátom (poštátnenie) „ľudovodemokratickým" režimom po 2. svetovej vojne. Bohužiaľ, týmto činom (znárodnením škôl) od r. 1945 nastupujúci červený režim spôsobil veľkú škodu školstvu v ČSR a ochudobnil vzdelávací systém štátu.

## ZAČIATKY ZA RAKÚSKO-UHORSKA. ĽUDOVÁ A MEŠTIANSKA ŠKOLA

Podobne ako v Urmíne (terajšie Mojmírovce pod Nitrou), aj v Bojnej bol iniciátorom príchodu do obce *Spolok pre podporovanie kresťanských škôl v Uhorsku* na čele s národovcom Dr. Karolom Tóthom (Slovákom). Udialo sa to v spolupráci s miestnym bojnianskym farárom Jánom Bollom, ktorý chcel v obci pôvodne zriadiť hospodársku školu [1, s. 198]. Financie, ktoré sa im podarilo získať, stačili na odkúpenie starej vojenskej budovy od rakúsko-uhorskej štátnej správy. Tá do roku 1899 slúžila na ubytovanie a odpočinok [2, s. 4] vojenských vyslúžilcov, predtým aj ako okresná vojenská nemocnica (*ozdravovňa*) [3, s. 7].

Keď sa dosiahla dohoda s rehoľou Bratov kresťanských škôl, provinciál tzv. nemeckej provincie Br. Jozef Kosmas Ján Knauff, FSC, ktorý stál na jej čele v rokoch 1887 – 1910 [4], posiela prvých dvoch školských bratov do Bojnej. Do obce pricestovali 4. júna 1901, aby tam založili rehoľnú komunitu [2, s. 4] a pripravili všetko potrebné. Samotná budova po cisársko-kráľovskej armáde bola už dva roky prázdna a vo veľmi zlom stave; museli robiť najnevyhnutnejšie opravy, aby bola sčasti vôbec obývateľná. 13. septembra komunitu učiteľov posilnili z Viedne ďalší dvaja učitelia na čele s bratom Adolfom, ktorý sa stal jej predstaveným, a jeho zástupcom.

Začiatky boli pre školských bratov mimoriadne náročné, stará vojenská budova doslova chátrala a vyžadovala si veľké opravy a úpravy. Obetaví rehoľníci napriek tomu v septembri 1901 prevzali vyučovanie [3, s. 7] chlapcov z miestnej ľudovej školy (ĽŠ) vo svojej budove a vytvorili trojtriednu chlapčenskú ĽŠ. Netrvalo dlho a pre študentov, ktorí končili šiestu triedu miestnej ľudovej školy, založili tzv. pokračovaciu školu. Bratia spolu s vyučovaním postupne rekonštruovali budovu, zaviedli acetylénové osvetlenie [3, s. 7], vybudovali priestranné ihrisko, pristavili vyhovujúcejšiu budovu školy. Pri dome FSC zriadili malý noviciát (*juvenát*) pre svoj budúci slovenský rehoľný dorast.

Bratia ako kvalifikovaní učitelia mali vyššie ciele, a tak zakrátko založili súkromnú *rímsko-katolícku chlapčenskú meštiansku školu s internátom* [5, s. 322] (MŠsI). Takýto typ školy bol na vtedajšom území Slovenska jedinečný. Keďže bola „súkromná" (ani cirkevná, ani štátna či obecná), museli študenti najprv skladať záverečné skúšky na iných štátnych meštiankach – až do roku 1910. Škola mala aj „pracovnú výchovu" v školskej záhrade či vinohradoch a v dielňach (napr. stolárskej) [5, s. 322].

Absolventi MŠsI, na ktorej študovali aj juvenisti (kandidáti kongregácie), mohli potom pokračovať v štúdiu učiteľstva v učiteľských ústavoch, na odborných stredných školách alebo vyučiť sa rozličným remeslám.

## ROZVOJ RÍM.-KAT. MEŠTIANSKEJ ŠKOLY CHLAPČENSKEJ S INTERNÁTOM

V meštianskej škole mali bratia prakticky od začiatku osvetlenie, najprv acetylénové, neskôr elektrické. Pri škole vysadili vinohrady a založili včelín so šesťdesiatimi úľmi [1, s. 199]. Do internátu – v súlade s charizmou svojej kongregácie – zo začiatku prijímali aj chlapcov s problémovým správaním; vedeli, ako ich majú viesť a vychovávať. Do školy s internátom sa hlásilo veľké množstvo záujemcov [2, s. 4] prakticky z celého Uhorska, ale kapacity boli obmedzené, nebolo ich možno všetkých prijať. Škola sa rýchlo rozvíjala a jej vybavenie sa zlepšovalo.

Okrem rozširovania školy o ďalšie budovy, bratia dbali aj na okolie – vysádzali stromy a okrasné rastliny. Vybudovali lurdskú jaskyňu[1] v rohu školského pozemku pri ceste do Topoľčian, rozšírili ihrisko, aby mohli s chovancami hrať najrozličnejšie hry a pestovať tam športy. Zriadili priestrannú kaplnku, do ktorej mali prístup a bohoslužieb sa v nej mohli zúčastňovať nielen bratia, novici a juvenisti, ale aj internátni žiaci, prípadne ľudia z obce.

Osobitne dbali na vybavenosť kabinetov [6, s. 49] a kvalitu (aj unikátnych) učebných pomôcok, ktoré školskí bratia získavali okrem iného zo svojich škôl v zahraničí. I tie svedčili o úrovni poskytovaného vzdelania. Škola vlastnila množstvo máp, glóbusov, hrdila sa bohatou mineralogickou a botanickou zbierkou, mala dokonca preparované zvieratá v životnej veľkosti. Výnimočný svojím vybavením boli najmä fyzikálny a prírodovedný kabinet, ktoré patrili k najlepšie vystrojeným najprv v Uhorsku ale neskôr aj v celej ČSR[2] – ani mestské gymnáziá nemali porovnateľné. Učebné plány v Bojnej zahŕňali aj povinné predmety, ktoré sa mali vyučovať na meštianskych školách v Česko-slovenskej republike [7, s. 31] a určilo ich pražské Ministerstvo školstva a národnej osvety (MŠaNO).

Kabinety obsahovali aj katechetické pomôcky na vyučovanie náboženstva [2, s. 4], ktoré viedli sami školskí bratia podľa zásad a úprav svojho zakladateľa sv. Jána Krstiteľa de La Salle a v línii svojich rehoľných pravidiel.

V školskej budove si našli svoje miesto učebne a triedy, kresliareň, hudobná sieň, telocvičňa a rozličné remeselné dielne pre študentov [3, s. 8]. V meštianke školskí bratia mali aj bohatú náboženskú a pedagogickú knižnicu, ktorá obsahovala viac ako päťtisíc zväzkov slovenskej, nemeckej, českej, maďarskej a inojazyčnej literatúry. Počas prvej ČSR škola odoberala a dávala k dispozícii študentom všetky významnejšie pedagogické časopisy v slovenskom a českom jazyku, ako aj časopisy pre mládež [3, s. 8] (napr. Plameň, Priateľ dietok, Mládež a misie, Posol BSJ, Srdiečko a i.). Tak isto žiacka knižnica bola bohatá, obsahovala množstvo českej a slovenskej najmä prekladovej i dobrodružnej literatúry.

Internát pozostával z troch veľkoplošných spální – sál s viacerými posteľami pri stenách, jedálne, herne a dve kúpeľne. Jeho maximálna kapacita ubytovania bola do sto študentov. V školskom areáli sa nachádzala budova-lazaret (malá nemocnica pre chorých žiakov), školská pekáreň, ďalej statok s chovom hydiny, kráv, ošípaných, s koňmi; mali aj zverinec s divými zvieratami [3, s. 8]. Škola bratov FSC bola aj z tohto hľadiska vybavená lepšie ako ktorékoľvek štátne gymnázium či meštianska škola v Uhorsku a neskôr v Česko-Slovensku.

## NOVICIÁT KONGREGÁCIE FSC, DUCHOVNÉ VEDENIE A VOĽNOČASOVÉ AKTIVITY ŠKOLSKÝCH BRATOV PRE ŠTUDENTOV

V Bojnej pri dome FSC už existoval juvenát (nižší stupeň noviciátu), keď v roku 1920 vznikla slovensko-česká provincia kongregácie Inštitútu školských bratov. Tak pre rehoľu vznikla aj otázka riadneho noviciátu pre prípravu vstupu do zasväteného života [8, s. 201] (dovtedy slovenskí, moravskí a českí bratia sa pripravovali v noviciáte kongregácie vo Viedni). Rozhodovalo sa o Urmíne, Bojnej alebo vzniku seminára pri domoch FSC v Čechách. Predstavení ho umiestnili do Bojnej. Prvých osem mladíkov zo Slovenska prijalo rehoľné rúcho v r. 1921. Juvenát i noviciát bol spoločný pre Slovensko i české krajiny. V obci noviciát fungoval osem rokov – do roku 1928, kedy nitriansky biskup Dr. Karol Kmeťko školským bratom ponúkol vhodnejšie a väčšie prostredie biskupského kaštieľa s priľahlým parkom v Močenku. Po roku 1928 tak v Bojnej zostal juvenát pre celú slovensko-českú provinciu.

V škole panoval poriadok, školskí bratia bojovali proti zmätku a záhaľke. Denný plán mal tri základné časti: vyučovanie a formácia, osobné štúdium a odpočinok so zábavou [3, s. 8]. V tretej časti ponúkali chovancom bohatú paletu voľnočasových aktivít. Mohli sa venovať – prostredníctvom rôznych krúžkov – chovu včiel (včelárstvu), športovým hrám, obrábaniu vinohradu (vinohradníctvu), ošetrovaniu stromov [2, s. 4] a i. V rámci rozšírenia vyučovania prírodných vied chodievali so študentami na tema-

1 Zachovala sa doteraz na rozdiel od najväčšej budovy školy, ktorú komunistický režim zbúral v priebehu 80-tych rokov 20. stor.

2 Vtedy niesla škola meno *Rím.-kat. meštianska škola chlapecká*. DABÚ Spišské podhradie, archívna zbierka Učiteľský ústav, krab. IV.

tické vychádzky a výlety do blízkeho i vzdialeného okolia Bojnej (kostol – rotunda sv. Juraja z obdobia V. Moravy pri Nitrianskej Blatnici a pod.) či na exkurzie do priemyselných fabrík do Topoľčian.
Už za uhorského obdobia vybudovali telocvičňu, do ktorej zakúpili športové náradie. Tú však využívali v širšom poňatí: slúžila aj ako divadelná sieň s pódiom [3, s. 8] a neskôr (obdobie v ČSR a prvej Slovenskej republiky) ako kino. Aj v časoch maďarizačného útlaku v nej hrávali divadelné predstavenia v slovenčine [2, s. 4], čo malo pre miestnych ľudí nielen kultúrny, ale aj národnobuditeľský význam. Pred národnými a cirkevnými slávnosťami a výročiami nacvičovali so študentami rôzne recitačné a spevácke predstavenia. Vo vzdelávacej inštitúcii vznikol aj dychový orchester, ktorý dirigoval Br. Anzelm Uherík, FSC. Bol bojnianskym rodákom a počas jeho vedenia početnej kapely (mala aj tridsať študentov a žiakov) získalo toto teleso vynikajúcu povesť v celom okolí obce; dostávali veľa pozvánok.
Za prvej Slovenskej republiky sa ľudová a meštianska škola zlúčili do jednej *Rím.-kat. meštianskej a ľudovej školy v Bojnej* s ústredným vedením na čele s riaditeľom Br. Štefanom Chrenkom, ktorého neskôr vystriedal Br. Jaroným Jozef Hanuska [9][3].
Po zmene režimu v r. 1945 bola „ľudovodemokratickým" vedením štátu škola kongregácii s jedinečným vybavením kabinetov bez náhrady odobratá (poštátnená) a Povereníctvo školstva vied a umení (PŠVaU) z nej v r. 1950 vytvorilo *Strednú školu v Bojnej.* Učiteľov na ňu – po násilnom odsunutí školských bratov – rehoľníkov do koncentračného strediska zriadeného v Močenku – určoval (dával umiestenky) Krajský národný výbor v Nitre[4].

## STARŠÍ BRATIA FORMUJÚ MLADŠÍCH A ZHODNOTENIE

Značnú pomoc pri výchove ku kresťanským hodnotám a vyučovaní žiakov, študentov i kandidátov rehoľného života (juvenistov a novicov) na začiatku poskytli starší bratia – odchovanci rakúskych školských ústavov kongregácie vo Viedni (najmä bratia Eugen a Dezider Rada, Jaromír Rob, Arnošt Bis a viacerí iní) [2, s. 5]. Rehoľnému dorastu sa venoval ako predstavený noviciátu ostrieľaný Br. Štefan Etienne Oravec, ktorý svoje skúsenosti zo zahraničia (Egypt, Sudán, Turecko) vedel odovzdať mladým. Inštitút FSC ho povolal domov v r. 1920 a už zostal pôsobiť na Slovensku.
Mladých rehoľníkov po absolvovaní juvenátu, meštianky a noviciátu (buď v Bojnej, alebo od r. 1928 v Močenku) kongregácia posielala na absolvovanie školastikátu na učiteľský ústav do Spišskej Kapituly [10, s. 169], kde okrem duchovnej formácie získavali pedagogickú spôsobilosť učiť na ĽŠ, prípadne – po dorobení si požadovaných skúšok – MŠ či UÚ. Po maturite a zložení odborných skúšok (na meštianky) postupne v Bojnej pôsobili a vystriedali sa v škole mnohí noví slovenskí školskí bratia, napríklad [3, s. 10] Ján Pitoniak, Alojz Vronč, Imrich Dobrovodský, Jozef Halcin, Jozef Hanuska, Kasián Marcin a Ladislav Chrenka.
Úspešné pôsobenie školských bratov v tejto oblasti Slovenska ukončil nástup komunistickej strany k moci, ktorá sa usilovala dostať pod kontrolu výchovu a vzdelávanie mládeže a preto sa usilovala o vylúčenie vplyvu Cirkvi v týchto oblastiach (vo februári 1948 úplne prebrala štátnu a výkonnú moc v Prahe – na Slovensku čiastočne slobodné povojnové voľby v r. 1946 vyhrala Demokratická strana [11, s. 622] – a tak komunizmus prišiel ku nám „zo západu", z Prahy). IŠB zažil svoju Barbarskú noc z 3. na 4. mája 1950 pri druhej vlne násilnej likvidácii rehoľných spoločenstiev Cirkvi.

## LIKVIDÁCIA EXCELENTNÉHO VZDELÁVACIEHO ÚSTAVU ŠKOLSKÝCH BRATOV V BOJNEJ

Škola bola poštátnená v r. 1945 a školskí bratia v nej zostali pôsobiť aj po vojne, dokonca riaditeľom zostal člen Kongregácie Br. prof. Jaroným Jozef Hanuska, FSC. Definitívnym ukončením úspešnej činnosti školských bratov v Bojnej na poli duchovnej formácie a vzdelávania bol násilný zásah komunis-

3 DABÚ Spišské podhradie, archívna zbierka Učiteľský ústav, krab. IV. Predtým zastávali úrad riaditeľa MŠ Br. Dezider Rada a po ňom Br. Jaromír Rob.

4 Takto do *Strednej školy* presunuli napr. Br. Jozefa Halcina, FSC z UA v Spišskom Podhradí, a pôsobil v nej do 3. mája 1950. Aj jeho však napokon určili na nútené práce do Čiech. HALCIN, Jozef: *Môj životopis* [rukopis]. DABÚ Spišské podhradie, archívna zbierka Učiteľský ústav, krab. IV.

tického režimu proti mužským reholiam v roku 1950, nazvaný Akcia K. Rehoľné komunity školských bratov boli likvidované v druhej vlne tejto akcie.

V noci 4. mája 1950 do budovy domu FSC, meštianskej školy a internátu vtrhlo prepadové komando ozbrojených príslušníkov ZNB, ŠtB a Ľudových milícií[5]. Postupovali v noci, lebo sa chceli vyhnúť odporu zo strany občanov Bojnej. Deportácia sa odohrala za dramatických okolností. Ozbrojené bezpečnostné zložky ministerstva vnútra zaistili všetkých prítomných rehoľníkov (aj z predtým zrušených inštitúcií Učiteľskej akadémie zo Spišského Podhradia a Výchovného ústavu v Slovenskej Ľupči, ktorí sa tam nachádzali). V tú *barbarskú noc* ich deložovali do koncentračného strediska v Močenku, kde v prenajatom biskupskom kaštieli mali noviciát.

Varovaní priebehom Akcie K1 v apríli 1950, predstavení prepustili 16 juvenistov (prvý stupeň formácie noviciátu) do rodín a tak ich zachránili pred zatknutím, internáciou a nútenými prácami v Čechách.

Dom kongregácie, školu a internát obsadili príslušníci ĽM (Ľudových milícií), ZNB a Inštitútu zabavili všetok majetok. Aj najnutnejšie veci, ktoré si rehoľníci mali brať so sebou, podrobili prísnej prehliadke [12]. Likvidátori komunity znesvätili aj kaplnku komunity a školy.

Ak aj nie v tú *barbarskú noc*, tak nasledujúce dni a týždne, boli výnimočné botanické a mineralogické zbierky a pomôcky, geografické mapy a glóbusy, preparované zvieratá, cenné vybavenie fyzikálnych a prírodopisných školských kabinetov čiastočne vandalsky zničené, rozkradnuté, rozpredané [3, s. 7][6]. Podobne skončila hodnotná učiteľská knižnica, ktorá obsahovala viac ako 5 000 zväzkov náboženských a pedagogických kníh [2, s. 5], i žiacka.

Takto štátne komunistické orgány násilne prerušili blahodarnú výchovnú činnosť Kongregácie školských bratov v Bojnej. Následne ich prevážali po rôznych internačných strediskách a menili ich pobyt (Hronský Beňadik, Báč, Belušské Slatiny, Malacky, Rúbaň), aby napokon mnohí z nich skončili na nútených prácach na stavbách a v továrňach v Čechách. Niektorí z nich ponižujúce správanie a ťažké práce nepreżili [12].

Internát školy, do ktorého chodili študenti MŠ najprv z celého Uhorska, potom najmä západného Slovenska a kandidátov rehoľného života z RČS, SR a ČSR, koncom školského roka 1949/50 rozpustili. Meštiansku školu PŠVaU zmenilo na poľnohospodársku školu, ktorá zopár rokov žila „zo slávy a zásluh“ starej MŠ pod vedením rehole FSC, ale upadala pre nezáujem rodičov a študentov a napokon ju zrušili. Do opustených budov, o ktoré sa nik nestaral, sa zahryzol zub času, postupne chátrali až ich napokon v 80-tych rokoch 20. stor. asanovali [3, s. 11].

## ZÁVER A ZHODNOTENIE

Aj keď mocenské zložky štátu a politika KSČ v r. 1950 ukončila činnosť školských bratov, môžeme ju bilancovať pozitívne: za takmer 50 rokov prešlo v Bojnej rukami školských bratov okolo 3 000 mladých ľudí [2, s. 5], ktorým sa rehoľní učitelia obetavo a príkladne venovali, formovali ich vnútro, snažili sa im vštepiť morálne hodnoty, odovzdávali im vedomosti, svoj voľný čas, pre mnohých (najmä z internátu a juvenátu) boli otcami a vzormi správania. Veď vo výchove postupovali podľa zásad a metód veľkého znalca detskej duše, pedagóga Jána Krstiteľa de La Salle, svojho zakladateľa, ktorému aj v školskom areáli v r. 1926 odhalili na Slovensku jedinečnú sochu[7]. Zo školy odchádzali študenti zorientovaní v živote, cítiac zodpovednosť za seba a za druhých, mnohí z nich sa vynikajúco v živote uplatnili a dosiahli aj vysokoškolské vzdelanie, čo na tú dobu vôbec nebolo bežné.

---

5 Podobne ako v Mojmírovciach. DUBČEK, Štefan: 100 rokov od príchodu školských bratov do našej farnosti. In: ŽILÍK, Robert: *Srdce v škole. Pamätnica školských rádov v Urmíne.* Edícia Región a čas. Močenok : Dropik, 2019, s. 47.

6 Zachoval sa len malý zlomok; niektoré z týchto pomôcok (rôzne geologické zbierky nerastov a živočíšnych preparátov) sa podnes využívajú v súčasnej Základnej škole Bojná. STANKOVSKÝ, Jozef: *Pôsobenie Školských bratov v obci Bojná v rokoch 1901 – 1950,* s. 8.

7 Socha zakladateľa so zobrazenými žiakmi prekvapivo pretrvala obdobie totality 1948 – 1989, dokonca bola pamiatkovo chránená. Doteraz zdobí obec Bojnú v pamätnom parčíku z úcty venovanej školským bratom, ktorí významne prispeli ku kultúrnemu a duchovnému pozdvihnutiu obce.

## ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

[1] TEMEŠ, Jozef Marián: *Svätý Ján de La Salle, veľký priateľ mládeže*. Močenok : Kníhtlačiarne F. Urbánka, 1934.
[2] MIKO, Štefan Tichomír, FSC: *Dejiny Školských bratov na Slovensku 1899 – 1950.* Bratislava : 1999.
MIKO, Štefan Tichomír, FSC: Prof. Jozef Marián Temeš 75 ročný. In: *Svedectvo viery 3*. Trnava : Dobrá kniha, 1992.
[3] STANKOVSKÝ, Jozef: *Pôsobenie Školských bratov v obci Bojná v rokoch 1901 – 1950,* Bojná : Obec Bojná, 2011.
[4] Geschichte der Schulbrüder in Österreich von 1857 bis 2007 [online]. [Cit. 2024-12-12] Dostupné na: schulmili.eu/ Jubilaeum250Jahre.
[5] UHLÁR, Vladimír (Ed.): *Okres Topoľčany. Historicko-vlastivedná monografia.* Bratislava : Obzor, 1988.
[6] FABER, Alfonz: *Ján de La Salle, zakladateľ modernej výuky a výchovy, patrón učiteľov a vychovávateľov.* (Doslov: Školskí bratia na Slovensku.) Bratislava : Lúč, 1991.
[7] GABZDILOVÁ, Soňa: *Školský systém na Slovensku v medzivojnovej Československej republike (1918 – 1938).* Košice : Vyd. UPJŠ, 2014.
[8] SPIŠÁK, Pavol: Školskí bratia. In: PÖSTÉNYI, Ján (ed.): *Katolícke Slovensko. Na pamiatku tisícstoročného jubilea blaženého zvestovania Kristovej viery nášmu národu slovenskému, 833 – 1933.* Trnava : SSV, 1933, s. 201.
[9] Diecézny archív biskupského úradu v Spišskej Kapitule (DABÚ-SK), archívna zbierka Učiteľský ústav.
[10] MIŠKOVIČ, Alojz: Dejiny Rímskokatolíckeho učiteľského ústavu v Spišskej Kapitule. In: MIŠKOVIČ, Alojz (ed.): *Pamätník 110. ročnice založenia Rím.-kat. UÚ v Spišskej Kapitule (1819 – 1929).* Trnava : SSV, 1931, s. 169.
[11] ĎURICA, Milan Stanislav: *Dejiny Slovenska a Slovákov v časovej následnosti faktov dvoch tisícročí.* Bratislava : Lúč, 2013.
[12] BOHÁČ, Martin: Z pôsobenia školských bratov v Močenku [online]. [Cit. 2024-12-31] Dostupné na: historia-mocenok.sk/z-posobenia-skolskych-bratov-v-mocenku.
[13] DUBČEK, Štefan: 100 rokov od príchodu školských bratov do našej farnosti. In: ŽILÍK, Robert: *Srdce v škole. Pamätnica školských rádov v Urmíne.* Edícia Región a čas. Močenok : Dropik, 2019.

DOI: https://doi.org/10.54937/2026.9788056112410.165-171

# DIMENZIA SVÄTOSTI VO VÝCHODNEJ SPIRITUALITE

# THE DIMENSION OF SANCTITY IN EASTERN SPIRITUALITY

**ADRIÁN SEMAN**

*Catholic University in Ružomberok, Slovakia / Prakovce 332, 055 62 Prakovce*
*Email: seman.adrian@gmail.com*
*ORCID iD: 0009-0007-2633-5238*

**ABSTRAKT**
*Téma svätosti patrí k základným atribútom Cirkvi, ako ju vyznávame v symbole viery. Práca sa zameriava na chápanie svätosti vo východnej spiritualite, kde svätosť nie je len morálna dokonalosť, ale účasť na živote s Bohom skrze Svätého Ducha. Prvá časť skúma biblický a patristický základ svätosti a zdôrazňuje spätosť Cirkvi s Božím ľudom a Kristom ako prameňom svätosti. Druhá časť predstavuje pohľad teológa Pavla Evdokimova na prejavy svätosti – anjelov ako poslov svätosti, a tiež pohľad sv. Serafima Sarovského ako živej ikony východnej duchovnosti. Práca ukazuje svätosť ako dar a výzvu, prejavujúcu sa v živote veriaceho ako cesta premeny, modlitby a zbožštenia. Východná tradícia zdôrazňuje spojenie liturgie, askézy a kontemplácie ako cestu k zjednoteniu s Bohom. V kontexte výziev Druhého vatikánskeho koncilu poukazujeme na dôležitosť návratu k Svätému písmu a cirkevným Otcom ako k prameňom hlbšieho pochopenia Cirkvi ako spoločenstva svätých.*

**Kľúčové slová:** *Svätosť, Cirkev, Spiritualita, Symbol viery, Modlitba*

**ABSTRACT**
*The theme of sanctity is one of the fundamental attributes of the Church, as professed in the Creed. This work focuses on the understanding of holiness in Eastern spirituality, where it is not reduced to moral perfection but represents participation in the life of God through the Holy Spirit. The first part explores the biblical and patristic foundations of holiness, emphasizing the Church's connection with God's people and Christ as the source of holiness. The second part presents theologian Pavel Evdokimov's view on concrete manifestations of holiness – angels as messengers of holiness – and also the perspective of St. Seraphim of Sarov as a living icon of Eastern spirituality. The work shows holiness as both a gift and a calling, manifested in the life of every believer as a path of transformation, prayer, and deification. The Eastern tradition stresses the unity of liturgy, asceticism, and contemplation as the way to union with God. In the context of the challenges of the Second Vatican Council, the importance of returning to Scripture and the Church Fathers as sources for a deeper understanding of the Church as a communion of saints is highlighted.*

**Keywords:** *Sanctity, Church, Spirituality, Creed, Prayer*

## ÚVOD

Téma svätosti je pomerne rozsiahla a komplexná, preto sa v tejto práci pokúsime lepšie pochopiť svätosť Cirkvi, ktorú vyznávame vo Vyznaní viery. Východiskovým bodom nášho skúmania je prvá kapitola, kde synteticky predstavíme pojem svätosti vo svetle Svätého písma. Ako uvádza P. Ar. Yfantis: „Ak sa Sväté písmo odvoláva na dynamický vzťah medzi živým Bohom a jeho ľudom, Tradícia obsahuje všetky tieto osobné stretnutia a zároveň dynamickú kontinuitu v hraniciach historického putovania veriacej komunity.“ [1, s. 37]. Len vďaka týmto biblickým koreňom môžeme ďalej objavovať a chápať Tradíciu Cirkvi.

V rámci prvej kapitoly, predstavíme aj cirkevných Otcov, ktorí nám napomôžu pochopiť, kde sa nachádzajú prvé stopy týkajúce sa témy svätosti. Domnievame sa, že takýmto prístupom lepšie vynikne historicko-spasiteľné a misijné bohatstvo svätosti Cirkvi, podporí sa prijímanie ekleziológie Druhého vatikánskeho koncilu a predovšetkým sa naplní cieľ a prehĺbenie, ku ktorému nás Druhý vatikánsky koncil pozýva, a to opätovné uchopenie Svätého písma a cirkevných Otcov pre lepšie pochopenie celého tajomstva Cirkvi.

Druhá kapitola práce je venovaná predstaveniu príkladov svätosti podľa Pavla Evdokima. V jej prvej časti sa zameriame na anjelov ako poslov svätosti. Táto časť nám otvorí pohľad na anjelov a pomôže lepšie pochopiť ich službu pre človeka tu na zemi. V nasledujúcej podkapitole sa bližšie pozrieme na svätého Serafína Sarovského ako na ikonu východnej spirituality. Aj on nám môže slúžiť ako brána, ktorá otvára pohľad na svätosť, ktorú je možné žiť už tu na zemi.

## 1. SVÄTOSŤ CIRKVI V BIBLICKO-PATRISTICKEJ PERSPEKTÍVE

V tejto kapitole sa pokúsime hlbšie porozumieť termínu svätosti, ktorú vyznávame v symbole viery. Podľa systematických príručiek Etiky a Východnej spirituality sú platnými prameňmi pravého duchovného poznania a zároveň objektívnou autoritou v tejto oblasti Sväté písmo a posvätná Tradícia. [2, s. 27-28] *„Ak sa Sväté písmo vzťahuje na živý vzťah medzi živým Bohom a jeho ľudom, Tradícia obsahuje všetky tieto osobné stretnutia a zároveň dynamickú kontinuitu v dejinnom putovaní veriaceho spoločenstva.“* [1, s. 37]. Z tohto dôvodu sa najprv pristúpi k analýze vybraných textov zo Svätého písma a následne sa upriami naša pozornosť na svedectvám cirkevných Otcov. Domnievame sa, že takto možno najzreteľnejšie poukázať na spásonosné, dejinné a misijné bohatstvo svätosti Cirkvi a zároveň podporiť správne prijatie ekleziológie Druhého vatikánskeho koncilu. Koncil nás predovšetkým vyzýva k tomu, aby sme sa vrátili k Svätému písmu a k čítaniu cirkevných Otcov, pretože práve v nich možno hlbšie pochopiť celé mystérium Cirkvi.

### 1.1 Svätosť Cirkvi vo Svätom písme

V starovekej Cirkvi sa pojem *svätosť* používal len zriedka, keď sa chcel vyjadriť ideál dokonalosti človeka. V liturgii sa odvolávame na Sväté písmo, podľa ktorého *„Svätý, svätý, svätý je Pán zástupov,...“* (Iz 6,3b). Boh prejavuje svoju svätosť prostredníctvom rôznorodých zásahov, buď priamo, alebo prostredníctvom svojho posla. Súčasne ľudské činy vyvolenej osoby môžu odrážať alebo neodrážať Božiu svätosť.[1] Cirkev – rovnako ako ľud Izraela – je svätá v miere, v akej patrí Bohu a žije vo vzťahu s ním. Keď Mojžiš vystúpil k Bohu Pán na neho zavolal z vrchu a povedal aby toto povedal Jakubovmu domu a Izraelitom: *„Vy sami ste videli, čo som urobil Egypťanom a ako som vás niesol na orlích krídlach a priviedol sem k sebe. Ak teraz budete poslúchať môj hlas a ak zachováte moju zmluvu, tak mi budete medzi všetkými národmi zvláštnym majetkom – veď mne patrí celá zem – a budete mi kráľovským kňazstvom a svätým národom!“ Toto sú slová, ktoré máš predniesť Izraelitom.“* (Ex 19,4-6) Je teda možné konštatovať, že: *„Svätosť Izraela znamená aj transcendenciu voči ostatným národom a nedostupnosť pre účely odlišné od tých, ktoré určil Boh. Príslušnosť k Bohu predstavuje vznešený stav, ktorý závisí aj od zachovávania Zákona. Ak Izrael chce nasledovať Boha, stáva sa jeho vlastníctvom.“* [3, s. 181].

Táto dôležitá požiadavka svätosti, ktorú Boh kladie na Izrael, sa objavuje už v Dt 18,13 *„Buď dokonalý a bezúhonný pred Pánom, svojím Bohom!“* a neskôr aj v Novom zákone, keď sa hovorí o tej istej Božej

1 Ale potom Pán povedal Mojžišovi a Áronovi: „Pretože ste mi neverili a neoslávili ste ma pred očami Izraelitov, nevovediete tento ľud do krajiny, ktorú im dám.» (Nm 20,12)

svätosti: *„Vy teda buďte dokonalí, ako je dokonalý váš nebeský Otec“* (Mt 5,48). Pojem svätosti ako príslušnosti k Bohu sa v Novom zákone prehlbuje prostredníctvom spoločenstva, v Cirkvi, v súvislosti so sľubmi danými Izraelu.[2] Kristus vykúpil človeka z hriechu svojou krvou a učinil z neho jeden ľud pre Boha, svojho Otca. Cirkev sa nestavia na rovnakú úroveň s civilnými či kultúrnymi inštitúciami, pretože žije pre Pána a kráča smerom k budúcemu mestu, [3, s. 183] ako sa píše sv. Pavol v Liste Hebrejom: *„Lebo tu nemáme trvalé mesto, ale hľadáme budúce“* (Hebr 13,14).

Origenéz zdôrazňuje, že celý List Hebrejom[3] je inšpirovaný duchom spoločenstva svätých. Očakávajúc deň, keď Boh bude oslávený vo svojich svätých, títo pokračujú vo svojich modlitbách príhovoru za živých. Pri skúmaní slov, ktorými Nový zákon vyjadruje túto skutočnosť, pozorujeme, že posväcovanie je späté najmä so Svätým Duchom. Pavol Evdokimov píše: *„Podľa Písma sa v posledných časoch činnosť Svätého Ducha prejaví úplne osobitným spôsobom: to predpokladá intenzívnu modlitbu, vzývanie, ekumenickú epiklézu smerovanú k Otcovi, aby poslal svojho Ducha rozptýlenému kresťanstvu.“* [4, s. 501]. Svätý Duch, základný prvok svätosti, je *ζωοποιώ*, životvorný, dávajúci život. Ak nie je možné dať vyčerpávajúcu definíciu života, rovnako ťažké je popísať všetky jeho prejavy. Termín *ἅγιος* (a jeho príbuzné termíny) sa v Novom zákone objavuje vo vzťahu k Svätému Duchu viac než v jednej tretine prípadov. Duch je teda spásonosný dar, ktorý Boh spätne viaže na koniec časov ako plod Kristovho víťazstva. Dary Svätého Ducha umožňujú veriacim žiť v Kristovi, posväcovať svet a podieľať sa na chvále Boha Otca v jeho Synovi [3, s. 185].

Zo Starého a Nového zákona môžeme vyvodiť, že svätosť Cirkvi neexistuje bez Božieho daru. Boh sa Mojžišovi predstavil ako Boh Abraháma, Izáka a Jakuba, pretože všetci traja nasledovali jeho vôľu. Ich odpoveď bola Mojžišovi ponúknutá ako dar, ktorý mal nasledovať a odovzdať ďalej. Sväté písmo nám často ukazuje, že Boh zvyčajne rád koná prostredníctvom odpovede svojich vyvolených. Rozprávanie o Turícach uvádza, že milosť spočinula na každom z prítomných, osobne, ako je napísané: *„I zjavili sa im akoby ohnivé jazyky, ktoré sa rozdelili, a na každom z nich spočinul jeden.“* (Sk 2,3). V súvislosti s týmto svätý Cyril Alexandrijský hovorí: „sme ako zliati do jedného tela, ale rozdelení ako osobnosti.“ [3, s. 185] Z uvedeného vyplýva, že svätosť je vždy Božím darom, ktorý však predpokladá ľudskú odpoveď viery. Starý aj Nový zákon ukazujú, že Boh koná prostredníctvom tých, ktorí prijímajú jeho vôľu, a jeho milosť sa zjavuje osobne, ako to naznačuje aj udalosť Turíc. Svätosť je teda zároveň spoločná i osobná: Svätý Duch tak vytvára jednotu Cirkvi, no každému veriacemu udeľuje jedinečný podiel na tomto dare.

### 1.2 Učenie cirkevných otcov o svätosti

Keď sa pozrieme na vyznania viery, prvým prídavným menom, ktoré upúta našu pozornosť, je práve svätá. Spôsob, akým sa cirkevní otcovia odvolávajú na svätosť Cirkvi, je veľmi rozmanitý. Často sa odvolávajú na svätosť kresťanov, ktorí musia byť svätí práve preto, že sú *„kresťania“*, t. j. obnovení Kristom prostredníctvom tajomstiev spásy. Antropologický prístup je konzistentnejší ako ekleziologický. Sv. Ján Damascénsky zhrňuje tradíciu takto: *„Uctievame svätých kvôli Bohu, lebo sú to jeho služobníci [...] priatelia Krista, chrámy Ducha. Táto česť sa odráža na Bohu, ktorý je ctený vo svojich služobníkoch, a preto nás napĺňa dobroden*ím.*“* [5, s. 118]. Tak aj my uctievame svätých ako miesto Božej prítomnosti. Tak je kult svätých zakorenený v *Communio Sanctorum*, ktoré presahuje všetky priestorové a časové hranice.

Učenie Otcov je veľmi jasné a isté: kult svätých je kultom lásky a úcty, ktorý sa stavia proti akémukoľvek pokusu postaviť ich na úroveň Božskej moci, jedinej záchrany. Svätý Gregor Nysský sa na určitom mieste modlí: *„Pamätaj, Pane, na slzy, ktoré som vylial pred tvojimi svätými mučeníkmi“* [5, s. 117]. Je jasné, že modlitba k svätým je nakoniec adresovaná len Bohu, rovnako ako ikona svätého oslavuje Božie svetlo odrážajúce sa na jeho tvári. Samotný obsah ikon je dogmatický, a preto nie je ikona ako umelecké dielo krásna, ale krásna je jej pravda a svätosť. Architektúra experimentuje s priestorom, liturgický obrad s časom a ikona s neviditeľným. Charakter ikony je teda daný prítomnými „esenciami“, odhalením skrytého duchovného poriadku. Ikon Nie je abstraktná hoci je figuratívna, jej podobnosť

2 pozri: Sk 2,14-36; 3,12-26

3 pozri: Hebr 1,14; 2,10-11; 13,7

nemá nič spoločné s portrétom. Obracia sa na oči ducha, aby mu umožnil kontemplovať duchovné telá, o ktorých hovorí svätý Pavol [6, s. 34].
Ak hovoríme o architektúre alebo liturgickom priestore, musíme poznamenať, že niektoré východné cirkvi majú vo vnútri chrámu ikonostas, akúsi „stenu", ktorá oddeľuje svätyňu od hlavnej lode, akoby symbolizovala oddelenie kráľovstva od sveta. Spočiatku to bola jednoduchá bariéra, ktorá oddeľovala ľud od oltára, aby sa zachoval potrebný poriadok počas bohoslužieb [8, s. 503]. Postupom času liturgický dôvtip ozdobil túto deliacu líniu ikonami. Tento priestor nám dnes odhaľuje fascinujúcu premenu: pôvodne deliaca stena sa stáva mostom – Kristom, ktorý prostredníctvom svojich svätých otvára cestu pre každého, kto kráča k Božiemu kráľovstvu.
Samozrejme musíme poznamenať, že Boh nepotrebuje modlitby svätých, ale na jednej strane evanjeliové podobenstvo o sudcovi a vdove zdôrazňuje účinnú horlivosť viery a na druhej strane modlitby svätých vyjadrujú spoločenstvo vo vzájomnej láske, prejav jednoty tela, bod uplatnenia milosti, pretože ako hovorí svätý Jakub: *„Modlitba spravodlivého, vykonaná s horlivosťou, má veľkú moc."* Ale podľa Origena: *„mučeník je zdrojom milosti pre všetkých veriacich, a preto v časoch mieru satan mučeníkov odstraňuje a tým oslabuje Cirkev."* [5, s. 114]. Vychádzajúc z liturgie, Origenes prináša základný argument: pozemská modlitba a modlitba v nebi je jedna a tá istá, duše mučeníkov a anjeli sa spoločne zúčastňujú na liturgických sláveniach. Tí, ktorí sú v nebi, pokračujú v boji za živých veriacich, pretože dejiny spásy sú zamerané na jedno telo, v ktorom koluje ten istý život. Sme spoločníkmi svätých, *sanctorum socios* a prostredníctvom spoločenstva s nimi sme spojení so svätou Trojicou.[4]

## 2. PRÍKLADY SVÄTOSTI PODĽA PAVLA EVDOKIMA

V druhej kapitole sa pokúsime predstaviť svätosť na rôznych príkladoch. Žiaden svätý nikdy nevyjadruje celú spiritualitu, z ktorej pochádza. Je to však spiritualita Cirkvi, ktorá ho stvorila, a táto úzka príbuznosť tak umožňuje prostredníctvom jeho príkladu definovať niektoré základné črty tejto Cirkvi. *„V bežnom jazyku sa svätosť javí skôr ako úloha človeka, ako typický a výlučný atribút Boha, ako úloha, ktorú treba dosiahnuť za vysokú cenu a ktorá je možná len pre ľudí obdarených zvláštnymi schopnosťami a darmi. Javí sa to ako cieľ, ktorý treba dosiahnuť, ale je to skôr skutočnosť, ktorú treba žiť a preukázať."* [7, s. 70]. Náboženský život v priebehu storočí vytvára náboženský ideál, ktorý syntetizuje vieru a túžby národa. Podľa opáta Poïmena: *„opát stavia dušu do priameho vzťahu s Bohom; a preto radí: „Nikdy neporúčaj, buď pre všetkých príkladom, nikdy sudcom". Nie je to v pravidlách, ale v Bohu, kam spoločne kráčame."* [5, s. 140-141].

### 2.1 Anjeli ako poslovia svätosti

Sväté písmo nehovorí nič o podstate anjelov; predstavuje ich predovšetkým prostredníctvom ich poslania, a práve v ich úlohe poslov, strážcov a liturgov ich poznávame. Biblické učenie o anjeloch odpovedá na to, že *„nebo"* je sférou nebeského zástupu anjelských mocností. Svätí sú svedkami a služobníkmi Boha a po smrti sa ich služba stáva podobnou službe anjelov. Liturgická prax vyjadruje túto tradíciu a spresňuje modlitbu svätých. Môžeme to vidieť pri speve cherubínskeho hymnu *Cherubikon – „My cherubínov tajomne predstavujeme a životodarnej Trojici trojsvätú pieseň spievame."* Anjeli tak vystupujú ako viditeľný prejav Božej svätosti, ktorú sprostredkúvajú svetu svojím služobným poslaním. V živote Cirkvi sú vnímaní nielen ako poslovia, ale aj ako účastníci liturgie, ktorá anticipuje nebeskú realitu. Podobné povolanie má aj človek povolaný k svätosti — jeho služba Bohu sa stáva už tu na zemi predobrazom účasti na nebeskej liturgii. Práve na túto skutočnosť nadväzuje učenie svätého Bazila Veľkého, ktorý zdôrazňuje ústrednú úlohu Svätého Ducha v spoločenstve svätých a v živote každého veriaceho. Podľa svätého Bazila je Svätý Duch – Duchom spoločenstva a anjeli sú jeho služobníkmi v osobitnom zmysle, keď uvádzajú ľudí do spoločenstva svätých v Kristovej láske. *„Získanie Ducha Svätého a jeho darov, preniknutie chariziem do celého bytia človeka, aby v* ňom formovali Krista, sa stáva viac než kedykoľvek predtým samotnou podstatou kresťanského života." [4, s. 502]
Východní cirkevní otcovia zdôrazňujú, že Svätý Duch je totožný s Cirkvou v tom zmysle, že práve On nás robí jej živými údmi. Svätý Irenej poznamenáva: *„Kde je Cirkev, tam je aj Boží Duch; a kde je Boží*

4 PG, 12, 437.

*Duch, tam je Cirkev a všetka milosť."* [1, s. 107]. Nesmieme však zabúdať, že Kristovi pri jeho diele asistujú anjeli – nespočetné oči a nespočetné množstvo šumiacich krídel –, a taktiež že na tomto tajomstve má účasť celá Božská Trojica.

Podľa východných otcov anjeli stelesňujú *ἐξουσία*, autoritu či nebeské mocnosti a preto ich Boh ustanovil, aby stáli blízko ľudí ako sprievodcovia a ochrancovia. Rovnako strážny anjel, jedinečný a osobný pre každého človeka, vnáša do jeho života Božiu myšlienku, obraz jeho svätosti, a je bytostne spojený s tým, komu bol zverený. Svätý Bazil učí, že: *„anjeli pri Božom súde „vážia" duše."* Tí, ktorí sú svedkami každého Božieho zásahu, sú prítomní najmä pri mučeníctve. Origenes mimoriadne zdôrazňuje ich liturgickú úlohu: *„anjeli obklopujú Najsvätejšiu Trojicu a spolu s Kristom slávia božskú liturgiu."* [5, s. 127]. V súvislosti s anjelským životom sa čistota, pôst a miernosť často označujú ako anjelské čnosti. Východní autori, ktorí nazývajú mníšsky život *bios angelikos*, sa inšpirovali textom Mt 18,10, kde sa uvádza, že anjeli *„hľadia na Božiu tvár"*. Tak je aj človek osvecovaný kontempláciou. Gregor Palamas píše, že človek *„dosahuje večnú výšku... Bez toho, aby bol v nebi, spolu s nebeskými silami sa podieľa na neprestajnom chválospeve; zotrvávajúc na zemi, privádza každé stvorenie k Bohu."*[5] Tradične možno povedať, že mníšsky život je prirovnávaný k anjelskému životu. Svätý mních je nazývaný „pozemský anjel a nebeský človek". Duchovný život človeka je spojený s modlitbou a kontempláciou anjelov, v ktorých má svoj vzor i svoju oporu.

**2.2 Svätý Serafím Sarovský: ikona svätosti a východnej duchovnosti**

Keď hovoríme o svätom Serafímovi zo Sarova, musíme najprv hovoriť o *starcovi*. Doslovný význam slova *starec* (rus. *starec*, gr. *gerón*) je *„starší"*, avšak v kláštornom kontexte označuje duchovného otca. V kláštoroch východnej tradície niektorí *starci* pôsobili ako duchovní, ktorí duchovne doprevádzali novicov a mladších bratov. Mnohí veľkí svätci boli formovaní práve prostredníctvom múdrosti *starcov* [8, s. 68]. Nesmieme zabudnúť ani na slová Pavla Evdokima, ktorý svätého Serafíma nazýva *„ikonou svätej Rusi."* [9, s. 277-278]. Život svätého Serafíma je svedectvom o tom, akú duchovnú výšku môže človek dosiahnuť, ak v sebe nechá pôsobiť Svätého Ducha. Preto svätý Serafím učí, že zmyslom kresťanského života je nadobudnúť Božieho Ducha. V jazyku cirkevných otcov to znamená zjednotiť sa s nestvorenou Božou energiou [10, s. 8]. Pavol Evdokimov píše: *„Žiaden svätý nikdy nevyčerpáva celú spiritualitu, z ktorej vyrastá. Je to však spiritualita Cirkvi, ktorá ho zrodila, a táto úzka spätosť umožňuje, aby sa prostredníctvom jeho osoby definovali niektoré základné črty tejto Cirkvi. Taký výklad je oprávnený aj tým, že svätý Serafím nevychoval žiadnych priamych učeníkov; nie je učiteľom školy, ale o to viac je učiteľom v univerzálnom zmysle."* [5, s. 147].

Existoval aj ďalší dôvod, prečo do Sarova prichádzali zástupy, aby navštívili starca Serafima. Keď jeden z pútnikov v úžase nechápal príťažlivosť jeho osoby, svätý Serafím mu odpovedal: *„Ó, moja radosť! Nech je tvoj duch preniknutý mierom a tisíce ľudí okolo teba budú spasené!"* Motív mieru sa v jeho učení objavuje neustále. Serafím tým myslí na vnútorný pokoj, ktorý však neostáva uzavretý v srdci človeka, ale vyžaruje navonok a dotýka sa ostatných, ba napokon celého stvorenia. Zatiaľ čo moderný človek rád skúma, do akej miery je človek závislý od pozemského a prírodného prostredia, životopisy svätých naopak ukazujú, ako svätosť človeka premieňa prírodu samotnú. Modlitbový život svätého Serafíma nadväzoval na starobylé pravidlá svätého Pachómia Egyptského, no osobitne bol žiakom Nila Sorského v praktizovaní *„Modlitby srdca."*[6] Túto modlitbu sám Serafím definuje ako *„nevyhnutný nástroj spojenia s Bohom, ktorý treba praktizovať vždy a v každom okamihu."* [8, s. 15].

Táto modlitba oslobodzuje priestor srdca a umožňuje, aby v ňom bol prítomný Kristus skrze neustále vzývanie: *„Pane Ježišu Kriste, Synu Boží, zmiluj sa nado mnou, hriešnikom."* Odstraňuje diskurzívne prvky myslenia a postupne sa redukuje na jediné Slovo – na meno Ježiša. Toto meno neustále zaznieva v hlbine duše a akoby sa spája s dychom, ktorý sa stáva dychom života duše i tela [5, s. 151]. Neustále opakované meno Ježiša sprítomňuje samotného Krista a postupne premieňa človeka na nositeľa tejto

5 De passionibus, PG 150, c. 1081 a b.

6 Ježišova modlitba – má podobu opakovanej vety: „*Pane Ježišu, Synu Boží, zmiluj sa nado mnou hriešnikom.*", pozri: Peter Dufka: Modlitba srdca. [on-line] https://www.vaticannews.va/sk/cirkev/news/2024-06/peter-dufka-sj-7-modlitba-srdca.html.

prítomnosti. Ikonograficky sa táto premena vyjadruje svätožiarou: žiara svätých tiel je ontologicky normatívna a poukazuje na stav nového stvorenia. *„Kto kráča v pokoji, zbiera dary milosti ako lyžicou. Otcovia, ktorí žili v pokoji a v Božej milosti, sa tešili dlhovekosti. Keď človek nadobudne pokoj, môže na druhých vyliať svetlo, ktoré osvecuje ducha.“* [11, s. 641].

Kresťanský život je neustálou askézou; preto sa vo východnej tradícii zdôrazňuje, že kresťanom nie je ten, kto prichádza na nedeľnú liturgiu, ale ten, kto zápasí sám so sebou a so svojimi vášňami. Pravým modelom kresťana je *ἀθλητής* – atlét, bojovník, ktorý sa usiluje získať odmenu. Touto odmenou je zbožštenie, ku ktorému dochádza v kontakte s Nestvoreným, keď vo Svätom Duchu kontemplujeme vzkrieseného Krista [10, s. 22]. Stať sa novým človekom, čiže svätým, závisí od jednoznačného a rozhodného postoja nášho ducha, od viery, ktorá jednoducho a pokorne vysloví „áno“ a s radosťou nasleduje Krista. Tam, kde takáto viera prebýva, tam vo svete rozkvitajú kvety a dejú sa zázraky.

## ZÁVER

Záverom môžeme povedať, že táto práca otvára pohľad na širokú a hlbokú tému svätosti, ktorá presahuje individuálny duchovný život a dotýka sa samotnej ontológie kresťanskej existencie. Svätosť je v biblicko-patristickom chápaní nielen morálnou kvalitou, ale účasťou na Božom živote, ktorá sa v človeku stáva konštitutívnym prvkom jeho nového stvorenia. Je preto imanentná každému kresťanovi a pretvára každý jeho čin, gesto a postoj, pričom presahuje subjekt samotného človeka a pôsobí ako dar pre spoločenstvo, ktoré ju prijíma.

V prvej časti práce sme sa sústredili na analýzu svätosti v kontexte Svätého písma a tradície cirkevných otcov, teda dvoch fundamentálnych prameňov kresťanskej teológie. Práve k nim nás opätovne odkazuje Druhý vatikánsky koncil, ktorý zdôrazňuje potrebu návratu k pôvodným textom, aby sme z nich čerpali integrálnu kresťanskú skúsenosť a obnovili kontinuitu s prvotnou tradíciou. Tieto pramene zároveň pripravujú pôdu pre systematickejšie pochopenie svätosti ako procesu premeny, ktorý sa odohráva v dynamickom vzťahu človeka a Boha.

V druhej časti, venovanej samotnému jadru skúmanej témy, sme sa obrátili k dielu Pavla Evdokimova, jedného z najvýznamnejších pravoslávnych teológov 20. storočia. Jeho antropologicko-mystický pohľad na svätosť sme ilustrovali dvoma komplementárnymi príkladmi: anjelmi ako ikonami čistej poslušnosti a transparentnosti Božej slávy a svätým Serafimom ako konkrétnym, historicky overiteľným svedkom zbožštenia (θέωσις) v ľudskom živote. V jeho osobe sa zreteľne ukazuje, že cieľom kresťanskej existencie nie je etická bezchybnosť, ale ontologická premena – získanie Svätého Ducha, ktorý v človeku spôsobuje svetlo, pokoj a schopnosť a teda *„vyliať svetlo na ostatných“*.

V tejto súvislosti nadobúdajú osobitný význam výroky svätého Gregora z Nysy a Evagria Pontského, že *„teológ je ten, kto sa vie modliť.“* [4, s. 502]. Modlitba, chápaná nie ako aktivita, ale ako stav bytia, sa v patristickej tradícii stáva cestou k vnútornej jednote, k askéze, ktorá premieňa srdce a uvádza človeka do Božej blízkosti. Aj svätý Pavol vo svojich listoch vyzýva kresťanov, aby sa modlili *„bez prestania“*, čo znamená urobiť z modlitby rytmus a atmosféru celého života. Práve tak sa môže človek otvoriť pôsobeniu Svätého Ducha, ktorý ho vedie na cestu svätosti. Svätosť tak nie je výsledkom morálneho úsilia, ale ovocím spolupráce ľudskej slobodnej odpovede a Božej milosti. Rozhodnutie človeka povedať Bohu svoje jednoduché a pokorné *„áno“* otvára priestor pre novú existenciu, v ktorej *„rozkvitajú kvety“* Božej prítomnosti a v ktorej sa uskutočňujú zázraky Božej premeny.

## ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

[1] YFANTIS, Ar. PANAGIOTIS, (2010) Chiamata alla santità. I fondamenti teologici, ascetici ed ecclesiologici della spiritualità ortodossa, Venezia: ISE, ISSN 1827-6601, 385 s.
[2] ŠPIDLÍK, TOMÁŠ, (1995) *La spiritualità del Cristianesimo Orientale. Manuale Sistematico*, Roma: San Paolo, ISBN 978-88-215-2957-3, 422 s.
[3] GOYRET, PHILIP, (2012) Dono e compito, la chiesa nel simbolo della fede, Roma: Città Nuova Editrice, ISBN 978-88-311-7501-2, 350 s.
[4] EVDOKIMOV, Pavol, (2010) L'Ortodossia, Bologna: EDS, ISBN 978-88-102-1511-1, 592 s.

[5] EVDOKIMOV, Pavol, (1972) La santità nella tradizione della Chiesa ortodossa, Fossano: Esperienze. 126 s.
[6] EVDOKIMOV, Pavol, (2015) La Parola disegnata. L'arte divina dell'icona, Bologna: Edizioni Dehoniane Bologna, ISBN 978-88-105-5837-9, 64 s.
[7] GIRALDO, R., (2009) Vocazione alla santità. In: VETRALI, T., *La santità terreno di unità*, Venezia: ISE, ISSN 1827-6601.
[8] GORAÏNOFF, IRINA, (1981) Serafino si Sarov. Vita colloquio con Motovilov, insegnamenti spirituali. Torino: Gribaudi, ISBN 978-88-715-2022-3, 224 s.
[9] EVDOKIMOV, Pavol, (1963) Saint Seraphim o Sarov. An icon of Orthodox spirituality. In: *The Ecumenical Review* 15 (1963) 264-278. ISSN 1758-6623. https://doi.org/10.1111/j.1758-6623.1963.tb00833.x
[10] POPOVIC, JUSTIN, (2002) San Serafino di Sarov. Vita e Miracoli. Roma: Appunti di Viaggio, ISBN: 88-871-6433-9, 206 s.
[11] ŠPIDLÍK, TOMÁŠ, (1984) Serafino di Sarov. In: ANCILLI, E. – PAPAROZZI, M., *La mistica, fenomenologia e rifelssione teologica I-II*, Roma: Città Nuova, ISBN 978-88-311-9213-2.
[12] MORANDI, FLAMINIA, (2013) Pavel Evdokimov. Un percorso spirituale tra Oriente e Occidente. Milano: Paoline, ISBN 88-315-4390-3, 216 s.
[13] ŠPIDLÍK, TOMÁŠ, (1980) La santità nella chiesa orientale. In: ANCILLI, E., *Santità cristiana. Dono di Dio e impegno dell'uomo,* Roma: Pontificio Istituto di spiritualità del Teresianum, 1980.
[14] VETRALI, TACLE, (2009) La santità terreno di unità, Venezia: ISE, ISSN 1827-6601, 234 s.
[15] ANCILLI, Ermanno, (1980) Santità cristiana. Dono di Dio e impegno dell'uomo. Roma: Pontificio Istituto di spiritualità del Teresianum, 438 s.

DOI: https://doi.org/10.54937/2026.9788056112410.173-183

# STVORENIE ŽENY V RÔZNYCH NÁBOŽENSKÝCH TRADÍCIÁCH, MÝTOCH A V BIBLII

# THE CREATION OF WOMAN IN VARIOUS RELIGIOUS TRADITIONS, MYTHS AND IN THE BIBLE

**SLAVOMÍRA SVOBODOVÁ**

*Catholic University in Ružomberok, Slovakia / Teologická fakulta v Košiciach*
*Hlavná 89, 04001 Košice*
*Email: slavomira.svobodova570@edu.ku.sk*
*ORCID iD: https://orcid.org/0009-0001-9477-7835*

**ABSTRAKT**
*Článok sa zameriava na podstatu stvorenia ženy v rôznych náboženských tradíciách so zreteľom na ich kultúrne, historické ako aj náboženské aspekty. Je rozdelený na niekoľko častí, pričom v prvej sú vymedzené pojmy náboženstvo, mýtus, a ich rozdelenie. Chronologicky a historicky vymedziť nielen stvorenie ale aj postavenie a úlohu ženy sa snaží druhá časť, počnúc obdobím praveku, lovci, zberači, poľnohospodári, cez náboženstvá v starovekej Mezopotámie i Egypta, a náboženstvá patriace do ázijskej kultúrnej oblasti, k vymedzeniu stvorenia a postavenia ženy v antickom svete a v Islame. Cieľom je porovnať ako tieto jednotlivé náboženské kultúry interpretujú pôvod a úlohu ženy v kontexte stvoriteľského aktu a aký význam jej pripisujú v rámci antropológie a spoločenského poriadku a na základe toho ich porovnať so stvorením ženy v Biblii (v knihe Genezis). V článku je použitá opisná, komparatívna a historická metóda. Výsledkom je pohľad, ktorý poukazuje nielen na spoločné prvky stvorenia ženy, ale aj na špecifické kultúrne kontexty, v ktorých vznikli stvoriteľské mýty.*

**Kľúčové slová:** *antika, Biblia, Islam, mýtus, pôvodné náboženské kultúry, Staroveký Orient, stvorenie ženy*

**ABSTRACT**
*The article focuses on the essence of the creation of women in various religious traditions with regard to their cultural, historical and religious aspects. It is divided into several parts, the first of which defines the concepts of religion, myth, and their division. The second part attempts to chronologically and historically define not only creation but also the position and role of women, starting from the prehistoric period, hunters, gatherers, farmers, through religions in ancient Mesopotamia and Egypt, and religions belonging to the Asian cultural area, to define the creation and position of women in the ancient world and in Islam. The aim is to compare how these individual religious cultures interpret the origin and role of women in the context of the act of creation and what significance they attribute to them within anthropology and social order, and on this basis to compare them with the creation of women in the Bible (in the book of Genesis). The article uses a descriptive, comparative and historical method. The result is a perspective that points not only to the common elements of the creation of woman, but also to the specific cultural contexts in which creation myths arose.*

**Keywords:** *antiquity, Bible, Islam, myth, original religious cultures, Ancient Orient, creation of woman*

## ÚVOD

Mýty o stvorení sveta, človeka aj ženy patria medzi najstaršie príbehy ľudstva. Vznikali v rôznych kultúrach i obdobiach. Odrážajú predstavy vtedajších ľudí. Ich štúdiom sa zaoberá kultúrna antropológia, religionistika. Tieto pojmy vysvetľuje prvá kapitola príspevku. Ďalšie kapitoly nás vovádzajú do tajomstva stvorenia sveta a človeka v rôznych mýtoch, kultúrach či tradičných náboženstiev. Článok sa snaží nájsť odpovede na otázky: Čo je spoločným znakom väčšiny týchto mýtov? Je to viera v božský alebo iný nadprirodzený zásah, ktorým bol svet i človek stvorený? Ako bol stvorený? Akú úlohu v stvorení zohráva žena? Vieme, že žena sa v niektorých kultúrnych tradíciách objavuje bytostne spojená s prírodou, plodnosťou a životom. Čo majú nami analyzované mýty spoločné a čím sa odlišujú? Akú majú podobnosť so stvorením človeka (ženy) v Knihe Genezis? Mýty odhaľujú nielen rôzne predstavy o pôvode človeka, ale aj vývoj postavenia ženy v danej kultúrnej oblasti. V skúmanej oblasti je k dispozícii dostatočné množstvo odborných faktov už preskúmaných náboženstiev a tradícií spísaných do monografií i vedeckých zborníkov. O tieto materiály sme sa opierali v článku. Ťažkosti spôsobilo samotné stvorenie ženy. Tento príbeh sa v dostupných aj analyzovaných dokumentov nie vždy nachádzal. Dá sa povedať, že stvorenie ženy je pre každé náboženstvo, alebo kultúru, viac menej tajomstvom, ktoré nie je schopné objasniť? Pri písaní sme použili klasickú analytickú metódu, metódu komparácie, čiastočne historickú a opisnú. Historicky sme opísali hlavne situáciu jednotlivých náboženských kultúrnych predstáv v oblasti, kde vznikli. Článok môže byť vhodným doplnením o poznaní ženy, o podstate jej stvorenia a jej úlohy v kultúrnom svete.

## VYSVETLENIE TERMÍNOV

Pojem ***náboženstvo*** (*religion*) možno odvodiť od troch slov: 1) z „relegere“ (znova čítať, chápať; znamená hlbšie poznanie boha a pôvodcu sveta a života); 2) z religere, či re-eligere (znova voliť, vybrať si; značí, že človek nemôže zostať ľahostajný k tomu, čo raz spoznal); 3) z religare (zväzovať, spájať; ide o prepojenie vzťahu človeka s bohom [1]. Pravdepodobne pochádza z hebrejského a gréckeho prekladu Biblie do latinčiny, ktorý sa pripisuje sv. Hieronýmovi (cca 345-421). Pôvodný grécky výraz *thréskeia* (čo značí kult, obrad) preložil do latinčiny ako *religio*. Na základe skúmania antropologička Bowie objavila určité charakteristiky pôvodných náboženských kultúr, tzv. pôvodných náboženstiev, ktoré zhrnula do týchto *základných typov*: 1) sú ústne – nepoznajú písmo a majú len formálne vyznanie viery; 2) sú orientované „na tento svet”; 3) sú obmedzené na jeden jazyk alebo etnickú skupinu; 4) tvoria základy, z ktorých sa vyvinuli svetové náboženstvá; 5) náboženstvo a život spoločnosti sú neoddeliteľné a vzájomne prepojené; nie je jasná deliaca čiara medzi prirodzeným a nadprirodzeným. Podobne zhrnula aj *charakteristické typy tzv. svetových náboženstiev*: 1) sú založené na svätých písmach; 2) obsahujú poňatie spásy, zvonku „prichádzajúci vysloboditeľ”; 3) sú buď univerzálne alebo majú univerzálny potenciál; 4) dokážu do seba vstrebať či nahradiť „pôvodné” náboženstvo [2].

***Mýtus*** (z gr. *mythos*) je anonymný ústne tradovaný príbeh, rozprávanie o dávnej minulosti, ktorý dáva odpovede na rôzne otázky o vzniku sveta, prírodných javoch, bohoch, ľudí a pod. [3]. Ich štúdiom sa zaoberá *kultúrna antropológia* a podľa obsahového zamerania ich ***rozdeľuje*** na: a) kozmogonické mýty (z gr. *kozmos* – svet a *gonia* – zrodenie) pojednávajúce o vzniku sveta a jeho počiatku; b) antropogonické mýty (z gr. *anthropos* – človek a *gonia* – zrodenie) rozprávajú o pôvode, zrodení či stvorení človeka; c) aitiologické mýty (z gr. *aitia* – príčina) vysvetľujúce pôvod rôznych sviatkov, zvykov, rituálov; d) soteriologické mýty (z gr. *sótér* – záchranca), ktoré hovoria o záchrane a záchrancoch; e) eschatologické mýty (z gr. *ta eschata* – posledné veci) vysvetľujúce obrazným spôsobom budúcnosť sveta [4].

## MÝTY O STVORENÍ ČLOVEKA (ŽENY) V PÔVODNÝCH KULTÚRNYCH TRADÍCIÁCH

Naše hľadanie mýtov o stvorení človeka, ženy, začneme približne od troch miliónov rokov pred Kristom, obdobím nazývaným pravek, alebo aj kamenná doba. Na výrobu pracovných nástrojov sa používal hlavne kameň. Delíme ju na paleolit (staršia kamenná doba), mezolit (stredná kamenná doba), neolit (mladá/mladšia kamenná doba) a eneolit (neskorá kamenná doba)[5]. Ide o pôvodné kultúry obývajúce územie okolo jaskýň a riek, ktoré sa živili hlavne lovom. Eliade tvrdí, že už v paleolite boli známe niektoré kozmogonické mýty a mýty o pôvode človeka, smrti. V jednom sa z nich sa objavujú prvotné vody spolu so Stvoriteľom, ktorý zostupuje na dno oceánu odkiaľ prináša hmotu potrebnú na stvorenie

sveta. Tento kozmogonický mýtus so svojou archaickou štruktúrou sa veľmi rozšíril aj v ďalších obdobiach a je v rôznych obmenách doložený na všetkých kontinentoch [6]. Príznačným pre kultúru lovcov bolo aj označenie pre ženu ako matka tlupy, alebo pramatka, od ktorej členovia jednotlivých rodov odvodzovali svoj pôvod. Žena totiž svojou schopnosťou rodiť sa považovala za zdroj života pre svoj rod či kmeň [7]. Keď lovci kvôli zmene podnebia končiacej sa doby ľadovej prešli postupne k obrábaniu pôdy, získala žena ešte významnejšiu úlohu. Hlavnú úlohu pri zaobstarávaní obživy prebrala žena [6]. Z toho Campbell vyvodzuje, že koncepcia zeme ako rodiacej matky bola už vtedy veľmi významná. Podľa predstáv poľnohospodárov ako aj lovcov, všetko, čo je na zemi, pochádza z lona Zeme ako Matky [8]. Zem, z ktorej vyrastajú rastliny, sa tak mystickým spôsobom spojila s lonom ženy, a stala sa personifikáciou bohyne. Bohyňu zem zúrodňuje nebo, ktoré je v rôznych kultúrnych tradíciách chápané ako boh neba. Podľa Bellingera v komplexných kultúrach má boh neba za manželku bohyňu zeme a obaja, ako rodičia sveta, predstavujú jeho celok. Zo sexuálneho spojenia tohto božského páru vznikli všetky veci a bytosti [7]. Aj Eliade spája úrodnosť pôdy sa so ženskou plodnosťou, čím sa, podľa jeho skúmaní, ženy stávajú zodpovedné za hojnú úrodu, lebo poznajú tajomstvo stvorenia. Ak sa pôda prirovnáva k žene, tak roľnícke práce sa prirovnávali k pohlavnému aktu. Na základe toho ľudia žijúci v mezolite a neolite predpokladali, že človek bol zrodený zo zeme a v okamihu smrti sa vracia k svojej matke. Sakrálnosť ženskej sexuality splýva totiž so záhadou stvorenia [6]. Archaické myslenie predpokladá, tvrdí Eliade, že človek je vytvorený a bez pomoci druhých sa nemôže stať plne človekom [9].

**V pôvodných náboženských kultúrach na území dnešnej Afriky**[1] sa akt stvorenia nespájal vždy s pojmom božstva. Podľa jedného mýtu boh neba *Amma* stvoril svet z jednej hrsti hlinu. Aby stvoril aj živú bytosť, vlial svoju mužskú silu do mraveniska termitov, pričom zem urobil svojou manželkou. Namiesto človeka sa však zrodil šakal. Preto *Amma* vytvoril človeka z vody a nazval ho *Nomma*. Bol hermafrodit, mal dvojakú dušu, a tak na zabezpečenie rastu populácie na zemi Amma oddelil jeho mužskú a ženskú osobnosť [10].

**V kozmogonických mýtoch pôvodných náboženských kultúr na území dnešnej Ameriky** sa na počiatku objavuje prvý božský pár, v mužskej i ženskej podobe, boh stvoriteľ. Základom náboženských predstáv severoamerických Indiánov je jednota ľudí a prírody. Ľudský rod neexistuje mimo prírodu [11]. V indiánskych mýtoch svet často formujú dvojčatá, ktoré porodila bohyňa. Vznik sveta a života mýty opisujú rôzne. Podľa niektorých život začal v nebi. Z neho žena spadla do vody a z nej ju zviera vynieslo na pevninu. Jej potomkovia plodia na zemi nové bytosti. Podľa iných sa život začal pod zemou, a na povrch zeme sa bytosti dostali v ľudských alebo zvieracích podobách. V strednej a južnej Amerike indiáni veria, že všetko stvorila *Amana*, krásna mladá žena, stvoriteľka aj bohyňa vôd. Porodila dvojčatá. V jednom mýte pripisujú vznik stvorenia žene, ktorá všetko stvorila z menštruačnej krvi [12].

**Kozmogonické mýty Slovanov** sa obracajú k bohom, tvorcom, stvoriteľom prírody i ľudí. Boh, aj zosobnenie vesmíru, nebol ani muž, ani žena, sa volal Praboh. Z prázdnoty vytvoril nebo i zem. V iných slovanských mýtoch je na počiatku len temnota. Čas prázdnoty a temnoty zmenil boh Démon na kamene, ktoré postupne vrhal do priestoru. Tak zaplnil prázdnotu. Obaja, Praboh aj Démon, majú svoj podiel na vzniku sveta, prírody aj človeka. Dochovalo sa niekoľko antropogonických mýtov stvorenia človeka: 1) Démon vytvoril človeka (mužskú postavu) z hliny spôsobom, akým sa hnetie cesto. Dušu i život do neho vdýchol Praboh. 2) Praboh človeka uhnietol z hliny podľa svojej podoby a podľa svojich predstáv. Keď dielo dokončil, vrátil sa po dušu, ktorú zabudol v nebi. Po jeho odchode vyšiel Démon, ktorý to všetko pozoroval z úkrytu. Nebol však schopný ublížiť telu človeka. *„Tak k nemu pristúpil a poprskal ho jedovatými slinami, ovial smradľavým dychom a potrel špinou. Do ľudského tela sa dostali choroby, súženie a nečistota.*“ [13, s. 31-32]. 3) Stvorenie človeka, muža i ženy, spolu. 4) Stvorenie muža i ženy oddelene, muža ako prvého. Ženu najprv Praboh vymiesil z cesta, telo mu zožral pes. Vymiesil ju z hliny, v daždi zmokla a rozpadla sa. Rozhodol sa, že ju utvorí z časti mužovho tela. Vyňal mužovi rebro od srdca, rebro mu opäť zobral pes. Praboh ho chytil, vrátil späť rebro mužovi a vytvoril z neho ženu. V inom mýte to nebol pes, ale Démon a keď ho Praboh dobehol, Démon mu namiesto rebra podstrčil kus

1 Náboženské kultúrne tradície pôvodných obyvateľov na území dnešnej Afriky aj Ameriky považujeme pre potreby tohto článku za najbližšie pôvodným kultúram lovcov, zberačov a poľnohospodárov.

svojho chvosta. To sú, podľa mýtu, prešibané, ľstivé až démonické ženy. 5) Mýty hovoriace o stvorení ženy cez Matku-zem, ktorá ich vypustila z lona a drží pod svojou ochranou[13].

## MÝTY O STVORENÍ ČLOVEKA (ŽENY) V OBLASTI STAROVEKEJ MEZOPOTÁMIE

Prvé informácie o mnohých náboženských inštitúciách a koncepciách sa zachovali v sumerských textoch. Vynájdením písma, vznikom prvých civilizovaných miest a opevnených obcí, sa začína sa obdobie staroveku. Na základe rozlúštenia písma, ako aj na základe objavov rôznych druhov keramiky, vieme, že na území Mezopotámie,[2] ako aj v jej tesnej blízkosti, sa nachádzalo vedľa seba viacero rôznych kultúr[3]. Na juhu to boli Sumeri, ktorých kultúra sa stala priesečníkom rôznych kultúrnych vplyvov[4] [15]; do oblasti na sever riek Eufrat a Tigris začali prenikať skupiny kočovníkov prichádzajúce zo sýrskej púšte hovoriace akkadčinou, ktorí približne v polovici 3. tisícročia pred Kr. vnútili svoju nadvládu sumerským mestám, a tak sa zrodila sumersko-akkadská symbióza [6]. Z iných kultúr na území Mezopotámie poznáme ešte Churritov, osídlili severnú Sýriu, kde sa neskôr usadili aj Kassiti, obývajúci aj Babylóniu[16]. Bohov starej Mezopotámie môžeme opísať ako nadprirodzené bytosti. Zosobňujú skutočnosti, sily a javy prítomné i pôsobiace vo vesmíre, v prírode a v ľudskej spoločnosti, alebo sa s nimi priamo stotožňujú. Voči človeku sú transcendentní, pretože sú nesmrteľní (nestarli a neumierali, ale mohli byť zabití) a sú oveľa silnejší než človek [17].

### Sumerské mýty

Eliade napriek neobjavenému kozmogonickému textu v pravom zmysle zistil, že Sumeri sa opierali o archaickú koncepciu stvorenia sveta z vodnej masy, stotožnenou s matkou, ktorá partenogenézou[5] počala prvý pár, Nebo (An) a Zem (Ki) stelesňujúcich mužský a ženský princíp. Tvrdí, že „*existujú najmenej štyri príbehy vysvetľujúce pôvod človeka, ktoré sú navzájom také odlišné, že sme nútení predpokladať existenciu viacerých tradícií"* [6, s. 70]. 1) Prví ľudia vyrástli zo zeme ako tráva. 2) Človeka uhnietli z hliny niektorí božskí remeselníci; potom mu bohyňa Nammu uhnietla srdce a Enki ho obdaril životom. 3) Ľudské bytosti stvorené bohyňou Aruru. 4) Človek bol stvorený z krvi dvoch bohov, Lachmu a Lachamu, ktorí boli obetovaní za týmto cieľom [6]. Dej sumerského mýtu Enki a Ninmach nás privádza do doby, keď po oddelení neba od zeme museli bohovia ešte pracovať na vyšších bohov. V dôsledku hrdlačenia vzniká vzbura. Vládca sladkých vôd a pán múdrosti Enki, ktorý má vyriešiť tento spor, pri-

2 Oblasť starej Mezopotámie nemá pevné prirodzené hranice. Jej chrbát tvoria dve životodarné rieky – Eufrat a Tigris, odtiaľ pochádza i meno „Medzi-riečie", gr. *Mesopotamia* [14].

3 K podobnému zisteniu došiel aj Campbell. Sumerská chrámová veža z raného obdobia obklopená hierarchicky organizovaným malým mestom zastupovala model raja, aký nachádzame o niekoľko storočí neskôr v hinduisticko-budhistickej predstave svetovej hory. Zároveň to bol aj model gréckeho Olympu, či aztéckych chrámov boha Slnka. Campbell tvrdí, že forma a koncepcia božieho mesta vnímaného ako medzikozmos (pozemská napodobenina nebeského poriadku makrokozmu) vznikla asi 3200 pred Kr. presne v tom geometrickom bode, kde rieky Tigris a Eufrat dosahujú Perzský záliv. Z nej sa rozšírila na východ a na západ pozdĺž ciest už vyznačených skorším neolitom. Podľa Campbella ide o skvelý súbor myšlienok a princípov prispievajúcich k usporiadaniu života, ktoré dosiahli Níl a asi okolo roku 2800 pred Kr. inšpirovali prvú egyptskú dynastiu. Ďalej sa asi v r. 2600 pred Kr. rozšírili na jednej strane na Krétu a na druhej strane do údolia rieky Indu, okolo r. 1600 pred Kr. do Shangu v Číne a odtiaľ, pravdepodobne počas prosperujúceho obdobia neskorej dynastie Čou, sa medzi siedmym a štvrtým storočím pred Kr. cez oceán do Peru a Strednej Ameriky. Z toho vyplýva, že ak sú všetky tieto fakty pravdivé pravdivý, potom môžeme, všetky veľké civilizácie sveta považovať za vetvy jedného veľkého stromu [8].

4 Viacerí archeológovia a kultúrni antropológovia na základe toho tvrdia, že história sa začala v Sumeri.

5 Partenogenéza je akýsi prechodný typ rozmnožovania medzi nepohlavným rozmnožovaním a pohlavným rozmnožovaním. Vývoj vajcovej bunky na nový organizmus bez oplodnenia spermiou; spôsob pohlavného rozmnožovania, pri ktorom sa nový organizmus vyvíja z neoplodneného vajíčka; samooplodnenie [18].

kázal rodičke Ninmach stvoriť človeka. Ide o stvorenie *formatio*. Bohyňa najprv stvorí hlinené modely ľudí, ktorým následne Enki určí osud a obdarí ich schopnosťou pracovať i premýšľať. Stvorenie človeka uhnietením z hliny patrí do okruhu mytologickej tradície, z ktorej čerpali aj Babylončania. Táto tradícia stvorenia človeka sa zvyčajne porovnáva s verziou v Genezis (Gn 1,26-27; 3,19) [19]. V mýte sa uvádza aj to, že pán múdrosti Enki po spáchaní incestu s pravnučkou zje osem rastlín, po ktorých ochorie, Následne od neho odíde jeho žena, čo spôsobí, že ho ostatní bohovia prekľajú. Keď smrteľne ochorie jeho žena sa k nemu vráti a začne ho liečiť. Enki s ňou splodí rôzne bytosti, medzi nimi aj bohyňu – pani rebra – ktorá ho má liečiť. Sumerský výraz označujúci r*ebro* sa prekladá aj ako *život*, i *dať život* [20].

**Asýrsko-babylonské mýty**

Semitské obyvateľstvo starovekej Mezopotámie prichádzalo do styku s vyspelou sumerskou civilizáciou a prijímalo za vlastné všetky jej prejav [20]. V sumersko-akkadskej syntéze je svet produktom splynutia chaotickej a démonickej prvotnosti na jednej strane (Marduk = kozmos) a stvoriteľstva, prítomnosti a múdrosti boha (Tiamat = nebeská klenba). Akkadská koncepcia je pokračovaním sumerskej tradície o stvorení človeka, podľa ktorej človek má slúžiť bohom. Aj v týchto mýtoch človek vznikol podľa Eliada obetovaním bohov, Lachmu a Lachamu, avšak s priťažujúcim prvkom, Kinguovej krvi. Kingu sa napriek tomu, že bol jedným z prvých bohov, stal vodcom skupiny netvorov a démonov stvorených Tiámat. Z toho vyplýva, že v akkadských mýtoch bol človek stvorený z démonickej hmoty – z Kinguovej krvi. Hoci bol odsúdený svojou genézou, má v sebe aj prvok, ktorý možno pokladať za božský a je to jeho *duch* [6]. Tento text sa nachádza v mýte Enuma Eliš Dej sa začína vtedy, keď ešte neexistovali ani bohovia, ani suchá zem, a skôr než boli rozdelené prvotné vody Apsu (oceán sladkej vody) a Tiamat (oceán slanej vody). V nich a z nich sa zrodili bohovia. Z bojov medzi bohmi víťazí Marduk, ktorý z Tiamatinho mŕtveho tela tvorí nebesia a zem. Keď sa rozhodne stvoriť človeka, obetuje jedného boha, z ktorého krvi je stvorený človek [20]. Najlepšie dochovaný text o stvorení je mýtus Atrachasis. Pochádza zo 17. storočia pred Kristom. Podľa tohto rozprávania pred stvorením človeka existovali bohovia, na ktorých pracovali menší bohovia. Tí sa vzbúrili a krízu v nebeskom panteóne vyriešil boh Enki a bohyňa zem. Vytvorili človeka, aby pracoval namiesto menších bohov. Tvorením človeka v tomto mýte bola poverená bohyňa-matka, tzv. *mami*. Keďže nemala materiál, z ktorého by vytvorila človeka, Enki navrhol, aby bol zabitý jeden z menších bohov. Z krvi a mäsa zabitého menšieho boha bohyňa-matka, *Mami* urobila hlinu. Do nej vošiel duch zabitého boha, ktorý tým premenil hlinu na živú bytosť [19].

**Židovské mýty**

Myšlienka jedného Boha bola prapôvodne náboženstvom ľudstva a Izrael sa od neho iba príležitostne odchýlil pod vplyvom polyteistických susedných národov. Podľa Glasenappa nemôže byť pochýb o tom, že Hebrejci, rovnako ako iné semitské národy, uctievali démonov, duchov stromov, kameňov, prameňov, hady a dobytok, nebeských bohov i bohyne a proroci museli neustále bojovať proti týmto dávno zakoreneným formám kultu [21]. V židovských kozmogonických a antropogonických mýtoch sa spomína vznik stvorenia sveta aj človeka, ktorý prevzali vo veľkej miere aj kresťania. Biblická kozmológia je antropocentrická. Do centra stvorenia kladie človeka. Vo Svätom Písme sa spomínajú dva opisy stvorenia sveta.[6] Konkrétnu správu o stvorení človeka, aj o stvorení ženy, podáva druhý opis stvorenia sveta (por. Gn 2,4b-3,24). V oboch môžeme nájsť určité paralely. Prvou je, že Boh dáva mená stvoreniu, no nie zvieratám (por. Gn 1,20-25), ktoré pomenuje až človek. Druhou je ľudské telo zobrazujúce Boha. V židovskej tradícii je človek jediný tvor, ktorého bezprostredne stvorila Božia ruka. Všetky ostatné tvory vzišli skrze Božie slovo. Ľudské telo teda predstavuje mikrokozmos, miniatúru celého sveta, a svet je odrazom človeka [22]. Tydlitátová z analýz židovských mýtov predpokladá, že Adam bol stvorený ako samec a samica, a ako prvý človek bol androgýn. Tento pojem uvedený v midraši je prevzatý z gréckej kultúry, s ktorou Židia prišli do kontaktu v helenistickom období. Boh tvorí človeka z hliny na spô-

6 Prvý vznikol v kňazských kruhoch exilového a poexilového obdobia (asi 570-450 pred Kr.), počas babylonského zajatia a návratu z neho. Druhý, chronologicky starší, vznikol okolo r. 950 pred Kr. pravdepodobne v Južnom kráľovstve. Zahŕňa starobylé mýty, kladie stvorenie človeka pred stvorením rastlín a zvierat (Gn 2,4-9).

sob hrnčiara, oživuje ho svojim dychom a dáva mu obrábať zem. No keďže človek potrebuje partnera k pomoci a k zdieľaniu, k priateľstvu, aby nebol sám a medzi zvieratami nenašiel rovnocenného druha, prichádza stvorenie ženy. Má byť Adamovi "*pomocou jemu rovnou,*" (Gn 2,18). V hebrejčine, tvrdí Tydlitátová, je neobvyklá väzba *"ezer ke negedo"*, ktorá môže znamenať to, že žena buď stojí proti mužovi, keď mu bráni vo vykonaní niečoho zlého, alebo naopak ho napáda ku konaniu dobra [23]. Pred stvorením ženy z rebra človeka, sa v židovských mýtoch spomína žena menom Lilit. Židovská tradícia ju pozná ako prvú ženu človeka, stvorenú z hliny. Táto odbojná žena sa s človekom (Adamom) bila a odmietla mu byť podriadená (doslova "ležať pod ním") [2]. Po úteku od neho prišla k démonom, odkiaľ sa odmietla vrátiť aj na príkaz Boha. Stala sa z nej démonka. Žena, ktorej bolo súdené stať sa Adamovou skutočnou spoločnicou, bola vzatá z jeho tela [22]. Človeka úplne uspokojilo až stvorenie ženy z jeho rebra. Tým, že Boh nechal na človeka padnúť tvrdý, hlboký spánok, pôvod ženy bude pre neho neznámy[19]. Žena vytvorená z boku muža sa stane bytosťou, ktorá má byť doplnením muža a vytvárať s ním jednotu. Žena, Eva, bola utvorená z vnútra Adamovho tela, z jeho rebra. Je kosť z jeho kostí Adama, mäso z jeho mäsa (Gn 2,23) a tvorí s ním jednu podstatu [24]. Balabán poukazuje, že žena (hebr. *išša*) je v Biblii predstavená ako Božie stvorenie. Použité hebr. sloveso bára označuje jedinečnú a nezastupiteľnú činnosť Božiu. Tento výraz zdôrazňuje ženinu jedinečnosť. Žena je vyvolaná z „niečoho", teda nie z chaosu ako protikladu stvorenia. Žena nie je bohyňou, je z poriadku stvorenia [25].

## MÝTY V OBLASTI EGYPTA A NA ÚZEMÍ ÁZIE

### Egyptské mýty

Zo všetkých kultúr Predného východu dozrel najrýchlejšie Egypt. Egypťania sa už na úsvite svojich dejín mohli venovať svojmu vnútornému kultúrnemu rozvoju[26]. Náboženstvá starých Egypťanov sa datujú od začiatku zjednotenia ríše Horného Egypta (údolie Nílu) a Dolného Egypta (delta Nílu) okolo roku 2955 pred Kr. až do konca rímskej nadvlády (395 po Kr.). Na počiatku sveta v egyptských mýtoch stojí pohlavne nerozlíšené prabožstvo ako zo seba sama vzniknutá jednota, ktorá nebola ani počatá ani porodená. Dobu pred vznikom sveta mýty charakterizujú ako stav bez vecí. Až stvorením sveta začína rozdelenie pôvodnej jednoty v dualite a pohlavného rozlíšenia všetkých bytostí. Postup stvorenia spočíva v tom, že z androgýnneho jediného prabožstva vzniká prvý heterosexuálny božský pár, ktorý plodí pohlavne rozlíšené páry, čím sa zahajuje proces plodenia a rodenia. Keď sa božský pár rozrastie o božského syna, vzniká rodinná božská trojica [7]. Egyptské pramene hovoria tiež o človekovi utvorenom z hliny [19].

### Chetitské mýty

Malá Ázia je na rozdiel od Egypta či krajín v Mezopotámii veľmi rozmanitá a členitá. V mýtoch opisujúcich samotný počiatok bytia sa stretávame sa s obrom Upellurim, postavou podobnou Atlantovi, na ktorého bedrá bohovia umiestňujú nebesia a zem, spojené ešte v jeden celok. Neskôr ich medeným nožom bohovia oddelia, pričom sami sa usadzujú v nebesiach, kde vytvárajú kráľovstvo. Staršia božská generácia je po čase zbavená trónov a vyhnaná potomstvom na „temnú zem", teda do podsvetia. Vo štvrtom pokolení sa na nebesiach rozpútava neľútostný boj, pretože zvrhnutý boh sa nemieni vzdať. Kedy sa v chetitských predstavách objavujú prví ľudia, nie je známe. Jeden rituál uvádza, že ľudské pokolenie stvorili bohyne-sudičky a bohyne-matky [27].

### Mýty o stvorení človeka (ženy) v Indii

Indické kozmogonické mýty sa objavujú aj vo védskom období, v textoch známych pod označením védy. Hlavným božstvom je podľa nich boh Indra, ktorý bojuje proti démonom. Objavujú sa pokusy odvodiť počiatok sveta a všetkých pozemských a nadpozemských bytostí od určitého všeobecného jednotiaceho princípu, ktorý je zdrojom a prazákladom stvorenstva. Počiatok tejto tendencie možno hľadať v špekulatívnych častiach Rgvédu, kde sa hovorí o troch abstraktných božstvách.[7] Prvý z nich, nebeský architekt a umelec, je stelesnením tvoriaceho princípu, druhý predstavuje plodivé sily prírody a posledný vystupuje ako vládca magických síl[28]. Pri pretváraní védskeho náboženstva na hinduizmus, dochádza aj k prehodnoteniu védskeho panteónu. Do popredia sa dostávajú veľkí bohovia Višnu

7 Višvakarman (Všetkovediace), Pradžpáti (Pán tvorstva) a Brahmanaspati (Pán slova)[28].

a Šiva. Každého z nich jeho uctievači považujú za jediného najvyššieho boha, absolútneho a osobného, obdareného mnohými atribútmi, ku ktorému vedie cesta oddanosti [29]. To, že hindovia neuznávajú nijakého prvého a jediného pôvodcu svojho náboženstva, má tri príčiny: 1. Veria vo večnosť stále sa obnovujúceho sveta; nepoznajú ani počiatok, ani jeho historicky vývoj. 2. Nevyvinuli učenie záväzné pre všetkých. 3. Hinduizmus chce byť "večným náboženstvom", ktoré v každom čase ľudstvu sprostredkuje večnú pravdu v primeranej podobe. Za zakladateľa budhizmu sa považuje Budha, ktorý koncipoval svoje učenie predovšetkým na základe predstáv a pojmov seuxálneho sveta ženy. Hovorí sa v ňom o zrodení (*džáti*) a znovuzrodení (*patisandhi*), materskom lone (*jóni*) atď. [7]. Budhizmus nepozná prvotný počiatok vesmíru ani úplný koniec všetkých vecí, ale iba rád vznikov i zánikov sveta bez počiatku a bez konca [21]. Príčinu všetkého utrpenia budhizmus vidí v žiadosti, ktorá vzniká z pocitov vyvolaných dotykom zmyslových orgánov so zmyslovými predmetmi, v lipnutí na veciach sveta[30]. Od vzniku brahmanizmu (brahman – človek vykonávajuci obetu podľa presne určených rituálov) je muž pánom nad ženou, ktorá sa v detstve musí podriaďovať otcovi, v mladosti svojmu manželovi, a keď jej pán zomrie, jeho synovi, pretože žena nikdy nesmie byť nezávislá. Každý muž, podľa učenia brahmanizmu, vysoko prevyšuje každú cnostnejšiu ženu len preto, že je mužom. Tým skôr to platí pre manžela. Dokonca, i keď je manžel bez cností, a oddáva sa len svojim žiadostiam, ani nemá žiadne dobré vlastnosti, musí byť svojou cnostnou manželkou (ženou) uctievaný boh. Aj chlapec, syn, je viac cenený ako dievča, pretože muž získa nesmrteľnosť len cez syna. Podľa džinistického učenia je svet večný, ale len prísna askéza umožňuje zrušiť zákon odplaty (karman) a vyslobodiť duše z večného kolobehu opätovných znovuzrodení. Budovu sveta porovnávajú so ženskou postavou v podobe vretena, Svetom – Človekom, ktorého dolná časť tela v bielom rúchu obsahuje podsvetie, jej boky svet a horná časť tela je nadsvetie. V podsvetí sa nachádzajú pekelné bytosti, v strednom svete zvieratá a ľudia [7].

## MÝTY O STVORENÍ ČLOVEKA (ŽENY) V ČÍNE A JAPONSKU

**Čínske mýty** možno rozdeliť do 4 skupín. Do prvej patria mýty o stvorení sveta a ľudstva. V nich stvoriteľ sveta žil ešte ako zárodok v temnom chaose vesmíru, ktorý mal podobu vajca. Po určitom čase sa vajce rozdelilo na dve časti a vzniklo nebo a zem. Stvoriteľkou ľudstva je podľa mýtov bohyňa *Nü-Kua*. Vyrobila z hliny ľudské figúrky, z ktorých sa stali živí ľudia bohatí a múdri. Kvôli pomalej práci namočila povraz do blata, šibla ním a z kvapiek blata vznikli chudobní a jednoduchí ľudia [31]. Čína vytvorila utriedený myšlienkový systému, ktorý prepájal nebo, človeka a zem. Názory na vznik sveta sa začali rozvíjať aj na rovine mytologickej, aj ontologickej. Najznámejším dokumentom o vzniku sveta je Kniha premien, I-ťing [32]. Podľa čínskeho chápania je vesmír obrovský živý organizmus. Pozostáva z neba a zeme. Nebo je mužská bytosť jang, zem ženská bytosť jin. On je otcom, ona matkou „tisícich vecí". Vychádzajúc z iného hľadiska svet obsahuje tri oddelenia: nebo, svet duchov a svet ľudí [21]. Tao v čínskych kozmogonických mýtoch je bezmenný, všeobjímajúci princíp, z ktorého všetkého vzniklo. Bol ešte skôr než povstali nebo a zem a môže sa považovať za matku sveta. Z praprincípu vznikajú všetky bytosti sveta. Matka sveta požičiava tomu, kto v nej našiel svoju matku a po smrti sa k nej vracia, druhý život. Mužskosť spojená so ženskosťou vedie späť k detstvu. Tao je aj božskou matkou všetkých ešte predtým, než v neskoršom období zaujal vládnuce postavenie patriarchálny boh neba. Zo zápasu síl Jang a Jin povstali protichodné sily neba a zeme, na ktorých sa človek podieľa ako tretia tvorivá sila. Avšak tento človek existuje iba ako muž alebo žena. Muž (*nan*) stelesňuje Jang a svetlo, oplodňujúcu silu a panstvo, a má teda od prírody výsadu oproti žene (*nü*). Jin ju predstavuje ako temnotu, prijímanie a podriadenie. Chlapcovi sa pri narodení prikladá väčšia dôležitosť než dievčaťu. Rozdielnosť oboch pohlaví sa objasňuje vzájomným postavením slnka a mesiaca, ktorým sa odôvodňuje závislosť ženy na mužovi, tak ako mesiac dostáva svoje svetlo od slnka. Najdôležitejšou osobou v rodine je otec. Dôsledkom rozdielnosti pohlavia a ich vzájomného odlúčenia je podriadenie ženy mužov. Rozdielnosť pohlavia a ich odlúčenie je vyjadrené aj charakterom práce. Obhospodárenie polí a chov dobytka mali na starosti muži, zatiaľ čo ženám prislúchali domáce práce, starosť o dom, pradenie a tkanie. Manželka je tá, ktorá v dome vládne metlou, vykonáva domáce práce a stará sa o poriadok [7].

**Japonské mýty**

Japonský národ sa začal vytvárať z dvoch hlavných migračných prúdov. Jedným boli prisťahovalci z oblasti juhovýchodnej Ázie, a druhým kmene prichádzajúce zo severovýchodnej Ázie. Jadrom japonskej mytológie sa stal súbor mýtov „O veku bohov“. Je obsiahnutý v úvodných častiach japonských literárnych pamiatok. Sú to „Zápisy o dávnych veciach“ – (*Kodžiki)* z r. 712 a „Kroniky Japonska“ (*Nihongi*) z r. 720. Pochádzajú z doby kedy sa začal v Japonsku uplatňovať vplyv čínskej vzdelanosti [33]. Sú prelínaním histórie s filozofiou, kultúrou aj s pôvodným japonským náboženstvom, šintoizmom. Vystupuje v nich prvotný božský pár, ktorý najprv splodí dve nepodarené deti, pričom ako dôvod sa uvádza to, že bohyňa – žena – prehovorila ako prvá. Po tomto odhalení boh – muž prehovorí ako prvý a božský pár splodí bohyňu slnka a boha búrok i vôd. Zo spojenia bohyne slnka a boha búrok vznikne množstvo bohov a bohýň, nebeských aj pozemských. O stvorení človeka mýty nehovoria. Avšak po zostúpení nebeských bohov na zem sa v mýtoch končí éra bohov [34]. Nadradenosť muža je tu zvýraznená pod čínskym vplyvom. „Kodžiki“ popisujú vznik prvých *kami* („hore, horný, vyššie stojaci“) v čase, keď nebo a zem začínali. Vtedy vznikli postupne tri prvé osamotené bezpohlavné božstvá. Po piatich generáciách bezpohlavných nebeských prabožstiev nasleduje ďalších niekoľko generácií bohov, aj božských súrodeneckých párov. S piatym božským súrodeneckým párom začína plodenie všetkých vecí a bytostí. Tento posledný heterosexuálny súrodenecký pár dostal od ostatných štyroch párov príkaz, aby konsolidoval chaotickú zem. Bohyňa slnka poslala k vládcovi nad ôsmimi japonskými ostrovmi svojho vnuka menom Ninigi no Mikoto, ktorý sa stal otcom prvého pozemského cisára Džimmua. Práve vďaka tomu mýtu, ženy do 7. storočia požívali úcty buď ako bohyne, alebo ako manželky, prípadne dcéry boha. Vystupovali vďaka svojej charizme ako prostredníčky medzi bohmi a ľuďmi a v dôležitých svätyniach stáli v čele duchovenstva. Iné ženy, bez väzby na určitú svätyňu, boli trvale na cestách ako kultové tanečnice [7].

**MÝTY O STVORENÍ ČLOVEKA (ŽENY) V ANTICKOM OBDOBÍ**

V **gréckych mýtoch** zrodenie bohov a zrodenie sveta splývajú v jedno. Ako vidíme vo veľkej tradícii od Platóna cez Aristotela ku stoikom, *theion* a *kosmos*, teda božské a kozmické sú si rovné. Sú bohmi a časťami prírody zároveň. Prvé božstvá majú síce svoje mená, ale od počiatku sú skôr len prírodnými silami než osobami. Na počiatku nevládol poriadok, ale Chaos – úplná neusporiadanosť a hlboká temnota. Prví bohovia boli neotesaní, plní nenávisti a nízkych vášní a viedli medzi sebou veľmi kruté vojny. Akonáhle Zeus zvíťazil nad Titanmi a uväznil ich, rozhodol sa, že rozdelí svet medzi bohov. Každému z bohov dá to, na čo majú spravodlivý nárok. Z tohto spravodlivého rozdelenia konečne vznikne harmonický svet, kozmos v rovnováhe, dobre usporiadaný, podobný živému organizmu, ktorého každá končatina a každý orgán sú tam, kde majú byť [35]. Filozof Platón (427-347 pred Kr.) vo svojom dialógu *Symposion* (Hostina) hovorí o troch pôvodných pohlaviach ľudí. Čisto mužské pohlavie podľa Platóna pochádzalo zo slnka, rýdzo ženské zo zeme a pohlavie zmiešané z mesiaca. Prvotní ľudia mali tvar akejsi gule (4 ruky, 4 nohy, 2 tváre na jednom krku, 4 uši a 2 pohlavné orgány), a tak boli schopní rýchleho pohybu a mali veľkú silu. Stali sa nebezpečnými aj pre samotných bohov. Aby Zeus oslabil ich vzbúrenosť, oddelil každého z nich rozseknutím gule na dve polovice. Od tých čias, tvrdí Platón, chodí každá polovica vzpriamene na dvoch nohách a s túžbou pristupuje k druhej polovici, aby opäť spolu zrástli. Nadradenosť olympijských bohov nad bohyňami a skutočnosť, že zo ženských bytostí v mýtoch plynie väčšie nebezpečenstvo než z mužských, sa premieta väčšinou v osudovej tragickej úlohe ženských postáv. Tak všetko zlo prišlo na svet skrze ženu menom Pandora („Všedarkyňa“) [7].

**Rímske mýty**

Náboženstvo mesta Ríma a neskôr rímskej ríše (753 pnl. až 476 nl.) má viac ako 1000 ročné dejiny. Rímskym ľudom vytvorená bohyňa Roma (Dea Roma) ako ženská personifikácia hlavného mesta Ríma svedčí o jeho sebavedomom postavení. Mnoho bohýň nesie čestný titul Matka (mater), napr. Mater Matula, bohyňa žien a pôrodu i bohyňa jarného svetla, na ktorej počesť vykonávali v jej chráme službu kňažky a ženy slávili 11.6. sviatok Matralia [7]. Mýtus o založení Ríma v je odrazom niektorých sociálnych reálií. Bájne udalosti, ktoré viedli k založeniu Ríma, hovoria 1) o zoskupení utečencov rozličného pôvodu a 2) o splynutí dvoch výrazne odlišných etnických skupín. Rím založili dvojčatá Romulus a Re-

mus oddojčené vlčicou a vychované pastierom potom, čo ich matka odložila na brehu rieky Tiber [36]. O samotnom stvorení sveta aj človeka rímske mýty nehovoria.

## MÝTY O STVORENÍ ČLOVEKA (ŽENY) V ISLAMSKOM SVETE

Kozmogonické mýty v islamskej kultúre sú podobne ako iné mýty výsledkom dlhého vývinu rôznych náboženských predstáv, ktoré vznikli dávno predtým a tradovali sa ústne. Hovoria, že tvorcom a vládcom celého vesmíru je jediný, Allah. V celom vesmíre má jedinečné postavenie človek, ktorý je bytosťou vytvorenou z prachu a môže vládnuť na zemi ako boží nástupca, a zároveň má v hierarchii stvorenia najvyššie postavenie. Stojí nad anjelmi a duchovnými bytosťami. Ľudia sú od svojho stvorenia náchylní k svojvôli, popierajú božie zákony a môžu sa slobodne rozhodovať. Môžeme to vidieť aj pri páde Adama a Evy, podobná pasáž ako v tretej kapitole Knihy Genezis sa objavuje aj v Koráne. Eva je zvedená Satanom – hadom. Adama Korán omilosťuje [37]. Allah stvoril aj človeka, zo zeme, aby sa stal otcom ľudstva, vládcom zeme. Stvorenie ženy je v antropologickom mýte podobné ako u Hebrejov v Tanachu. Eva je stvorená z ľavého rebra Adama, Allah ju priviedol k Adamovi ako svoju otrokyňu a spolu mali niesť bremeno viery, vo význame byť si verní. V týchto mýtoch Adam, ako muž, stvorený Allahom, mužom, zaujíma vyššie postavenie a Eva, žena, je v pozícii podriadenosti [38].

## POROVNANIE MÝTOV O STVORENÍ SO STVORENÍM V KNIHE GENEZIS

Sumerské podanie Enuma Eliš začína rozprávaním o tom, ako bohyňa Aruru stvorila človeka Enkidu a zvieratá z hliny (porov. 2,7.19), hovorí sa tiež o ťažkostiach (porov. 2,5) a o ľudskej nahote (porov. 2,25). Epos *Atrachasis* hovorí o menších bohoch, pracujúcich spoločne. Aby im bohyňa *hrnčiarka* Mami pomáhala, stvorí zo siedmich dielov hliny sedem mužov a z ďalších siedmich dielov sedem žien, a tak vzniká manželstvo (porov. 2,20-25). Hovorí sa aj o stvorení človeka z hliny a krvi rebelujúceho boha (porov. 2,9). Sumerská tradícia hovorí o rajskom ostrove s množstvom životodarnej vody, vyvierajúcej zo zeme (*Enki a Ninhcursag).* Ugarská mytológia hovorí, že boh El žil pri prameňoch dvoch riek medzi dvoma oceánmi. Najvýznamnejšie je porovnanie príbehu v Knihe Genezis s mezopotámskym *mýtom o Adapovi*,[8] nájdenom v egyptskom Tell el-Amarne. Epos *Atrachasis* spomína človeka, ktorý bol stvorený z hliny zmiešanej s krvou rebelujúceho boha. Naznačuje, že človek je sčasti telesný a sčasti božský. Kniha Genezis kladie tú istú myšlienku do odlišných obrazov: človeka utvoril Boh z prachu zeme a po vdýchnutí života do neho, sa stal živou bytosťou. V mezopotámskej tradícii človek pracoval namiesto bohov, aby mohli odpočívať. Kniha Genezis hovorí, že Boh sám pracuje, až kým nie sú ľudské potreby uspokojené. Boh je v Knihe Genezis úplne zameraný na ľudské blaho [19]. Obraz praoceána, nad ktorým sa vznáša boh stvoriteľ, je veľmi archaický (Gn 1,1-2). Téma boha vznášajúceho sa nad vodnou priepasťou nie je doložená v mezopotámskej kozmogónii, hoci je pravdepodobné, že autor biblického textu poznal mýtus *Enúma Eliš*. Vlastné stvorenie sa uskutočňuje silou Božieho slova. Biblický príbeh má špecifickú štruktúru stvorenia: 1) skrze Slovo; 2) sveta, ktorý je „dobrý“ a 3) života (živočíšneho a rastlinného), ktorý je „dobrý“, a ktorý Boh požehnáva (Gn 1,10.22.31 a n.); 4) a napokon človeka. Nijaký veľkolepý výkon, nijaký pesimistický prvok. Svet je „dobrý“ a človek je *imago dei*. No život je ťažký i napriek tomu, že ho Boh požehnal. Všetko, čo sa deje s ľudstvom, je len výsledok celého radu chýb a hriechov predkov, tvrdí Eliade. Boh nenesie nijakú zodpovednosť za skazu svojho veľdiela. Podobne ako aj v indickom po upanišadskom myslení je ľudský rod výsledkom *svojich vlastných skutkov.* Téma stvorenia prvého človeka z hliny bola známa už v Sumeri. A taktiež podobné mýty sú doložené takmer na celom svete, od starovekého Egypta a Grécka až po primitívne národy. Ich hlavnou myšlienkou je, že človek bol stvorený z nejakej prvotnej hmoty (zem, drevo, kosť), ktorú oživil dych stvoriteľa. V mnohých prípadoch má tú istú podobu ako jeho pôvodca. V istom zmysle znáša úded staviteľa a jeho telo patrí hmote. Stvorenie ženy z Adamovho rebra možno interpretovať cez predpoklad, že prvotný človek bol androgýn [6].

8 Adapa, ktorý sa pokladal za prvého zo siedmich mudrcov Mezopotámie, je meno foneticky príbuzné Adamovi. Bol pozvaný na rozhovor s bohom Anu do neba, kde mal jesť chlieb života a piť vodu života. Adapa to odmietol, po tom, čo ho boh Ea varoval a vrátil sa na zem. Jeho poslušnosť stojí v protiklade s neposlušnosťou Adama. Adapa si dáva pozor, aby nezjedol zakázaný pokrm, Adam a Eva sú neposlušní Pánovi a poslúchnu hada [19].

## ZÁVER

Mýty o stvorení človeka a ženy nám ukazujú, ako sa ľudia v rôznych obdobiach snažili pochopiť pôvod a zmysel života na zemi. Hoci sa príbehy líšia podľa kultúry, majú aj spoločné prvky. Jedným z nich je predstava, že človek pochádza z posvätného zdroja – z božskej vôle, zeme alebo hliny, do ktorej je vdýchnutý život. Žena je v týchto mýtoch často nositeľkou plodnosti, matkou všetkého živého. Pri porovnaní analyzovaných mýtov s príbehom v Knihe Genezis o stvorení a pochopení ženy som objavila určitú spojitosť. Podobné pomenovanie hlavného hrdinu, stvorenie ženy z rebra muža, rozhovor prvého človeka s bohom. A rozdiely, stvorenie ženy ako pomocníčky v boji proti zlu, nie ako otrokyňu, či menejcennú bytosť. Tieto príbehy preto nie sú len vysvetlením vzniku sveta, ale aj odrazom duchovných, spoločenských a morálnych hodnôt jednotlivých kultúr.

## ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

[1] STOLÁRIK, Stanislav. (2005). Filozofia náboženstva. 2. vydanie. Košice: Seminára sv. Karola Boromejského, 90 s.
[2] BOWIE, Fiona. (2008). Antropologie náboženství. Rituál, mytologie, šamanismus, poutnictví. – Praha: Portál, 336 s.
[3] ANON. Mýtus. (neuv.). [on-line]. Dostupné na internete: >https://webslovnik.zoznam.sk/slovnik-slovenskeho-jazyka/?s=mýtus < [cit. 2025-10-24].
[4] ANON. Mýtus. (neuv.). [on-line]. Dostupné na internete: >https://cs.wikipedia.org/wiki/Mýtus < [cit. 2025-10-24].
[5] ANON. Paleolit. (neuv.). [on-line]. Dostupné na internete: >https://sk.wikipedia.org/wiki/Paleolit < [cit. 2025-10-24].
[6] ELIADE, Mircea. (1995). Dejiny náboženských predstáv a ideí /I. Od doby kamennej po eleusínske mystériá – Bratislava: Agora, 398 s.
[7] BELLINGER, J. Gerhard. (1998). Sexualita v náboženstvích světa. – Praha: Academia, 392 s.
[8] CAMPBELL, Joseph. (1987). Primitivní mytologie. Masky Bohů. – Praha: Pragma, 430 s.
[9] ELIADE, Mircea. (2004). Iniciace, rituály, tajné společnosti. Mystická zrození. – Brno: Computer Press, 214 s.
[10] KATONA, Imre. ECSEDY, Csaba. (1973). Afrika v – Mytológie sveta. – Bratislava: Obzor, 320 s.
[11] DÖMÖTÖROVÁ, Tekla. SÁRKÁNY, Mihály. (1973). Amerika v – Mytológie sveta – Bratislava: Obzor, 320 s.
[12] KLÁPŠŤOVÁ, Kateřina. (1997). Severná a stredná Amerika v – Duchovní prameny života. Stvoření světa ve starých mýtech a náboženstvích. 2. vydanie. – Praha: Vyšehrad, 544 s.
[13] SLUŠNÝ, Jaroslav. (2010). Najstaršie Slovenské mýty a báje alebo svätá kniha Slovanov. Praha: Nakladatelství XYZ, 286 s.
[14] HELLER, Jan. (2020). Starověká náboženství. Náboženské systémy starého Egypta, Mezopotámie a Kenaanu. – Verbum, 416 s.
[15] HRUŠKA, Blahoslav. (1997). Sumer v – Duchovní prameny života. Stvoření světa ve starých mýtech a náboženstvích. 2. vydanie. – Praha: Vyšehrad, 544 s.
[16] LENČIŠ, Štefan. (2004). Staroveká Mezopotámia a Egypt. Košice: Teologická fakulta v Košiciach. 164 s.
[17] HRŮŠA, Ivan. (2015) Bohové, chrámy, obřady a lidé. Náboženství Staré Mezopotámie. – Praha: Vyšehrad, 288 s.
[18] ANON. Partenogenéza. (neuv.). [on-line]. Dostupné na internete: >https://sk.wikipedia.org/wiki/Partenogenéza < [cit. 2025-10-24].
[19] DUBOVSKÝ, Peter ed. (2008). Genezis. Komentáre k Starému zákonu. I. zväzok. – Trnava: Dobrá kniha, 828 s.
[20] PROSECKÝ, Jiří. (1997). Asýria a Babylon v – Duchovní prameny života. Stvoření světa ve starých mýtech a náboženstvích. 2. vydanie. – Praha: Vyšehrad, 544 s.
[21] GLASENAPP, Helmuth. (2009). Päť svetových náboženstiev. Košice: Talentum, 488 s.

[22] GINZBERG, Louis. (2021) Legendy Židů 1. – Praha: Triton, 672 s.
[23] TYDLITÁTOVÁ, Věra. (2019). Kosmologie Hebrejské bible a starověké židovské tradice. – Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 228 s.
[24] BALABÁN, Milan. (1996). Hebrejské člověkosloví. – Praha: Herrmann & synové, 208 s.
[25] BALABÁN, Milan. (1997). Žena v Starém zákoně v – Religio: Revue pro religionistiku. roč. 5, č. 1, s. 37-46. [on-line]. Dostupné na internete: >https://hdl.handle.net/11222.digilib/124783 < [cit. 2025-10-24].
[26] HELLER, Jan. (1997). Egypt v – Duchovní prameny života. Stvoření světa ve starých mýtech a náboženstvích. 2. vydanie. – Praha: Vyšehrad, 544 s.
[27] SOUČKOVÁ, Jana. (1997). Chetitská říša v – Duchovní prameny života. Stvoření světa ve starých mýtech a náboženstvích. 2. vydanie. – Praha: Vyšehrad, 544 s.
[28] FILIPSKÝ, Jan. (1997). Védske obdobie v – Duchovní prameny života. Stvoření světa ve starých mýtech a náboženstvích. 2. vydanie. – Praha: Vyšehrad, 544 s.
[29] ZBAVITEL, Dušan. (1997). Hinduizmus v – Duchovní prameny života. Stvoření světa ve starých mýtech a náboženstvích. 2. vydanie. – Praha: Vyšehrad, 544 s.
[30] FILIPSKÝ, Jan. (1997). Budhizmus v – Duchovní prameny života. Stvoření světa ve starých mýtech a náboženstvích. 2. vydanie. – Praha: Vyšehrad, 544 s.
[31] KECSKÉSOVÁ. (1973). Čína v – Mytológie sveta – Bratislava: Obzor, 320 s.
[32] HRDLIČKA, Zdeněk. HRDLIČKOVÁ, Věra. ČERNÁ, Zlata. (1997). Čína v – Duchovní prameny života. Stvoření světa ve starých mýtech a náboženstvích. 2. vydanie. – Praha: Vyšehrad, 544 s.
[33] HRDLIČKA, Zdeněk. HRDLIČKOVÁ, Věra. (1997). Japonsko v – Duchovní prameny života. Stvoření světa ve starých mýtech a náboženstvích. 2. vydanie. – Praha: Vyšehrad, 544 s.
[34] KRUPA, Viktor. (1979). Japonské mýty. Kodžiky. Bratislava: Tatran, 227 s.
[35] FERRY, Luc. (2020). Řecké mýty. Mytologie a filosofie. – Brno: Garamond, 512 s.
[36] ELIADE, Mircea. (1997). Dejiny náboženských predstáv a ideí /II. Od Gautamu Buddhu po víťazstvo kresťanstva. Bratislava: Agora, 424 s.
[37] KŘIKAVOVÁ, Adéla; MENDEL, Miloš; MÜLLER, Zdeněk. (1990). Islám. Ideál a skutečnost. Praha: Panorama, 368 s.
[38] AL-KISÁÍ AL-HASAN Abú. (1980). Kniha o počiatku a konci a rozprávania o prorokoch (islamské mýty a legendy). Bratislava: Tatran, 200 s.

DOI: https://doi.org/10.54937/2026.9788056112410.185-191

# OSPRAVEDLNENIE VIEROU V ISUSA CHRISTA A DUCHOVNÁ OBNOVA: TEOLOGICKÉ ŠTÚDIE V KONTEXTE BIBLICKÉHO UČENIA

# JUSTIFICATION BY FAITH IN JESUS CHRIST AND SPIRITUAL RENEWAL: THEOLOGICAL STUDIES IN THE CONTEXT OF BIBLICAL TEACHING

**ANNA SYDOR**

*Prešovská univerzita v Prešove, Pravoslávna bohoslovecká fakulta*
*Plzenská č. 7. 080 01 Prešov.*
*E-mail: anna.sydor@smail.unipo.sk*

**ABSTRAKT**
*SYDOR, Anna. Ospravedlnenie vierou v Isusa Christa a duchovná obnova: teologické štúdie v kontexte biblického učenia [konferenčný príspevok]. Prešovská univerzita v Prešove (Prešov, Slovensko). Pravoslávna bohoslovecká fakulta. 2025.*
*Príspevok sa zameriava na teologickú analýzu duchovnej obnovy človeka a Christovho ospravedlnenia. Cieľom je vysvetliť, ako Božia múdrosť a Christovo prijatie ľudskej prirodzenosti vedú k duchovnému znovuzrodeniu a zároveň porovnať ortodoxné a neortodoxné interpretácie ospravedlnenia. Príspevok zdôrazňuje význam jedinej Cirkvi ako miesta, kde človek prijíma plnosť spasenia a milosti. Výskum je založený na analýze biblických textov, spisov Svätých Otcov a súčasnej ortodoxnej teologickej literatúry. Hlavné zistenia poukazujú na to, že duchovná obnova a ospravedlnenie predstavujú dôležité procesy premeny človeka, ktoré sa naplno uskutočňujú prostredníctvom vieroučného a duchovného rozmeru života, a ktorých význam nemožno redukovať iba na vonkajšie formy vierovyznania.*

**Kľúčové slová:** *duchovná obnova, Christovo ospravedlnenie, ortodoxná teológia, neortodoxné učenie, biblické posolstvo*

**ABSTRACT**
*SYDOR, Anna. Justification by Faith in Jesus Christ and Spiritual Renewal: Theological Studies in the Context of Biblical Teaching [conference paper]. University of Prešov (Prešov, Slovakia). Orthodox Theological Faculty. 2025.*
*The paper focuses on the theological analysis of human spiritual renewal and Christ's justification. Its aim is to explain how God's wisdom and Christ's acceptance of human nature lead to spiritual rebirth, while also comparing Orthodox and non-Orthodox interpretations of justification. The paper emphasizes the importance of the One Church as the place where a person receives the fullness of salvation and grace. The research is based on the analysis of biblical texts, writings of the Holy Fathers, and contemporary Orthodox theological literature. The main findings show that spiritual renewal and justification represent*

*key processes of human transformation, fully realized through the doctrinal and spiritual dimensions of life, whose significance cannot be reduced merely to external forms of faith confession.*

**Keywords:** *spiritual renewal, Christ's justification, Orthodox theology, non-orthodox teaching, biblical message*

## ÚVOD

Príspevok sa zameriava na teologickú analýzu duchovnej obnovy človeka v kontexte Christovho ospravedlnenia, ako je predstavené v biblickom zjavení a v učení Cirkvi. V práci sa využívajú biblické texty, patristické pramene a súčasná pravoslávna teologická literatúra, ktoré spolu vytvárajú rámec pre komplexné pochopenie tejto témy.

Cieľom tejto práce je analyzovať teologické chápanie ospravedlnenia v Christovi v kontexte biblického učenia a ukázať, akým spôsobom Božia múdrosť, Christovo prijatie ľudskej prirodzenosti a pôsobenie Ducha Svätého vedú k duchovnému znovuzrodeniu človeka [1, 2]. Zároveň sa práca zameriava na porovnanie ortodoxného výkladu ospravedlnenia s vybranými neortodoxnými interpretáciami, pričom osobitná pozornosť sa venuje rozdielom v chápaní spásy, duchovného života a miesta Cirkvi v procese obnovy človeka a ľudstva [3, 4].

Ospravedlnenie vierou v Isusa Christa predstavuje jeden zo základných pojmov biblickej a systematickej teológie a zároveň tvorí teologické jadro duchovnej obnovy človeka v živote Cirkvi (Gn 3, 15) [5, 6, 7]. Katolícka cirkev používa výraz "Ospravodlivenie" (lat. iustificatio) na opísanie prijatia Božej spravodlivosti a odpustenia hriechov skrze Isusa Christa v Duchu Svätom. V pravoslávnej cirkvi sa používa výraz „ospravedlnenie" (gr. Δικαιοσύνην) – akt, proces „učinenia spravodlivým". V biblickom zjavení i v patristickej tradícii sa ospravedlnenie nechápe výlučne ako právny akt Božieho odpustenia, ale ako dynamický proces vnútornej premeny ľudskej osobnosti, zameraný na obnovenie padlej ľudskej prirodzenosti skrze smrť na kríži a zmŕtvychvstanie Christa, a tým obnovenie narušeného vzťahu medzi človekom a Bohom [8].

Problematika ospravedlnenia a duchovnej obnovy je jednou z ústredných tém kresťanskej teológie a bola predmetom teologického uvažovania už v dielach Svätých Otcov, ktorí ju rozvíjali v úzkej súvislosti s učením o vtelení Božieho Slova, spáse a zbožštení človeka [9]. Z historických autorít možno spomenúť svätého Atanáza Alexandrijského [10], svätého Jána Zlatoústeho [11] a svätého Efraima Arizonského [12], ktorí analyzovali ľudskú prirodzenosť, hriech a potrebu spásy. Z pohľadu neortodoxných interpretácií ponúkajú štúdie Pelagia [13] a komentáre Teofylakta Bulharského [14, 15] alternatívne pohľady na význam ospravedlnenia v Kristovi a ľudského morálneho vývoja.

Na túto tradíciu nadväzuje aj súčasná pravoslávna teológia, ktorá zdôrazňuje, že duchovná obnova človeka sa plne uskutočňuje v živom a sviatostnom spoločenstve Cirkvi, v jej sviatostiach, kde človek prijíma plnosť Božej milosti a je vedený k autentickému duchovnému rastu.

Súčasní ortodoxní teológovia, ako napríklad Lopuchin, A. P. [3], Ján Kronštadtský [16], archimandrita Sergius [17], Lossky, V.N. [18] a neortodoxní teológovia, ako napríklad Balthasar, H. U. [19], Horton, M. S. [20], skúmajú súčasné chápanie duchovnej obnovy a ospravedlnení v Kristovi, a otázky spásy pre neveriacich. Tieto zdroje spolu s predchádzajúcimi prácami poskytujú komplexný analytický rámec pre porovnanie historických, ortodoxných a neortodoxných prístupov k ospravedlneniu.

Už v raji sa odohrala prvá duchovná tragédia, ktorá pravdepodobne nahradila pôvodný Boží plán ľudského rozvoja (Gn 2–3) [5, 6, 7]. Adam a Eva boli stvorení dokonalí, ako jedinečné Božie stvorenie, ale neposlúchli Stvoriteľovo prikázanie a stratili raj [8]. Tento historický a teologický kontext je základom pre pochopenie dôvodu nevyhnutnosti ospravedlnenia a duchovného znovuzrodenia človeka [1, 2].

Adam a Eva boli napokon stvorení dokonalí, ako jedinečné Božie stvorenie, ale neposlúchli Stvoriteľovo prikázanie a stratili raj (Gn 3,3) [5, 6, 7].

A Božie prikázanie: Nejedz zakázané, jedovaté ovocie, lebo „istotne zomrieš", Adam porušil. Človek, Adam, zjedol zakázané ovocie a nakazil svoju prirodzenosť hriechom, ako smrteľným vírusom, pred ktorým ho Boh varoval, a skrze neho smrť vstúpila do všetkých ľudí (Gn 3,3) [5, 6, 7].

Po nakazení jeho pôvodnej ľudskej prirodzenosti, Adam stratil svoju pôvodnú duchovnú čistotu, komplexné poznanie Božieho stvorenia, schopnosť pomenovať celé stvorenie atď. Ani Adam, ani Eva však svoj hriech neľutovali, nečinili pokánie pred Stvoriteľom a obviňovali zaň Boha, svojho Stvoriteľa.
Adam a Eva, nakazení hriechom, boli vyhnaní z raja kvôli nebezpečenstvu požitia plodov Stromu večného života (Gn 3,23) [5, 6, 7], lebo už neboli tým istým dokonalým stvorením, akým ich Boh pôvodne stvoril, ale zničenými, stratenými, nedokonalými.
Pôvodná harmónia medzi ľuďmi, zvieratami a stvorením sa stratila. Ako nám hovorí Sväté Písmo, Boh prikázal anjelom vyhnať prvých ľudí z raja, nie z nemilosrdnosti, ale cez následky nakazenia hriechom smrti, ktorá nakazila ich ľudskú prirodzenosť.
Prečo Adam a Eva nemohli dlhšie zostať v raji, odpoveď je daná v Biblii (Gn 3,22) [5, 6, 7]. V centre raja rástol osobitný Strom života s výnimočnými plodmi, ktoré podľa svätého Jána Zlatoústeho [21] podporovali v prvých ľuďoch večný život, večnú existenciu. Keby Adam a Eva, už nakazení hriechom, ochutnali tieto plody, zostali by zachytení vo svojom neodpustenom páde navždy a podobne ako padlý anjel-Satan by sa nikdy nemohli zmeniť ani činiť pokánie a čakali by na nich večné muky.
Ale milosrdný Hospoď Boh neodoprel ľuďom, v osobe Adama, navždy prístup k zdroju Večného života a svätosti, k pravému Stromu života, zjavenému v Novom zákone – Kristovmu krížu a plodom na ňom, Kristovmu Telu a Krvi.
Svätý Ján Zlatoústy píše, že prví ľudia, ktorí dostali prikázanie nepožívať zakázané ovocie, mali zároveň povolenie požívať plody zo Stromu života, ktoré ich udržiavalo vo večnom živote.
Ale keď sa Satan od Evy dozvedel tajomstvo Božieho prikázania požívať plody Večného života a nepožívať plody zo stromu poznania dobra a zla (Gn 2,16-17) [5, 6, 7], zámerne ju pokúšal a nútil ju ochutnať tieto jedovaté plody so sľubom, že „budú ako bohovia“ (Gn 3,1-5) [5, 6, 7] . A ona a Adam prvýkrát ochutnali zakázané a jedovaté ovocie, ktoré nakazilo ich prirodzenosť a urobilo z nich vyhnancov vo svete (Gn 3,6) [5, 6, 7].
Keď zhrešili neposlušnosťou a jedením ovocia, ktoré viedlo k ich smrti (Gn 2,17 a Gn 3,6 ) [5, 6, 7], Boh ich vyviedol z raja nie z prísnosti, ale z milosrdenstva a múdrosti (Gn 3,22-24 ) [5, 6, 7] – aby ľudská prirodzenosť, nakazená hriechom, v stave pádu nezískala nesmrteľnosť. Ale časom Christos Spasiteľ premohol hriech (Ž 50,6) [5, 6] a ospravedlnenie nám bolo udelené skrze vieru v Christa.
Boh neodobral Adamovi a Eve navždy prístup k plodom večného života, ale sľúbil, že tieto plody – vedúce k večnému životu – im budú vrátené.
Ľudstvo však muselo prejsť historickým procesom uvedomenia si, že zmysel existencie je možný iba v Bohu a že spása padlého Adama, obnovenie jeho padlej prirodzenosti, je možné iba v Bohu, čo náš Hospoď Isus Christos dosiahol svojím utrpením na kríži, smrťou a zmŕtvychvstaním.
Hneď ako Adam a Eva opustili Raj, Boh dal sľub: príde sľúbený Mesiáš a „semeno ženy rozdrví hlavu hadovi “ (Gn 3,15 ) [5, 6, 7]. Toto bolo znamenie budúcej spásy v Christovi, ktoré predpovedal prorok Izaiáš: „Panna porodí syna “.
Christos obnovuje ľudskú prirodzenosť v sebe a nikto iný by nemohol dosiahnuť takúto spásu, okrem Samotného Boha Stvoriteľa. Nielenže obnovil ľudstvo do jeho pôvodnej čistoty, ale mu dal aj novú schopnosť – prijímať dary Ducha Svätého a schopnosť Zbožštenia. V našej ľudskej prirodzenosti Boh vystupuje do neba a sedí po pravici Otca. Žiadna iná náboženská tradícia na svete neobsahuje také tajomstvo – že sám Boh sa stal človekom, zjavil sa ľuďom a vystúpil na nebesia, nesúc so sebou zbožštenú ľudskú prirodzenosť a pozdvihol ľudskú prirodzenosť, ktorá už prešla darom zbožštenia.
Christovo prijatie ľudskej prirodzenosti, Jeho spasiteľné dielo a pôsobenie Ducha Svätého umožnili obnovenie pôvodnej harmónie a otvorili cestu k večnému životu [14, 15]. Ortodoxná tradícia zdôrazňuje, že tento proces prebieha plne iba v rámci jednej, pravej Cirkvi, ktorá zachováva apoštolskú vieru a milosť sviatostí [22].
Súčasní teológovia ukazujú, ako duchovná obnova ovplyvňuje praktický kresťanský život, rozlišovanie dobra a zla a schopnosť človeka žiť v jednote s Bohom [3, 4]. Neortodoxné interpretácie často redukujú ospravedlnenie na právny akt [23, 24] alebo individuálne duchovné zážitky [25], zatiaľ čo ortodoxné chápanie spája vieru, sviatostný život a duchovnú premenu človeka.
Ospravedlnenie v Kristovi teda nie je iba teologickým konceptom, ale aj praktickým základom pre duchovný život veriacich (Gn 2–3) [5, 6, 7]. Zahrnuje proces zbožštenia, prijímanie darov Ducha Svätého

a účinnosť sviatostného života, ktoré sú nevyhnutné pre duchovnú obnovu a návrat do spoločenstva s Bohom [1, 2].

Táto štúdia sa zameriava na systematické porovnanie ortodoxných výkladov ospravedlnenia s vybranými neortodoxnými interpretáciami, aby sa ukázalo, ako rozdielne teologické prístupy ovplyvňujú chápanie spásy, duchovného života a vzťahu človeka k Bohu (Rím 3,24–25) [26]. V texte sa tiež spomína, že v katolíckej teológii sa koncept ospravedlnenia označuje iným termínom, avšak jeho podstata je v istom zmysle blízka pravoslávnemu chápaní, pričom dôraz je kladený na spojenie viery, sviatostného života a osobnej duchovnej premene [25].

Ortodoxná tradícia zdôrazňuje, že duchovné ospravedlnenie v Kristovi sa plne realizuje iba v rámci Cirkvi, ktorá zachováva apoštolskú vieru a milosť sviatostí [22]. Súčasní autori pravoslávnej teológie dopĺňajú, že proces ospravedlnenia nie je izolovaný individuálny akt, ale integrálnou súčasťou života veriacich v spoločenstve Cirkvi, kde sa uskutočňuje vnútorná transformácia človeka [9].

Duchovná obnova sa začína uvedomením si tragédie pádu Adama a Evy, keď ľudská prirodzenosť bola nakazená hriechom a smrťou. Prijatím Kristovej milosti sa človek môže vrátiť k pôvodnej harmónii vzťahu s Bohom [8]. V ortodoxnej tradícii je tento proces neoddeliteľne spätý s Cirkvou, ktorá poskytuje veriacim živé spoločenstvo, sviatostný život a vedenie Ducha Svätého [22].

Neortodoxné interpretácie často redukujú ospravedlnenie na individuálny duchovný zážitok alebo právny akt, čo podľa súčasných pravoslávnych teológov nepostačuje pre plnú obnovu človeka [25]. Ortodoxné chápanie naopak integruje vieru, sviatostný život a duchovnú premenu, pričom zdôrazňuje, že človek sa naplno obnovuje len v rámci jedinej Cirkvi, posvätenej apoštolskou vierou a sviatosťami [14, 15].

Táto perspektíva je podporená aj súčasnou teologickou literatúrou, ktorá poukazuje na to, že pravá spása a duchovná obnova človeka sú dostupné len tam, kde sa zachováva plnosť apoštolskej tradície, sviatostného života a jednoty s Kristom prostredníctvom Eucharistie [3, 4].

Ospravedlnenie v pravoslávii je Božský akt Christovho prijatia celej padlej ľudskej prirodzenosti a pozdvihnutia jeho hriešneho tela na kríž. Prostredníctvom Jeho utrpenia, smrti na kríži a zmŕtvychvstania Obeť nedosiahla uspokojenie, ale uzdravenie padlej prirodzenosti Adama v Christovi. Iba Christos Boh to mohol dosiahnuť – to znamená, že mohol obnoviť prvého Adama do Nového Človeka, Adama, v osobe Isusa Christa. A na Päťdesiatnicu (gr. Πεντηκοστή/lat. Pentecoste)– stvorenie Christovej Cirkvi ako svätyne pre duchovnú obnovu a rast veriacich, ktorí už boli ospravedlnení v Christovi, pre ich návrat, zbožštení v Christovi, do Božieho Kráľovstva [27].

Duchovná obnova človeka sa v ortodoxnej teológii chápe ako komplexný proces, ktorý zahŕňa nielen vnútornú premenu a ospravedlnenie skrze vieru v Christa, ale aj aktívnu účasť veriacich v svi-atostnom a liturgickom živote Cirkvi [22]. Eucharistia, krst, sviatosť zmierenia a modlitba predstavujú nástroje, prostredníctvom ktorých človek prijíma plnosť Božej milosti a dosahuje duchovný rast obnovou svojej padlej prirodzenosti [9].

Súčasní pravoslávni teológovia zdôrazňujú, že proces ospravedlnenia v Kristovi nemožno redukovať na individuálne duchovné zážitky alebo teologickú abstrakciu. Jeho plnosť sa naplno realizuje len v spoločenstve Cirkvi, kde je zachovaná apoštolská viera, sviatostná milosť a vedenie Ducha Svätého [3, 4].

Neortodoxné interpretácie často zdôrazňujú slobodnú vieru alebo morálnu snahu jednotlivca bez pevného zakotvenia v cirkevnej tradícii [23], čo podľa ortodoxného pohľadu nepostačuje pre úplnú duchovnú obnovu. Ortodoxný prístup naopak integruje vieru, sviatostný život a neustálu duchovnú premenu, čím umožňuje človeku postupný návrat k Božej dokonalosti a pripravuje ho na večný život v Nebeskom kráľovstve [14, 15].

Ortodoxné chápanie ospravedlnenia zároveň zdôrazňuje význam komunitného rozmeru duchovnej obnovy [22]. Človek sa nezbavuje hriechu a nedosahuje plnosť duchovného života izolovane; jeho vnútorná transformácia prebieha v spoločenstve Cirkvi, kde sa uskutočňuje výmena milosti prostredníctvom sviatostí, modlitby a duchovného vedenia [9]. Súčasní pravoslávni teológovia poukazujú na to, že ospravedlnenie v Christovi sa netýka len formálnej zmeny právneho postavenia človeka pred Bohom, ale predstavuje vnútorné zjednotenie s Božou vôľou a harmonizáciu ľudskej prirodzenosti s Božou milosťou. Takto chápané ospravedlnenie v Kristovi sa prejavuje v konkrétnom živote veriacich, v ich morálnom rozhodovaní, schopnosti odpúšťať, milovať a rásť vo viere [3, 4].

Ortodoxný prístup integruje vieru, sviatostný život a duchovnú premenu, pričom proces obnovy je kontinuálny a smeruje k zbožšteniu človeka, ktoré sa realizuje najmä prostredníctvom Eucharistie a trvalého života v Cirkvi [14, 15].
Historický a teologický kontext spásneho diela Krista ukazuje, že ospravedlnenie je súčasne osobné, spoločne a univerzálne (Gn 2–3; Rím 5,12–19 ) [5, 6, 7]. Každý veriaci je preto pozvaný k aktívnej účasti na sviatostnom a liturgickom živote, aby prijal milosť a umožnil Bohu pôsobiť v jeho vnútri, čím sa naplno realizuje zmysel duchovnej obnovy [8].
Duchovná obnova človeka sa v ortodoxnom chápaní neuskutočňuje len formálne, ale je procesom hlbokej vnútorné premeny, ktorá zahŕňa posilnenie duchovného života, morálnej integrity a schopnosti účinne rozlišovať dobro a zlo [22]. Každý kresťan je povolaný k tomu, aby prostredníctvom sviatostného života, modlitby a pokánia aktívne spolupracoval s milosťou Ducha Svätého [9].
Ortodoxná tradícia zdôrazňuje, že spása v Kristovi nie je individuálnym projektom, ale realizuje sa v spoločenstve Cirkvi, kde jednotlivec prijíma plnosť Božej milosti a rastie vo viere, nádeji a láske. Krst, Pomazanie a Eucharistia sú sviatosti zmierenia, ktoré tvoria základné piliere, prostredníctvom ktorých je veriaci začlenený do Kristovho života a jeho ospravedlnenie je naplnené v celej svojej šírke a hĺbke [14, 15].
Neortodoxné prístupy často redukujú ospravedlnenie na slobodnú vieru alebo osobný duchovný zážitok, čím strácajú jeho komplementárny, komunitný a sviatostný rozmer [23, 24]. Ortodoxná teológia naopak ukazuje, že skutočná duchovná transformácia vyžaduje integráciu viery, sviatostného života a neustálej duchovnej práce, pričom Cirkvi sa dostáva k úlohe sprievodcu a prostredníka Božej milosti [3].
Význam ospravedlnenia v Christovi je teda nielen teologický, ale aj praktický: určuje spôsob, akým veriaci žijú v jednote s Bohom, usilujú sa o duchovný rast a konajú v súlade s Božou vôľou (Gn 2–3; Rím 5,12–19) [5, 6, 7]. V tomto procese sa naplno prejavuje historický a univerzálny rozmer spásy, ktorý začal u Adama a Evy, pokračoval Kristovým vtelením a dosahuje svoj plný význam prostredníctvom Cirkvi [8].
V procese duchovnej obnovy má osobitný význam účinnosť sviatostného života [22]. Krst symbolizuje začlenenie človeka do Kristovho života, zmierenie umožňuje očistenie od hriechov a Eucharistia posilňuje jednotu s Christom a Cirkvou [9]. Takto sa veriaci postupne transformuje, jeho vnútorný život sa obnovuje a naplno sa realizuje Božie ospravedlnenie v jeho osobe [14, 15].
Veriaci je vyzývaný, aby denne prežíval svoju vieru v skutkoch, modlitbe a účasti na sviatostiach, čím sa jeho duchovný život prehlbuje a upevňuje [3, 4].
Podľa pravoslávnych autorov úplná duchovná obnova vyžaduje život v spoločenstve Cirkvi, kde sa veriaci učí napodobňovať Christa, rozvíja cnosť a rastie v láske k Bohu a blížnemu [8].
Svedomitý pravoslávny kresťan často cíti, že v závislosti od svojej voľby zaujíma pod Christovým krížom zvláštne miesto zodpovedného za ukrižovanie Pána. A my sa uistime, že naša pozícia je medzi vyznaním svätého Longina: „Vskutku tento človek bol Boží Syn“ (Mt 27,54; Mk 15,39; Lk 23,47 [5, 6, 7] a vyznaním vďačného zlodeja: „Spomeň si na mňa, Pane, keď prídeš do svojho kráľovstva“ (Lk 3,42) [5, 6, 7].
Porovnanie ortodoxného a neortodoxného chápania ospravedlnenia poukazuje na rozdiely v chápaní miesta Cirkvi, sviatostného života a duchovnej transformácie človeka [25]. Ortodoxná tradícia zdôrazňuje, že ospravedlnenie je integrálnou súčasťou života veriacich v spoločenstve Cirkvi, kde sa veriaci prostredníctvom sviatostí a modlitby premieňa a postupne obnovuje svoju padlú prirodzenosť [22].
Napríklad niektoré evanjelikálne prúdy zdôrazňujú „ospravedlnenie len verou“ bez prepojenia na liturgický a sviatostný život, čo podľa pravoslávnych autorov nepostačuje pre úplnú duchovnú obnovu človeka (Rím 3,24–28) [26].
Ortodoxné chápanie spája vieru, sviatostný život a neustálu duchovnú premenu, čím poskytuje komplexný rámec pre osobný aj spoločenstvený rast veriacich [8]. Ospravedlnenie v Kristovi nie je izolovaný koncept, ale komplexný proces, ktorý spája osobnú vieru, komunitnú prax a účinnosť Božej milosti [14, 15].
Ortodoxná teológia zároveň upozorňuje na morálnu a etickú dimenziu ospravedlnenia [9]. Duchovná obnova sa prejavuje v schopnosti rozlišovať dobro a zlo, v osobnej cnosti, v láske k Bohu a blížnemu a vo vytváraní autentického kresťanského života [22]. Takto ospravedlnenie v Kristovi plne realizuje Boží plán obnovy človeka a jeho návratu do spoločenstva s Bohom [14, 15].

## ZÁVER

Ospravedlnenie v Christovi predstavuje komplexný teologický a praktický proces, ktorý spája vieru, sviatostný život a vnútornú duchovnú premenu človeka. Ortodoxná tradícia zdôrazňuje, že plná duchovná obnova sa realizuje len v rámci jedinej Cirkvi, kde sú zachované apoštolská viera, sviatostná milosť a vedenie Ducha Svätého [14, 15].

Dôležitým aspektom ospravedlnenia je historický a biblický kontext, ktorý zahŕňa pád Adama a Evy, Kristovo vtelenie, utrpenie, smrť a zmŕtvychvstanie [3, 4]. Tento rámec umožňuje pochopiť, že spása človeka je zároveň osobná, spoločná a univerzálna, pričom sa uskutočňuje v súlade s Božím plánom pre celé stvorenie [8].

Ortodoxná teológia tiež zdôrazňuje morálnu a etickú dimenziu ospravedlnenia, ktorá sa prejavuje v schopnosti človeka rozlišovať dobro a zlo, žiť v cnosti, prejavovať lásku k Bohu a blížnemu a budovať autentický duchovný život[9]. Duchovné znovuzrodenie a obnova preto nepredstavujú len teologické pojmy, ale aj praktický návod na život v jednote s Bohom [1, 2].

Syntéza práce ukazuje, že ospravedlnenie v Christovi je procesom integrálnym, ktorý zahŕňa teologické, biblické a praktické aspekty duchovného života. Porovnanie s neortodoxnými interpretáciami umožňuje lepšie pochopiť význam spoločenstva, sviatostí a vedenia Ducha Svätého pre autentický kresťanský život. Na záver možno konštatovať, že ospravedlnenie v Christovi nie je izolovanou doktrínou, ale základom duchovného znovuzrodenia a obnovy človeka, ktorý prostredníctvom viery, sviatostného života a osobnej transformácie dosahuje plnosť spásy a jednoty s Bohom.

Svätý Atanáz Veľký hovorí: Človek sa stáva „bohom z milosti“ – to znamená, že sa podieľa na božskej láske, svätosti a nesmrteľnosti, pričom zostáva ľudskou prirodzenosťou [28 s. 92–94].

## ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

[1] HIERONYMUS STRIDONSKÝ, svätý. (1880–1903). Tvorenia blaženého Hieronyma Stridonského. Bibl. tvorení sv. otcov i učiteľov Cirkvi západnej. Č. 16: Tolkovanie na Evanjelium podľa Matúša.,110-112 s.

[2] TVORENIA HIERONYMA STRIDONSKÉHO, bláženného. (1880–1903). Bibl. tvorení sv. otcov i učiteľov Cirkvi západnej, Č. 16: Tolkovanie na Evanjelium podľa Matúša. Tolkovanie na Poslanie Pavla k Galatam. In: *Tvorenia sv. otcov i učiteľov Cirkvi západnej*, Č. 17. Kiev : [b. i.], 137–144 s.

[3] LOPUCHIN, A. P.(red.). (2009). Tolkovaja Biblia, ili Kommentarij na vse knigi Svjaščennogo Pisanija Vetchogo i Novogo Zaveta. 4. vyd., T. 6: Četveroevangelie. Moskva: Darъ, ISBN 978-5-91039-029-4, 1232–1270 s.

[4] TOLKOVOE JEVANGELIE, sostavlennoe po drevnim sviatootečeskim tolkovanijam vizantijskim XII veka. (1886). Prel. z gréc. Kyiv: Tip. G. T. Korčak-Novického.

[5] BIBLIA. (2008). Slovenský ekumenický preklad s deuterokánonickými knihami. Bratislava: Slovenská Biblická Spoločnosť, ISBN 978-80-85486-50-6.

[6] BIBLIA. Ruský preklad. [b. m.]: [b. v.], n. r.

[7] ŽATKOVYČ, J. (n. d.). „Episokopy Maramorošskije“ Listok, roč. VII, č. 17, 1. september. [b. m.].

[8] AFANÁSIOS Alexandrijský, svätý. (2019). Tvorenia iže vo svjatych ottsa našego Afanasija Velikago, archijepiskopa Aleksandrijskago. Moskva: Book on Demand Ltd., ISBN 978-5-51808-560-2, 500 s.

[9] EFRAIM Z ARIZONY, svätý. (2015). Modlitby a zamyslenia. Arizona: Monastier, 45-58 s.

[10] AFANÁSIOS Alexandrijský, svätý. (1903). Tvorenia iže vo svjatych ottsa našego Afanasija Velikago, Č. 4, 2. vyd., Sergiev Posad: Svjato-Troickaja Sergijeva lavra, 497 s.

[11] ZLATOÚSTY Ján, svätý. (1886). Komentár na Evanjelie. Kyjev: Tip.G. T. Korčak-Novického, 46s.

[12] EFRAIM Z ARIZONY Svätý. (2002). Modlitby a rozjímania, Arizona, 112 s.

[13] PELAGIUS. (1844–1855). Tolkovanija na poslanija Pavla. In: *Patrologia Latina*, Tom 1, Paris: J.-P. Migne, 1128–1129 s.

[14] FEOFILAKT BOLGARSKIJ. (2024). Tolkovanie na Evangelie ot Ioanna. Amrita-Rus’, ISBN 978-5-00228-116-9, 120-142 s.

[15] BLAHOVESTNIK, ili Tolkovanie blažennogo Feofilakta, archiepiskopa Bolgarskogo. (2006). T. 1: Tolkovanie na Evanielija. Kyiv: Izd. Kyevo-Pečerskoj lavry.
[16] KRONŠTADTSKIJ, Ióann, svätý pravodivý. (2009). Tolkovanie na Evanjelia. Sankt-Peterburg: Sankt-Peterburgskaja pravoslavnaja duchovnaja academia.
[17] STRAGORODSKIJ, Archimandrita Sergius. (1895). Analýza heterodoxných učení o ospravedlnení. *Teologický bulletin*. Sankt-Peterburg. Zväzok 2. Č. 4. 1–26 s., č. 6. 346–364 s., Zväzok 3. Č. 8.
[18] LOSSKY, V. N. (1976). Mystická teológia východnej cirkvi. Crestwood, NY: St Vladimir's Seminary Press. ISBN 978-0-913836-31-6, 252 s.
[19] BALTHASAR, H. U. (1990). Mysterium Paschale: The Mystery of Easter. San Francisco, CA: Ignatius Press. ISBN 978-0-89870-804-2. https://doi.org/10.5040/9780567691026
[20] HORTON, M. S. (2018). Ospravedlnenie, zväzok 1. Grand Rapids: Zondervan Academic. ISBN 978-0-31049-160-6, 400 s.
[21] CHRYSOSTOM, J. (2001). Homilies on Genesis, 18-45. Washington, D.C.: The Catholic University of America Press, ISBN 978-0-81321-087-2, 45 s.
[22] GERKA, M., PŘUŽINSKÝ, Š. (2003). Cesta k Bohu. Biblický katechizmus pravoslávneho kresťana. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. ISBN 80-8068-234-8, 38-62 s.
[23] SPROUL, R. C. (1995). Faith Alone: The Evangelical Doctrine of Justification. Grand Rapids: Baker Publishing Group. ISBN 978-0-8010-1090-3, 78-92 s.
[24] LANE, Anthony N. S. (2006). Justification by Faith in Catholic-Protestant Dialogue: An Evangelical Assessment. London: T&T Clark International. ISBN 978-0-567-04004-6.
[25] KILCREASE, J. D. (2022). Justification by the Word: Restoring Sola Fide. Bellingham: Lexham Academic. ISBN 978-1-68359-603-5, 112-145 s.
[26] NOVAJA ŽENEVSKAJA UČEBNAJA BIBLIA. (2015). Tolkovanie na Rím 3,24–25. Ženeva: Ženevská biblická spoločnosť, ISBN 978-2-8254-1091-5, 230 s.
[27] STRAGORODSKY, S., Archim. (1895). „Analýza heterodoxných učení o ospravedlnení." *Theological Herald*, zv. 2–3, 45-78 s.
[28] ATHANASIUS of Alexandria. (2011). On the Incarnation (De Incarnatione Verbi). Popular Patristics Series.Yonkers, NY: St. Vladimir's Seminary Press, ISBN 978-0-88141-427-1, 92 s.

DOI: https://doi.org/10.54937/2026.9788056112410.193-196

# DVA PRÍSTUPY K DUCHOVNÉMU RASTU: CESTA RASTU TERÉZIE Z AVILY A MALÁ CESTA TERÉZIE Z LISIEUX

# TWO APPROACHES TO SPIRITUAL GROWTH: THE PATH OF GROWTH OF TERESA OF ÁVILA AND THE LITTLE WAY OF THÉRÈSE OF LISIEUX

**LUKÁŠ VANÍK**

*Catholic University in Ružomberok, Slovakia / Veterná 2010/19, Ružomberok*
*Email: lukas.vanik596@edu.ku.sk/lukasvanik@gmail.com*
*ORCID iD: 0009-0009-7375-8916*

**ABSTRAKT**
*O duchovný rast a hlbšie posvätenie sa kresťania usilovali od zrodu Cirkvi. V priebehu dejín sa postupne vyprofilovali rôzne prístupy k duchovnému životu. Už v najstarších časoch duchovní učitelia rozlišovali medzi tými, ktorí len vstupujú na cestu duchovného rastu (začiatočníkmi), tými, ktorí na nej už robia pokroky (pokročilými), a tými, ktorí majú značný úsek cesty za sebou (dokonalými). Týmto trom skupinám zodpovedajú aj tri tradičné etapy duchovného života: cesta očisťovania, cesta osvietenia a cesta zjednotenia.*
*V novovekých dejinách Katolíckej cirkvi sa však začal objavovať nový, do istej miery inovatívny prístup. Jednou z jeho priekopníčok bola svätá Terézia z Lisieux. Tento prístup nekladie dôraz na namáhavé a systematické vystupovanie po „stupňoch dokonalosti" ani na meranie duchovného pokroku, ale zdôrazňuje jednoduchosť, dôveru a úplnú odovzdanosť Bohu.*
*Cieľom tejto štúdie je preskúmať tieto rozdielne prístupy k duchovnému rastu a poukázať na ich vnútorné súvislosti i aktuálny význam pre kresťanov dnešnej doby.*

**Kľúčové slová:** *posvätenie, prístup, rast, cesty*

**ABSTRACT**
*Christians have strived for spiritual growth and deeper sanctification since the birth of the Church. Over the course of history, various approaches to the spiritual life gradually took shape. Already in the earliest periods, spiritual teachers distinguished between those who were just beginning their journey (beginners), those who were making progress (the advanced), and those who had already travelled far (the perfect). These three groups correspond to the traditional stages of the spiritual life: the way of purification, the way of illumination, and the way of union.*
*In the modern history of the Catholic Church, however, a new and in many respects innovative approach began to emerge. One of its pioneers was Saint Thérèse of Lisieux. This approach places less emphasis on laborious and systematic ascent through "degrees of perfection" or on measuring one's progress, and instead highlights simplicity, trust, and complete surrender to God.*
*The aim of this study is to examine these different approaches to spiritual growth and to show their inner connections as well as their continuing relevance for Christians in the modern world.*

**Keywords:** *approach, growth, sanctification, ways*

## ÚVOD

Ježišovi nasledovníci už od počiatku Cirkvi vnímali, že vo svojom kresťanskom povolaní môžu ďalej rásť a môžu i čoraz väčšmi prehlbovať svoj vzťah s Kristom. Aj keď sa v rámci svojho výskumu venujeme primárne otázkam týkajúcim sa klasickej náuky o troch etapách duchovného rastu, predsa sa pri tomto skúmaní stretáme aj s fundamentálnejšími a všeobecnejšími otázkami týkajúcimi sa posväcovania a procesu vedúceho k zjednoteniu s Bohom. Platí pritom, že práve na prístupe k tradičnej náuke o troch etapách (pod ktorými rozumieme cestu očisťovania, lat. *via purgativa*, cestu osvecovania, lat. *via illuminativa*, a cestu zjednocovania, lat. *via unitiva*) môžeme vidieť, ako sa jednotliví autori stavajú aj k duchovnému rastu ako takému.

## DVE ZÁKLADNÉ CESTY

V čase vyhradenom na krátky konferenčný príspevok sa iste nedajú obsiahlo rozobrať dejiny spirituálnej teológie a pohľad všetkých významných teológov na duchovný rast ako taký. S istým zjednodušením môžeme povedať, že v novovekej katolíckej spirituálnej teológii vidíme hlavne dva prístupy k osobnému posväcovaniu a zjednocovaniu s Bohom:

1. *cestu rastu* a postupného stúpania k dokonalosti;
2. cestu odovzdanosti, dôvery a úsilia o malosť, ktorá sa nazýva aj *malou cestou*.

### Cesta rastu

Cesta rastu sa vyznačuje predovšetkým úsilím o upevňovanie čností a prehlbovanie modlitby. Tieto dva prostriedky duchovní autori vnímajú ako neodmysliteľne potrebné k prehlbovaniu vzťahu s Kristom a – toho najdôležitejšieho, o čo sa má duša v tomto živote snažiť – k zjednoteniu s Bohom.

Cestu rastu dobre odzrkadľuje práve tradičná náuka o troch etapách: kresťan sa po svojom obrátení k Bohu musí najskôr očistiť od svojich hriechov. To sa deje jednak prostredníctvom sviatostí, obzvlášť prostredníctvom krstu a sviatosti zmierenia, no aj osobným úsilím o ďalšie posväcovanie. Kresťan-začiatočník sa preto musí vyhýbať blízkym príležitostiam na hriech – najmä tým, do ktorých zvykol upadnúť pred svojím obrátením. Toto preňho platí ešte väčšmi než pre kresťana, ktorý už v duchovnom živote pokročil, pretože ten jednak ľahšie prekukne lesť nepriateľa, ale je aj väčšmi upevnený v milosti 1]. Pokročilý kresťan, čiže kresťan na ceste osvecovania, sa má zasa rozjímavou modlitbou a úsilím o rast v čnostiach snažiť čoraz lepšie nasledovať Krista a pripodobňovať sa mu. Ak sa mu to bude dariť, postupne prejde na cestu zjednocovania, teda vstúpi do etapy hlbšieho zjednocovania sa s Bohom, najmä prostredníctvom praktizovania heroických čností, v mnohých prípadoch aj s pomocou vznešenejšej formy modlitby, takzvanej vliatej kontemplácie. Ako typického novovekého predstaviteľa tohto prístupu by sme mohli spomenúť svätú Teréziu z Avily, ktorá vo svojom diele *Vnútorný hrad* ukazuje jasné odstupňovanie siedmich stupňov duchovného života [1].[1]

### Malá cesta

Druhá cesta – ktorú sme nazvali *malou cestou* či cestou dôvery a malosti – na prvý pohľad akoby obracia naruby ciele prvej cesty, keďže človek je pri nej vedený skôr k úsiliu o malosť než veľkosť. Typickou predstaviteľkou tejto cesty je druhá svätá Terézia, Terézia z Lisieux, autorka takzvanej „malej cesty". Práve táto jej *malá cesta* sa často stavia do kontrastu s klasickým stúpaním po stupienkoch dokonalosti: „Teraz už netreba namáhavo stúpať po schodoch, boháčom schodisko výhodne nahradí výťah. Aj ja som chcela vynájsť výťah, ktorý by ma vyniesol až k Ježišovi, lebo som príliš malá, aby som stúpala po namáhavom schodisku dokonalosti. Hľadala som teda vo svätých knihách odkaz na výťah, na predmet mojej túžby, a čítala som tam slová, ktoré vyšli z úst Večnej Múdrosti: ‚Kto je malý, nech príde ku mne' (*Prís* 9, 4; Vg). A tak som prišla s tušením, že som našla, čo som hľadala [2]."

Preto Terézia dospela k rozhodnutiu, že bude kráčať cestou malosti, pokory a dôvery:

1 Tieto stupne nazýva Terézia *príbytky* (šp. *las moradas*). Týchto sedem stupňov príbytkov je umiestnených v duši, v strede ktorej prebýva ako v najvnútornejšej komnate hradu sám Boh.

„Chcela som sa dozvedieť, Bože môj, čo by si urobil maličkému, ktorý by odpovedal na tvoju výzvu, hľadala som ďalej, a hľa, čo som našla: ‚Ako keď niekoho teší matka, tak budem ja tešiť vás. V lone vás budú varovať a na kolenách vás budú láskať' (*Iz* 66, 12). Ach, nikdy moju dušu nepotešili nežnejšie, melodickejšie slová; výťah, ktorý ma má vyniesť až do neba, je tvoje náručie, Ježišu! Na to nepotrebujem vyrásť, naopak, musím ostať malá, musím sa čoraz viac zmenšovať [2]."

Teréziinou cestou k zjednoteniu s Bohom je teda snaha o malosť a pokoru. Nechce v očiach druhých rásť, ale stávať sa malou; chce byť ponížená a prehliadaná. Terézia z Lisieux netúži kontrolovať svoj nebeský bankový účet („Neviem, či som bohatá, alebo nie, to… uvidím v nebi."), nechce úzkostlivo kontrolovať svoj pokrok v čnostiach a v modlitbe – toto prenecháva Ježišovi. Ona sa chce venovať len tomu, aby bola malá vo svojich očiach i v očiach sveta. A toto sa jej aj skutočne podarilo, keďže v čase jej smrti o tejto budúcej učiteľke Cirkvi jedna jej sestra povedala, že jej život bol taký nezaujímavý, že ani nevie, čo o nej napíšu do jej nekrológu [3].

## ZDANLIVÝ ROZKOL

Preto pred nami vyvstáva otázka, či si tieto dva prístupy k duchovnému rastu navzájom neodporujú a nekonkurujú si. Nezavádzajú tieto dva prístupy k duchovnému rastu do spirituálnej teológie akúsi dichotómiu či dvojkoľajnosť? A, ak áno, naozaj si musí človek vybrať, či sa vyberie *cestou rastu* na jednej strane a bude sa usilovať o dosiahnutie čností a prehĺbenie modlitby, alebo sa radšej bude sústrediť na malosť, pokoru, odovzdanosť a dôveru v Boha, ktoré sú charakteristickými atribútmi *malej cesty*?

Pomôcť zodpovedať túto otázku nám môže pozornejšie preskúmanie podstaty, bezprostredného cieľa a základných prvkov oboch týchto ciest.

Podstatou oboch týchto ciest je rast v láske; konečným cieľom tak *cesty rastu*, ako aj *malej cesty* je dosiahnutie hlbšieho zjednotenia s Kristom. Vidíme teda, že v tomto smere sú obe tieto cesty zajedno a nijako si neodporujú.

Bezprostredným cieľom prvej cesty, ktorú sme tu nazvali *cestou rastu*, je prehlbovanie čností a vernejšie pripodobňovanie sa Kristovi. Bezprostredným cieľom *malej cesty* je zasa „vymotanie sa zo seba" [4][5], opustenie zameranosti na seba a úplne obrátenie svojho zraku ku Kristovi, od ktorého prichádza naša spravodlivosť a spása. Pri pohľade na tieto ciele jasne vidíme, že tieto prístupy k duchovnému rastu si navzájom neodporujú, ale dokonalo sa dopĺňajú.

Jednota oboch týchto ciest sa prejavuje aj v duchovných cvičeniach a čnostiach, na ktoré obe tieto cesty kladú dôraz. Terézia z Avily vo svojich dielach opakovane zdôrazňuje, že pre duchovný rast sú kľúčové tri prvky: pokora, láska k blížnym a odpútanosť od vecí tohto sveta. Tomu dokonale zodpovedajú tri prvky, ktoré zdôrazňuje aj jej duchovná dcéra a autorka malej cesty, Terézia z Lisieux. Tá totiž kladie veľký dôraz na uvedomovanie si vlastnej malosti, na drobné skutky lásky konané pre blížnych a na detskú dôveru v Boha.

## ZÁVER

Môžeme teda skonštatovať, že rozkol medzi týmito dvomi prístupmi k duchovnému rastu je len zdanlivý. Tak jedna, ako aj druhá cesta kresťania vedie k tomu, aby „si vyzliekol starého človeka" a „obliekol si človeka nového" (porov. *Kol* 3, 9 – 10) a aby v jeho duši, parafrázujúc slová Jána Krstiteľa, ubúdalo jeho ego, a pribúdal Kristus (porov. *Jn* 3, 30)[6]. Taktiež je dobré spomenúť, že pri duchovnom raste tajomne spolupracuje Božia milosť a ľudská vôľa. I v tomto smere sú tieto dva prístupy komplementárne, keďže *cesta rastu* viac poukazuje na našu úlohu pri duchovnom raste, a *malá cesta* zasa kladie dôraz na Božiu iniciatívu a primát milosti [7].[2] Tieto dva prístupy môžeme teda vnímať skôr ako pohľad na duchovný rast z dvoch rôznych uhlov. Líšiť sa však môžu vo svojom využití. Po *malej ceste* môže smelo kráčať jednotlivec s vedomím, že na nej tak ľahko nezablúdi. Najväčším nepriateľom duchovného rastu je totiž pýcha a človek, ktorý by príliš úzkostlivo sledoval svoje pokroky v čnostiach, do nej môže ľahko upadnúť. *Cesta rastu* zasa môže byť veľmi dôležitým nástrojom pre spovedníkov, duchovných vodcov a sprievodcov, pretože vďaka nej môžu svojim zverencom poradiť duchovné cvičenia a prostriedky,

2 Dôraz na primát milosti vhodne vyjadrujú slová Terézie z Lisieux: „Všetko je milosť."

ktoré v danom období svojho rastu a života najviac potrebujú [8].[3] Záverom však môžeme povedať, že každý kresťan potrebuje kráčať *zároveň po oboch* týchto cestách. Počas kráčania po *malej ceste* si bude osvojovať úprimný a detský vzťah s Bohom a pripomínať si, aká veľa priepasť je medzi ním, drobným stvorením, a jeho Stvoriteľom. *Cesta rastu* ho zasa bude pobádať, aby si všímal, či sa tento jeho dôverný vzťah s Bohom pretavuje aj do skutkov lásky a do iných čností; lebo ak nie, môže ísť len o zidealizovanú predstavu a romantickú chiméru, ktorá nemá žiaden základ v skutočnosti [9].[4]

## ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

[1] TERÉZIA OD JEŽIŠA. *Vnútorný hrad*. Košice: Kláštor bosých karmelitánov Lorinčík, 2022. 236 s. ISBN 978-80-972212-5-6.
[2] TERÉZIA Z LISIEUX. *Príbeh mojej duše*. Bratislava: Lúč, 1997. 440 s. ISBN 80-7114-130-5.
[3] DIKASTÉRIUM PRE KLÉRUS. *Aktá apoštolského procesu Terézie od Dieťaťa Ježiša*. [cit. 2025-10-24]. Dostupné na internete: https://www.clerus.org/clerus/dati/2000-02/29-6/procesapostoliquearticles.html.
[4] TERÉZIA Z LISIEUX. *Listy.* Bratislava: Lúč, 1999. 446 s. ISBN 80-7114-253-0.
[5] KEMPENSKÝ, Tomáš. *Nasledovanie Krista*. Trnava: Spolok svätého Vojtecha, 2007, 376 s. ISBN 978-80-7162-676-3.
[6] SVÄTÉ PÍSMO STARÉHO I NOVÉHO ZÁKONA. Trnava: Spolok svätého Vojtecha, 2009. ISBN 978-80-7162-777-7.
[7] STERTENBRINK, Rudolf. *Slová svätej Terézie z Lisieux*. Bratislava: Alfa, 1991. 271 s. ISBN 978-80-050095-5-6.
[8] TANQUEREY, Adolphe. *The Spiritual Life*. Tournai: Desclee & Co., 1930, 2015. ISBN 978-1626540880.
[9] TERÉZIA OD JEŽIŠA. *Cesta dokonalosti*. Košice: Kláštor bosých karmelitánov Lorinčík, 2019. 248 s. ISBN 978-80-972212-2-5.

3 Niečo iné totiž potrebuje človek, ktorý ešte pravidelne zápasí s upadaním do ťažkého hriechu, a niečo iné potrebuje človek, ktorý zápasí so subtílnejšími a rafinovanejšími chybami a pokušeniami.

4 Terézia z Avily viackrát svoje sestry upozorňuje, ako ľahko človek upadne do presvedčenia, že má čnosti, ktoré v skutočnosti nemá, a preto si v tomto smere treba dávať pozor a nikdy si nebyť úplne istí svojimi čnosťami, ale brať ich ako dar od Boha a považovať čnosti druhých za istejšie a pevnejšie.

# PREDNÁŠKY DOKTORANDOV

# SEKCIA 3

# SOCIÁLNA PRÁCA, ZDRAVIE A KVALITA ŽIVOTA

DOI: https://doi.org/10.54937/2026.9788056112410.199-204

# ZDRAVIE, OPATERA A ŽIVOTNÁ ÚROVEŇ PACIENTOV V HOSPICOCH

# HEALTH, CARE AND QUALITY OF LIFE OF PATIENTS IN HOSPICES

**MARCELA HUDÁKOVÁ**

*Prešovská univerzita v Prešove, Pravoslávna bohoslovecká fakulta,*
*Katedra kresťanskej antropológie a sociálnej práce*

**ABSTRAKT**

***Úvod:*** *Cieľom tohto článku je preskúmať celkovú pohodu a zdravotný stav jednotlivcov prijatých do hospicov.* ***Súbor a cieľ:*** *Cieľom tohto článku je preskúmať, ako integrovaná tímová práca a holistické modely starostlivosti ovplyvňujú spokojnosť pacientov a kvalitu života v starostlivosti na konci života, a objektívne posúdiť účinnosť týchto intervencií pomocou nástrojov na meranie kvality života. Táto práca, prezentovaná na doktorandskej konferencii, tiež zdôrazňuje súvislosť medzi vedeckými poznatkami a ich aplikáciou, dôležitosť interdisciplinárnej spolupráce a dôležitosť dodržiavania etických princípov vo výskume. Výskumné otázky položené v tomto článku sa zameriavajú na identifikáciu premenných, ktoré ovplyvňujú celkovú spokojnosť pacientov so životom, posúdenie efektívnych postupov a preskúmanie dôležitosti spolupráce medzi rôznymi špecializáciami v paliatívnej starostlivosti.* ***Metódy:*** *Použitá metodológia zahŕňa prehľad vedeckých publikácií, analýzu konkrétnych prípadov a rozhovory s kvalifikovanými špecialistami.* ***Výsledky:*** *Štúdia zistila, že integrovaný prístup, ktorý rieši fyzické, duševné, sociálne a duchovné potreby, výrazne zlepšuje celkovú kvalitu života pacientov. Spolupráca medzi rôznymi špecialistami, ako sú lekári, zdravotné sestry, psychológovia, sociálni pracovníci a duchovní, je nevyhnutná pre poskytovanie komplexnej starostlivosti. Text tiež poskytuje prehľad nástrojov používaných na hodnotenie celkovej kvality života pacientov v hospici a identifikuje oblasti pre budúci výskum a klinickú prax.* ***Záver:*** *Získané výsledky potvrdzujú, že komplexná a koordinovaná starostlivosť predstavuje kľúčový faktor pri zlepšovaní kvality života pacientov v hospici. Interdisciplinárny prístup, etické zásady a holistické vnímanie pacienta sú základom efektívnej paliatívnej starostlivosti. Štúdia zároveň poukazuje na potrebu ďalšieho výskumu a inovácie klinickej praxe v tejto oblasti.*

**Kľúčové slová:** *hospicová starostlivosť, celková kvalita života, interdisciplinárny výskum, paliatívna starostlivosť, výskumné otázky, metódy, výsledky*

**ABSTRACT**

***Introduction:*** *The aim of this article is to examine the overall well-being and health status of individuals admitted to hospices.* ***Objectives and Data:*** *The aim of this article is to examine how integrated teamwork and holistic models of care affect patient satisfaction and quality of life in the care of patients in the terminal stage of life, and to objectively assess the effectiveness of these interventions using quality of life measurement tools. This text, intended for a scientific conference for doctoral students, emphasizes the connection between scientific knowledge and its application, the promotion of cooperation between different disciplines, and adherence to ethical principles in scientific work. The research questions posed in this article focus on identifying variables that influence patients' overall satisfaction with*

*life, assessing effective practices, and examining the importance of collaboration between different specialties in palliative care.* ***Methods:*** *The methodology used includes a review of scientific publications, analysis of specific cases, and interviews with qualified specialists.* ***Results:*** *The study found that an integrated approach that addresses physical, mental, social, and spiritual needs significantly improves patients' overall quality of life. Collaboration between various specialists, such as doctors, nurses, psychologists, social workers, and clergy, is essential for providing comprehensive care. The text also provides an overview of tools used to assess the overall quality of life of hospice patients and identifies areas for future research and clinical practice.* ***Conclusion:*** *The results confirm that comprehensive and coordinated care is a key factor in improving the quality of life of hospice patients. An interdisciplinary approach, ethical principles, and a holistic view of the patient are the basis for effective palliative care. The study also points to the need for further research and innovation in clinical practice in this area.*

**Keywords:** *hospice care, overall quality of life, interdisciplinary research, palliative care, research questions, methods, results*

## ÚVOD

Hospicová starostlivosť je špecifická forma zdravotnej starostlivosti pre pacientov s nevyliečiteľnými chorobami v pokročilom štádiu. Jej cieľom je zlepšiť kvalitu života pacienta a jeho rodiny poskytovaním komplexnej telesnej, psychickej, sociálnej a spirituálnej podpory [1]. Multidisciplinárny prístup tvorí základ úspešnej paliatívnej starostlivosti, keďže umožňuje prepojenie vedomostí a zručností lekárov, sestier, psychológov, sociálnych pracovníkov a duchovných [2]. Výskum v tejto oblasti je kľúčový pre podporu začínajúcich bádateľov spájajúcich teoretické poznatky s praktickými skúsenosťami a rešpektujúcich akademickú etiku [3]. Našim cieľom je preskúmanie celkovej úrovne kvality života pacientov v zariadeniach hospicovej starostlivosti, prehodnotiť faktory ovplyvňujúce účinnosť intervencií na základe multidisciplinárneho postupu.

## 1 VÝSKUMNÉ ZÁMERY A ICH OPERACIONALIZÁCIA

Aké všeobecné faktory majú vplyv na celkovú úroveň spokojnosti a pohody pacientov v hospicoch?
Ktoré intervencie majú najväčší účinok na zlepšenie celkovej kvality života pacientov?
Aký dopad má interdisciplinárna spolupráca na kvalitu poskytovanej hospicovej starostlivosti?

### 1.1 Počas výskumu boli aplikované tieto metodologické prístupy a postupy

Pre štúdiu bol zvolený zmiešaný metodologický prístup pozostávajúci z niekoľkých doplnkových postupov. Cieľom bolo získať komplexný obraz o celkovej kvalite života pacientov hospicu. Prehľad literatúry vrátane systematických prehľadov a nových štúdií z posledných piatich rokov mal za cieľ identifikovať premenné, ktoré ovplyvňujú celkovú pohodu pacientov v hospici. Tieto poznatky slúžili ako východiskový bod pre formulovanie výskumných otázok a porovnanie získaných údajov [4]

1. Prípadové štúdie v piatich vybraných hospicoch sa podrobne zamerali na rôzne spôsoby poskytovania telesnej, duševnej, spoločenskej a duchovnej podpory s cieľom zistiť, ktoré metódy a postupy najvýraznejšie prispievajú k zlepšeniu celkovej kvality života pacientov.
2. Pološtruktúrované rozhovory s lekármi, sestrami, psychológmi, sociálnymi pracovníkmi a duchovnými poskytli informácie o spolupráci medzi odbormi, identifikovali existujúce problémy a umožnili hlbšie pochopenie praktických aspektov starostlivosti o pacientov.
3. Všetky získané údaje boli podrobené systematickej analýze, zaradené do kategórií a porovnané s dostupnými zdrojmi. Tento postup umožnil odhaliť kľúčové oblasti a pravidelnosti v súvislosti medzi zásahmi, interdisciplinárnou spoluprácou a celkovým stavom pacientov.
4. Zistenia z odbornej literatúry, reálnych príkladov a realizovaných rozhovorov boli zosumarizované do komplexného prehľadu. Prehľad poskytuje odporúčania pre praktickú implementáciu a návrhy pre budúci výskum s cieľom podporiť interdisciplinárny prístup a zvýšiť kvalitu komplexnej starostlivosti o pacientov v zariadeniach paliatívnej starostlivosti.

### 1.2 Objektivizácia efektivity intervencií pomocou nástrojov merania kvality života

Začlenený prístup, zohľadňujúci fyzické, psychické, sociálne a spirituálne potreby pacientov, významne zlepšuje ich kvalitu života. Kľúčová pre komplexnú hospicovú starostlivosť je interdisciplinárna spolupráca lekárov, sestier, psychológov, sociálnych pracovníkov a duchovných. Tabuľka č. 1 poskytuje prehľad nástrojov a metodík na hodnotenie kvality života pacientov v hospici a identifikuje kľúčové oblasti pre ďalší výskum a optimalizáciu klinickej praxe [5].

**Tabuľka č.1 Nástroje merania celkovej kvality života**

| Nástroj | Zameranie | Typ | Popis | Citácia |
|---|---|---|---|---|
| **WHOQOL-BREF** | Celková kvalita života | Dotazník | Krátka verzia WHOQOL pre hodnotenie fyzickej, psychologickej, sociálnej a environmentálnej oblasti | [6] |
| **MQOL-R** | Pokročilá paliatívna starostlivosť | Dotazník | Meria fyzickú, psychologickú, existenciálnu a podpornú dimenziu celkovej kvality života pacientov | [7] |
| **EORTC QLQ-C15-PAL** | Onkologickí pacienti | Dotazník | Skrátená verzia EORTC QLQ-C30 pre paliatívnych pacientov s dôrazom na kvalitu života | [8] |
| **ESAS** | Symptomatické hodnotenie | Skórovací systém | Hodnotenie intenzity symptómov ako bolesť, úzkosť, nevoľnosť a ich vplyv na celkovú kvalitu života | [9] |

Základným predpokladom validného hodnotenia účinnosti intervencií v hospicovej a paliatívnej starostlivosti je používanie štandardizovaných, psychometricky overených nástrojov na meranie kvality života. Medzi etablované metodiky patria WHOQOL-BREF, MQOL-R, EORTC QLQ-C15-PAL a škála ESAS, ktoré umožňujú komplexne monitorovať zmeny vo fyzickej symptomatike, psychickom prežívaní, sociálnom fungovaní a spirituálnom komforte pacientov. Používanie uvedených meracích prostriedkov je kľúčové na monitorovanie a vyhodnocovanie vplyvu intervencií, ktoré výskum preukázal. Prehľad poskytuje rôznorodým odborným skupinám praktické nástroje na sledovanie telesnej, duševnej, sociálnej a osobnej stránky celkovej pohody pacientov. Integrácia týchto prostriedkov do bežnej starostlivosti umožňuje systematické hodnotenie efektivity jednotlivých intervencií a poskytuje spoľahlivé dáta, ktoré podkladajú závery uvedené v závere. To umožňuje lepšie prispôsobiť intervencie individuálnym potrebám pacientov, koordinovať činnosť rôznych odborníkov a zabezpečiť neustále zlepšovanie celkovej kvality života v hospicoch. Ich systematické využívanie zvyšuje objektivitu hodnotenia a vytvára podmienky pre dôslednejšiu komparáciu medzi rôznymi typmi intervencií. Hospicová starostli-

vosť zohráva významnú úlohu pri zvyšovaní kvality života pacient s pokročilým štádiom ochorenia. Jej podstatou je komplexný, integrovane koncipovaný a multidisciplinárne orientovaný prístup, ktorý umožňuje adekvátne reagovať na fyzické symptómy, psychické ťažkosti, sociálne determinanty zdravia aj spirituálne potreby jednotlivca. Empirické analýzy v tejto oblasti konzistentne poukazujú na to, že koordinovaná spolupráca profesionálov z rôznych odborných domén vedie k poskytovaniu individualizovanej a celostnej starostlivosti, čo sa premieta do vyššej efektivity aplikovaných intervencií. Do budúcich výskumných aktivít je však potrebné zahrnúť detailnejšie, metodologicky robustné hodnotenie jednotlivých zásahov, aby bolo možné presnejšie identifikovať ich prínos a optimalizovať ich implementáciu v klinickej praxi.

## 2 ZDRAVIE A KVALITA ŽIVOTA PACIENTOV V HOSPICOCH, CELOSTNÝ A KOMPLEXNÝ PRÍSTUP

Starostlivosť o telo sa zameriava na zmiernenie bolesti a pohodlie, duševná starostlivosť na zníženie strachu a smútku. Sociálna oblasť pomáha udržiavať spojenie s blízkymi a okolím, zatiaľ čo duchovná opora prináša mier a zmysel. Celý postup je realizovaný v rámci spolupráce rôznych odborníkov. Lekári, zdravotné sestry, psychológovia, sociálni pracovníci a duchovní pracujú spoločne, aby pacient prežil posledné dni života s úctou, pokojne a vyrovnane.

Tabuľka č. 2 je v podstate vizuálnym prehľadom celostného prístupu každý stĺpec predstavuje oblasť, ktorá je pre pacienta dôležitá, a spoločne vytvárajú kompletný obraz kvality života v hospicovej starostlivosti.

### 2.1 Integrácia dimenzií a interdisciplinárny prístup

V tabuľke č. 2 vidíme prehľad hlavných dimenzií zdravia pacientov v hospicoch a typy intervencií, ktoré zlepšujú ich kvalitu života.

**Tabuľka č. 2 Kľúčové oblasti ovplyvňujúce kvalitu života pacientov v terminálnom štádiu**

| Dimenzia | Typy intervencií / opatery | Očakávaný efekt na kvalitu života |
|---|---|---|
| **Fyziologická** | Úľava od bolesti, nevoľnosti<br>Farmakologické anefarmakologické postupy<br>Individualizované plány starostlivosti | Zníženie fyzického utrpenia, lepšia mobilita, zvýšený komfort a spokojnosť pacienta |
| **Psychologická** | Terapie zvládania úzkosti a depresie<br>Relaxačné, respiračné a mindfulness techniky<br>Psychologické rozhovory a kontinuálna emocionálna podpora | Redukcia psychického stresu, zvýšený pocit kontroly, pokoj, prijatie a stabilita |
| **Sociálna** | Zapojenie rodiny a blízkych do procesu starostlivosti<br>Podpora sociálnej integrácie a prevencia izolácie<br>Podpora pozostalým (aftercare) | Zníženie pocitu osamelosti, posilnenie spolupatričnosti, udržanie sociálnych väzieb |

| | | |
|---|---|---|
| **Duchovná / spirituálna** | Konzultácie s duchovnými a spirituálnymi poradcami<br>Rituály, modlitby a spirituálne aktivity podľa tradície<br>Podpora procesov zmierenia a odpustenia | Zvýšenie vnútorného pokoja, nájdenie zmyslu, posilnenie duchovnej pohody |
| **Interdisciplinárna spolupráca** | Koordinácia lekárov, sestier, psychológov, sociálnych pracovníkov a kaplánov<br>Tvorba individuálneho plánu starostlivosti<br>Pravidelné multidisciplinárne konzultácie | Koherentná, kontinuálna a efektívna starostlivosť; vyššia spokojnosť pacienta aj rodiny |

Celková životná úroveň pacientov v zariadeniach hospicovej starostlivosti závisí od:
1. Telesných obmedzení a intenzity bolesti, pohyblivosti, prejavov súvisiacich s ochorením.
2. Prejavov duševného zdravia a poklesu nálady, nervozity, osamelosti [1].
3. Sociálnych vplyvov, pomoci od príbuzných a miestnej spoločnosti, prístupnosti sociálnej starostlivosti.
4. Duchovných faktorov, konkrétne individuálnych presvedčení, osobných hodnôt a pocitu zmyslu života [3].

## DISKUSIA

Výsledky výskumu ukazujú, že životná spokojnosť pacientov v hospicovej starostlivosti závisí od vzájomného pôsobenia fyzických, psychických, sociálnych aj spirituálnych dimenzií. Ako najefektívnejší sa javí komplexný, celostný prístup, ktorý tieto oblasti integruje a podporuje, čím prispieva k zlepšeniu celkovej kvality života pacientov [4]. Primeraná úľava od bolesti a starostlivosť o príznaky majú zásadný význam pre zlepšenie kvality života. Zistenia sú v súlade so štúdiami, ktoré zdôrazňujú dôležitosť kontroly príznakov pre lepšiu telesnú a duševnú pohodu pacientov [1]. Zlepšovanie kvality starostlivosti si zároveň vyžaduje kontinuálne posilňovanie komunikačných a koordinačných procesov v rámci multidisciplinárnych tímov, ako aj implementáciu programov orientovaných na podporu psychického, sociálneho a spirituálneho blaha pacientov a ich rodín. Rovnako dôležité je zabezpečiť systematické monitorovanie a evaluáciu efektivity aplikovaných postupov s využitím vhodne zvolených hodnotiacich metód. Takýto prístup umožňuje identifikovať oblasti so silným intervencionálnym prínosom a zároveň odhaliť aspekty klinickej praxe, ktoré vyžadujú ďalšiu optimalizáciu. Emocionálne stavy ako smútok, úzkosť a izolácia výrazne ovplyvňujú celkovú pohodu pacientov. Psychologická podpora a mechanizmy zvládania sa preukázali ako užitočné pri zlepšovaní celkovej kvality života [3]. Všeobecná podpora od rodiny a priateľov, sociálna pomoc a zapojenie do komunitných aktivít zlepšujú pocit bezpečia a pohody pacientov. Tieto zistenia sú v súlade s predošlými štúdiami, ktoré poukazujú na dôležitosť spoločenského prostredia pre životnú úroveň [5]. Poskytovanie náboženskej a osobnej podpory, odborné rady a individuálne rozhovory pomáhajú dosiahnuť vnútornú harmóniu, nájsť zmysel života a vyrovnať sa s nevyliečiteľnou chorobou. Význam duchovnej sféry je v súlade s vedeckými článkami, ktoré potvrdzujú jej pozitívny vplyv na psychickú pohodu pacientov [10]. Súdržnosť odborníkov z rozličných oblastí prináša komplexnú starostlivosť, ktorá zohľadňuje všetky stránky dobrého života. Práca v rôznorodých tímoch zlepšuje prístup k individuálnym potrebám pacientova zvyšuje účinnosť liečby. Táto diskusia podčiarkuje dôležitosť rozširovania poznatkov mladých vedcov o multidisciplinárnom prístupe a etických zásadách vo výskume. Štúdie poukazujú na zásadný význam harmonizácie postupov pri hodnotení úrovne života, garantovania dostupnosti potrebných zdrojov a dostatočného vzdelávania personálu. Odporúča sa implementácia interdisciplinárnych tímov, systematické vyhodnocovanie úrovne života a prenos vedeckých poznatkov do štandardnej zdravotnej starostlivosti s cieľom zlepšiť starostlivosť o pacientov v hospicoch.

## ZÁVER

Neoddeliteľnou súčasťou ďalšieho rozvoja odboru je aj cielená podpora začínajúcich výskumníkov, predovšetkým v oblasti interdisciplinárneho myslenia, metodologicky korektného plánovania výskumu a dodržiavania štandardov vedeckej etiky. Posudzovanie kvality života pacientov v hospicových zariadeniach predstavuje zložitú a viacúrovňovú problematiku, ktorá si vyžaduje premyslenú organizáciu, odbornú koordináciu a dôsledné uplatňovanie interdisciplinárnych prístupov. Prepojenie teoretických konceptov s praktickými skúsenosťami klinických pracovníkov a využívanie spoľahlivých, štandardizovaných hodnotiacich nástrojov vytvára predpoklady pre skvalitnenie poskytovanej starostlivosti a pre zvýšenie celkovej spokojnosti pacientov. Zároveň podporuje rozvoj výskumných aktivít na eticky a metodologicky vysokej úrovni. Takýto systém práce poskytuje začínajúcim výskumníkom priestor na rozvíjanie kľúčových odborných zručností, najmä v oblasti interdisciplinárnej kooperácie, analytického hodnotenia starostlivosti a aplikácie vedecky overených poznatkov v klinickej praxi.

## ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

[1] LIU, E. et al. Palliative Care Clinicians' Views on Metrics for Successful Specialist Palliative Care Delivery in the ICU. In *Journal of Pain and Symptom Management* . 2024. Vol. 68, no. 1, s. 78 – 85.e4. https://doi.org/10.1016/j.jpainsymman.2024.04.010
[2] FARIA, CLÁUDIA, A.D. *Sobrecarga do Cuidador Informal em Cuidados Paliativos* [online]. Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Medicina, 2024. [cit. 2026-02-02]. Dostupné na internete: <https://www.proquest.com/docview/3172033927?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true&sourcetype=Dissertations & Theses>.
[3] PRIETO-CRESPO, V. et al. Impact of Spiritual Support Interventions on the Quality of Life of Patients Who Receive Palliative Care: A Systematic Review. In *Nursing reports (Pavia, Italy)* [online]. 2024. Vol. 14, no. 3, s. 1906–1921. [cit. 2025-11-27]. . Dostupné na internete: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/39189272/>. https://doi.org/10.3390/nursrep14030142
[4] DEMURO, M. et al. Quality of Life in Palliative Care: A Systematic Meta-Review of Reviews and Meta-Analyses. In *Clinical Practice and Epidemiology in Mental Health : CP & EMH* [online]. 2024. Vol. 20, no. Suppl-1, s. e17450179183857. [cit. 2025-09-24]. Dostupné na internete: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC11311734/>. https://doi.org/10.2174/0117450179183857240226094258
[5] ALLARD, E. et al. Quality of palliative and end-of-life care: a qualitative study of experts' recommendations to improve indicators in Quebec (Canada). In *BMC Palliative Care* [online]. 2024. Vol. 23, no. 1, s. 146-. [cit. 2025-11-27]. . Dostupné na internete: <https://link.springer.com/article/10.1186/s12904-024-01474-8>. https://doi.org/10.1186/s12904-024-01474-8
[6] WHO WHOQOL-BREF – WHO – Quality of Life – Brief. In [online]. 2026. [cit. 2026-02-02]. Dostupné na internete: <https://novopsych.com/assessments/formulation/who-quality-of-life-brief-whoqol-bref/>.
[7] ROBIN COHEN, S. et al. The McGill Quality of Life Questionnaire-Revised (MQOL-R). In *Palliative Medicine* . 2021. Vol. 35, no. 3, s. 450–459.
[8] GROENVOLD, M. et al. The development of the EORTC QLQ-C15-PAL: a shortened questionnaire for cancer patients in palliative care. In *European journal of cancer (Oxford, England : 1990)* [online]. 2006. Vol. 42, no. 1, s. 55–64. [cit. 2025-11-27]. . Dostupné na internete: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16162404/>. https://doi.org/10.1016/j.ejca.2005.06.022
[9] MORO, C. et al. Edmonton symptom assessment scale: Italian validation in two palliative care settings. In *Supportive Care in Cancer* . 2006. Vol. 14, no. 1, s. 30–37. https://doi.org/10.1007/s00520-005-0834-3
[10] GULÁŠOVÁ, I. et al. Paliatívna a hospicová zdravotná a ošetrovateľská starostlivosť »Linkos.cz. In [online]. 2013. [cit. 2026-02-02]. Dostupné na internete: <https://www.linkos.cz/lekar-a-multidisciplinarni-tym/kongresy/po-kongresu/databaze-tuzemskych-onkologickych-konferencnich-abstrakt/paliativna-a-hospicova-zdravotna-a-osetrovatelska-starostlivost/>.

DOI: https://doi.org/10.54937/2026.9788056112410.205-214

# METODOLOGICKÝ RÁMEC SKÚMANIA PREDIKTOROV EXCESÍVNEHO POUŽÍVANIA INTERNETU U VYSOKOŠKOLSKÝCH ŠTUDENTOV

# METHODOLOGICAL FRAMEWORK FOR EXAMINING PREDICTORS OF EXCESSIVE INTERNET USE AMONG UNIVERSITY STUDENTS

**PATRÍCIA JAVORKOVÁ**

*Catholic University in Ružomberok, Slovakia / Hrabovská cesta 5512/1A*
*Email: patricia.tomajkova297@edu.ku.sk*
*ORCID iD: https://orcid.org/0009-0005-1546-5948*

**ABSTRAKT**
*Príspevok je parciálnym výstupom projektu zameraného na skúmanie prediktorov excesívneho používania internetu u vysokoškolských študentov a vznikol za podpory Plánu obnovy a odolnosti Slovenskej republiky v rámci projektu „Rizikové a protektívne prediktory excesívneho používania internetu u vysokoškolských študentov“ (interné číslo projektu KU: IG-2024-004-D). Cieľom príspevku je systematicky predstaviť návrh metodologického rámca a výskumného nástroja vypracovaného v prípravnej fáze výskumu. Predložený metodologický dizajn představuje základný predpoklad pre realizáciu empirického zberu dát a ich následné analytické spracovanie.*

**Kľúčové slová:** *dotazník, excesívne používanie internetu, PEPI, prediktory, vysokoškolský študenti*

**ABSTRACT**
*This article is a partial output of a project focused on examining predictors of excessive internet use among university students and was created with the support of the Recovery and Resilience Plan of the Slovak Republic as part of the project „Risk and protective predictors of excessive internet use among university students“ (internal project number KU: IG-2024-004-D). The aim of the paper is to systematically present the proposed methodological framework and research tool developed in the preparatory phase of the research. The presented methodological design is a basic prerequisite for the implementation of empirical data collection and its subsequent analytical processing.*

**Keywords:** *questionnaire, excessive internet use, PEPI, predictors, university students*

## ÚVOD

Excesívne používanie internetu (EPI) predstavuje v súčasnosti významný fenomén, ktorý sa čoraz častejšie spája so zhoršením psychickej pohody, akademického fungovania a sociálneho fungovania mladých dospelých. Osobitne exponovanou skupinou sú vysokoškolskí študenti, pre ktorých je internet integrálnou súčasťou študijných povinností, sociálnej interakcie aj voľnočasových aktivít. Intenzívne využívanie digitálnych technológií v tejto populácii zvyšuje riziko rozvoja maladaptívnych vzorcov správania, ktoré sa nachádzajú na kontinuu medzi bežným a závislostným používaním internetu.

Na teoretické vymedzenie problematiky EPI u vysokoškolských študentov a syntézu doterajších empirických zistení, spracované v predchádzajúcom parciálnom výstupe projektu [1], nadväzuje potreba empirického overenia identifikovaných vzťahov v konkrétnom populačnom kontexte. Systematický výskum excesívneho používania internetu u vysokoškolských študentov si vyžaduje jasne koncipovaný metodologický rámec a adekvátny výskumný nástroj umožňujúci spoľahlivé zachytenie úrovne a charakteristík tohto fenoménu, ako aj jeho súvislostí s vybranými rizikovými a protektívnymi faktormi. Cieľom tohto príspevku je predstaviť návrh metodologického rámca a výskumného nástroja, ktoré boli vypracované v prípravnej fáze projektu a slúžili ako východisko pre následný empirický zber a analýzu dát zameraných na skúmanie excesívneho používania internetu u vysokoškolských študentov.

Fenomén EPI sa stal veľkým globálnym problémom a z daného hľadiska sú štúdium a výskum pre daný fenomén opodstatnené. V oblasti excesívneho používania internetu sa realizuje relatívne dostatočné množstvo výskumov, prevažná väčšina sa však zameriava na adolescentov v základných a stredných školách. Na základe dostupných poznatkov možno konštatovať, že predmetná problematika v populácii vysokoškolských študentov zostáva relatívne nedostatočne empiricky preskúmaná. Impulzom pre voľbu výskumného námetu je preto snaha poskytnúť komplexnú a aktuálnu charakteristiku excesívneho používania internetu, čím sa podarí systematicky rozšíriť existujúcu bázu vedeckých dôkazov. Projekt tak reaguje na narastajúcu spoločenskú a odbornú potrebu cielenej prevencie a včasnej identifikácie problémov spojených s nadmerným využívaním internetu v populácii vysokoškolských študentov.

V kontexte excesívneho používania internetu má zásadný význam identifikácia potenciálnych prediktorov a determinantov tohto rizikového správania, najmä v populácii dospievajúcich a mladých dospelých. V rámci teoretického rámca behaviorálnych vied sa tieto determinanty štandardne klasifikujú na rizikové (vulnerabilné) faktory a ochranné (rezilientné) faktory. Rizikové faktory predstavujú premenné, ktoré zvyšujú pravdepodobnosť výskytu nežiaducich foriem správania. Podľa Costu a Jessora [2] ide o podmienky a okolnosti, ktoré môžu ovplyvniť všetky fázy vývoja problémového správania – od jeho iniciácie, cez udržiavanie, až po progresiu a zhoršovanie. Z funkčného hľadiska tieto faktory zvyšujú pravdepodobnosť zapojenia sa do problémového správania, zvyšujú dostupnosť príležitostí na jeho realizáciu a vytvárajú kontextové podmienky, ktoré podporujú alebo normalizujú jeho výskyt. Naopak, ochranné faktory sa chápu ako premenné prispievajúce k rozvoju adaptívneho, prosociálneho a psychologicky stabilného správania. Ich prítomnosť môže znižovať intenzitu alebo pravdepodobnosť rizikového správania a zároveň prostredníctvom tlmenia vplyvu rizikových faktorov uľahčuje zvládanie stresových situácií [3].

Vysokoškolskí študenti predstavujú špecifickú populačnú skupinu, u ktorej sa prelínajú nároky akademického prostredia s psychosociálnymi vývinovými výzvami, čo môže vytvárať podmienky pre intenzívnejšie zapájanie sa do online aktivít. Napriek tomu je na Slovensku tematika EPI v tejto populácii doposiaľ pomerne málo preskúmaná. Väčšina dostupných domácich výskumov sa sústreďuje na deti a adolescentov navštevujúcich základné a stredné školy, zatiaľ čo u vysokoškolských študentov zostáva menej reflektovaná. Na rozdiel od adolescentov, ktorí sa nachádzajú vo fáze dynamického formovania identity a sú citlivejší na vonkajšie vplyvy, vysokoškolský študenti už disponujú vyššou mierou kognitívnej a sociálnej zrelosti, čo im umožňuje lepšie reflektovať dôsledky vlastného správania a rozvíjať určité ochranné mechanizmy. Správanie mladých ľudí v digitálnom prostredí je výsledkom dynamickej interakcie medzi rizikovými a ochrannými faktormi. Táto interakcia sa odráža v spôsobe, akým jedinec reaguje na vonkajšie podnety, reguluje svoje emócie a formuje rozhodovanie v online prostredí.

## METODOLOGICKÝ RÁMEC

Výskum bude zameraný na excesívne používanie internetu u vysokoškolských študentov v podmienkach SR za použitia kvantitatívnej stratégie. Hlavným cieľom výskumu je identifikovať rizikové a protektívne faktory excesívneho používania internetu u respondentov. S cieľom naplniť tento hlavný výskumný zámer bolo definovaných niekoľko parciálnych cieľov. Tieto ciele sú zároveň previazané s formulovanými výskumnými otázkami, ktoré uvádzame v prehľadnej forme v nasledujúcej tabuľke č. 1.

**Tabuľka 1 Prehľad parciálnych cieľov a zodpovedajúcich výskumných otázok**

| Výskumná otázka | | Výskumný cieľ | |
|---|---|---|---|
| **1** | Existuje rozdiel v EPI vzhľadom na vybrané demografické charakteristiky? | **A** | Zistiť, či existuje štatisticky významný rozdiel v excesívnom používaní internetu vzhľadom na pohlavie. |
| | | **B** | Zistiť, či existuje štatisticky významný vzťah medzi excesívnym používaní internetu a vekom. |
| | | **C** | Zistiť, či existuje štatisticky významný rozdiel v excesívnom používaní internetu vzhľadom na región. |
| | | **D** | Zistiť, či existuje štatisticky významný rozdiel v excesívnom používaní internetu vzhľadom na vierovyznanie respondenta. |
| **2** | Existuje rozdiel v EPI vzhľadom na jednotlivé premenné? | **A** | Zistiť, či existuje štatisticky významný rozdiel medzi excesívnym používaní internetu a študijným odborom. |
| | | **B** | Zistiť, či existuje štatisticky významný vzťah medzi excesívnym používaní internetu a stupňom štúdia. |
| | | **C** | Zistiť, či existuje štatisticky významný rozdiel medzi excesívnym používaní internetu a formou štúdia. |
| **3** | Existuje vzťah medzi EPI a jednotlivými psychologickými a sociálnymi premennými? | **A** | Zistiť, či existuje štatisticky významný vzťah medzi excesívnym používaní internetu a emocionálnymi problémami. |
| | | **B** | Zistiť, či existuje štatisticky významný vzťah medzi excesívnym používaní internetu a problémami s pozornosťou. |
| | | **C** | Zistiť, či existuje štatisticky významný vzťah medzi excesívnym používaní internetu a vyhľadávaním intenzívnych zážitkov (sensation seeking). |
| | | **D** | Zistiť, či existuje štatisticky významný vzťah medzi excesívnym používaní internetu a subaúctou. |
| | | **E** | Zistiť, či existuje štatisticky významný vzťah medzi excesívnym používaní internetu a pocitom bezpečia a prijatia doma. |
| | | **F** | Zistiť, či existuje štatisticky významný vzťah medzi excesívnym používaní internetu a pocitom bezpečia a prijatia v škole. |
| | | **G** | Zistiť, či existuje štatisticky významný vzťah medzi excesívnym používaní internetu a pocitom šťastia a životnej spokojnosti. |
| **4** | Existuje vzťah medzi excesívnym používaním internetu a trávením voľného času? | **A** | Zistiť, či existuje vzťah medzi excesívnym používaním internetu a trávením voľného času u respondentov. |

Zdroj: vlastné spracovanie

Výskum bude koncipovaný ako kvantitatívny, prierezový a exploračno-analytický. Tento dizajn umožní systematicky zmapovať úroveň a charakteristiky excesívneho používania internetu u vysokoškolských študentov a analyzovať jeho vzťahy s vybranými rizikovými a protektívnymi faktormi v jednom časovom bode. Kvantitatívny prístup bol zvolený s ohľadom na potrebu získania porovnateľných a štatisticky spracovateľných dát, ktoré umožnia identifikovať vzorce správania v sledovanej populácii. Prierezový charakter výskumu reflektuje jeho zameranie na aktuálny stav skúmaného fenoménu a je adekvátny cieľu mapovania prevalencie a charakteristík excesívneho používania internetu v populácii vysokoškolských študentov. Exploračno-analytická orientácia výskumu umožňuje zachytiť komplexné vzťahy medzi premennými a vytvára priestor pre identifikáciu skupín respondentov s odlišnou mierou rizikovosti.
Výskumnú vzorku budú tvoriť vysokoškolskými študentmi dennej a externej formy štúdia na vybraných univerzitách. Plánovaný rozsah výskumnej vzorky je stanovený tak, aby umožňoval realizáciu deskriptívnych a pokročilých analytických postupov, vrátane identifikácie skupín respondentov na základe miery rizikovosti a charakteristík ich používania internetu. Konkrétna veľkosť výskumnej vzorky bude závisieť od návratnosti dotazníkov počas hlavného zberu dát. Dotazník bude distribuovaný kombinovanou formou: rozdávaný dotazník ako aj online dotazník prostredníctvom univerzitných platform a sociálnych sietí, aby sa zabezpečila široká dostupnosť a zapojenie respondentov. Výskum bude realizovaný v súlade so základnými etickými princípmi spoločenskovedného výskumu. Účasť respondentov na výskume bude dobrovoľná a založená na informovanom súhlase. Respondenti budú pred vyplnením dotazníka informovaní o cieli výskumu, anonymite zberu dát a možnosti kedykoľvek účasť ukončiť bez negatívnych dôsledkov. Zber dát bude prebiehať anonymne a získané údaje budú spracovávané výlučne na výskumné účely. Pri spracovaní a archivácii dát budú dodržiavané zásady ochrany osobných údajov v súlade s platnou legislatívou.
Spracovanie získaných údajov bude realizované prostredníctvom kombinácie deskriptívnych a inferenčných štatistických metód s cieľom komplexne charakterizovať skúmanú populáciu a analyzovať vzťahy medzi premennými súvisiacimi s excesívnym používaním internetu. Analýza bude realizovaná za využitia štatistického softvéru SPSS.
Deskriptívna analýza poskytne systematický prehľad základných demografických charakteristík vzorky (napr. vek, pohlavie, región) alebo jednotlivými premennými, ako sú študijný odbor, forma štúdia, ročník štúdia a pod. a zároveň umožní zmapovať distribúciu odpovedí na jednotlivé položky dotazníka. V rámci tejto analýzy budú vypočítané frekvencie, percentá, priemerné hodnoty, mediány a štandardné odchýlky, čo poskytne základ pre interpretáciu trendov a správania respondentov.
Inferenčná analýza bude zameraná na skúmanie vzťahov medzi premennými a identifikáciu rizikových skupín respondentov. Vzájomné vzťahy medzi kvantitatívnymi premennými budú skúmané pomocou Pearsonovej korelačnej metódy pre dáta, ktoré spĺňajú predpoklady normality a linearity, a Spearmanovej korelačnej metódy pre dáta, ktoré tieto predpoklady nespĺňajú. Štatistická významnosť bude hodnotená na hladine $p = 0,05$, pričom bude analyzovaná sila a smer korelácií. Na identifikáciu rizikových profilov respondentov bude použitá metóda klasifikačných stromov (Decision Trees), ktorá umožní hierarchicky zoskupiť respondentov podľa úrovne rizika excesívneho používania internetu. Výstupom tejto analýzy bude dendrogram, vizualizujúci štruktúru rizikovosti, ktorý poskytuje prehľad o cieľových skupinách vhodných pre prevenciu a intervencie. Pred aplikáciou inferenčných štatistických metód bude vykonaná kontrola kvality dát, ktorá zahŕňa overenie normality rozdelenia pomocou Shapiro-Wilkovho testu, homogenity rozptylov, identifikáciu extrémnych hodnôt (outlierov), tiež si budeme všímať vnútornú konzistenciu položiek v dotazníku pomocou Cronbachovo $\alpha$. Analýzy budú realizované pri hladine významnosti $p = 0,05$ a výsledky budú interpretované v kontexte teoretických predpokladov a predchádzajúcej empirickej literatúry.

## VÝSKUMNÝ NÁSTROJ

Výskumným nástrojom je dotazník, ktorý bol koncipovaný a navrhnutý v súlade s výskumnými cieľmi a výskumnými otázkami a jeho štruktúra reflektuje multidimenzionálny charakter skúmaného fenoménu. Dotazník pozostáva z viacerých tematických sekcií, ktoré umožňujú operacionalizáciu sledovaných premenných prostredníctvom štandardizovaných a aj autorsky koncipovaných škál. Jednotlivé škály boli vytvorené, vybrané alebo upravené na základe ich relevancie k problematike excesívneho používa-

nia internetu u vysokoškolských študentov a ich preukázaného využitia v predchádzajúcich výskumoch. Dotazník obsahuje základné demografické položky, ktoré umožňujú charakterizovať výskumnú vzorku a realizovať komparatívne analýzy v rámci jednotlivých podskupín respondentov. Ďalšie sekcie dotazníka sú zamerané jednak na meranie excesívneho používania internetu ako centrálnej výskumnej premennej a na identifikáciu rizikových a protektívnych faktorov excesívneho používania internetu. Rizikové faktory sú operacionalizované prostredníctvom škál zameraných na vybrané psychologické, sociálne a akademické premenné, ktoré môžu zvyšovať pravdepodobnosť rozvoja excesívneho používania internetu. Protektívne faktory sú zachytené prostredníctvom škál reflektujúcich individuálne a sociálne zdroje, ktoré môžu pôsobiť ako ochranné mechanizmy vo vzťahu k tomuto typu správania.

**Škála excesívneho používania internetu**

Na meranie excesívneho používania internetu bola použitá škála pochádzajúca z výskumného projektu EU Kids Online [4; 5]. Škála pozostáva z položiek, ktoré reflektujú Griffithsov komponentový model behaviorálnej závislosti [6]. Položky zachytávajú kľúčové aspekty nadmerného používania internetu, ako sú narušenie základných potrieb, negatívne emocionálne prežívanie pri obmedzení používania, strata kontroly nad správaním a zanedbávanie dôležitých oblastí života.

Položky testu boli nasledovné:

- Nejedol/a alebo nespal/a som kvôli internetu.
- Cítil/a som sa nepríjemne, keď som nemohol/a byť na internete.
- Pristihol/a som sa pri tom, že som na internete, i keď ma to v skutočnosti nezaujíma.
- Zanedbával som rodinu, priateľov alebo školu kvôli času strávenému na internete.
- Snažil/a som sa obmedziť čas, ktorý trávim na internete, ale neúspešne.
- Zažil/a som konflikty s rodinou alebo priateľmi kvôli času, ktorý som strávil/a na internete.
- Myslím si, že množstvo času, ktorý trávim na internete, mi spôsobuje problémy.

Respondenti odpovedali na položky škály na päťbodovej frekvenčnej škále („Nikdy“, „Niekoľkokrát“, „Aspoň raz za mesiac“, „Aspoň raz za týždeň“, „Denne alebo takmer denne“), pričom mali možnosť zvoliť aj odpovede „Neviem“ alebo „Nechcem odpovedať“. Položky boli vzťahované k časovému obdobiu posledného roka, čo umožňuje zachytiť stabilnejšie vzorce používania internetu.

Použitá škála umožňuje identifikovať maladaptívne formy používania internetu nachádzajúce sa na kontinuu medzi bežným a závislostným správaním, pričom je vhodná aj na využitie v populácii mladých dospelých a vysokoškolských študentov.

**Škála emocionálne problémy**

Na zachytenie emocionálnych problémov bola použitá škála pochádzajúca z výskumného projektu EU Kids Online. Škála pozostáva z piatich položiek a umožňuje zachytiť široké spektrum emocionálnych ťažkostí, ktoré sa môžu vyskytovať v populácii mladých ľudí.

Položky škály reflektujú najmä prítomnosť úzkostných symptómov, somatických ťažkostí a negatívneho emočného prežívania. Respondenti vyjadrujú mieru súhlasu s jednotlivými tvrdeniami na štvorbodovej Likertovej škále („vôbec neplatí“, „trochu platí“, „dosť platí“, „úplne platí“), pričom majú možnosť zvoliť aj odpovede „neviem“ alebo „nechcem povedať“. Takto koncipovaná škála umožní flexibilné a citlivé zachytenie subjektívneho emočného prežívania respondentov.

Položky testu boli nasledovné:

- Často si robím starosti a mám obavy.
- V niektorých situáciách som nervózny/a, ľahko strácam sebadôveru.
- Často ma bolí hlava, brucho alebo mi je zle.
- Často sa cítim nešťastný/á, smutný/á alebo mám tendenciu k plaču.
- Často pociťujem strach alebo sa ľahko zľaknem.

**Škála problémy s pozornosťou**
Problémy s pozornosťou patria medzi veľmi časté ťažkosti, s ktorými sa stretávajú mladí ľudia, frekventovane najmä v spojení so štúdiom. Bola použitá škála pochádzajúca z výskumného projektu EU Kids Online – škálu tvoria dve položky:
- Som nepokojný/á, nevydržím dlhšie zostať v kľude.
- Často som roztržitý/á a je pre mňa ťažké sa sústrediť.

Respondenti vyjadrujú mieru súhlasu s jednotlivými tvrdeniami na štvorbodovej Likertovej škále („vôbec neplatí“, „trochu platí“, „dosť platí“, „úplne platí“), pričom majú možnosť zvoliť aj odpovede „neviem“ alebo „nechcem odpovedať“.

**Škála vyhľadávanie intenzívnych zážitkov**
Vyhľadávanie intenzívnych zážitkov (sensation seeking) predstavuje psychologický konštrukt označujúci tendenciu vyhľadávať nové, komplexné a intenzívne podnety a skúsenosti. Tento osobnostný rys je spájaný s potrebou silných zážitkov a zvýšeného vzrušenia, pričom môže zahŕňať aj toleranciu alebo akceptáciu rizika v situáciách, kde je riziko prítomné. Vyhľadávanie intenzívnych zážitkov však nemožno automaticky stotožňovať s rizikovým správaním, keďže mnohé aktivity motivované touto tendenciou nemusia mať rizikový charakter [5].
Na operacionalizáciu vyhľadávania intenzívnych zážitkov bola použitá škála pochádzajúca z výskumného projektu EU Kids Online. Škála pozostáva z dvoch položiek, ktoré zachytávajú tendenciu zapájať sa do vzrušujúcich a potenciálne nebezpečných aktivít. Položky tvoriace danú škálu:
- Robím nebezpečné veci pre zábavu.
- Robím vzrušujúce veci, aj keď sú nebezpečné.

Respondenti vyjadrujú mieru súhlasu s jednotlivými tvrdeniami na štvorbodovej Likertovej škále („vôbec neplatí“, „trochu platí“, „dosť platí“, „úplne platí“), pričom majú možnosť zvoliť aj odpovede „neviem“ alebo „nechcem odpovedať“.
Zaradenie tejto škály do výskumného nástroja umožňuje skúmať vyhľadávanie intenzívnych zážitkov ako potenciálny rizikový faktor excesívneho používania internetu. Tento osobnostný rys môže súvisieť s preferenciou stimulujúcich online aktivít a so zvýšenou náchylnosťou k maladaptívnym vzorcom používania digitálnych technológií.

**Škála sebaúcta**
Škála zisťujúca sebaúctu pozostávala zo štyroch položiek, ktoré odzrkadľujú širokú škálu oblastí týkajúcich sa vlastnej hodnoty respondentov. Na položky mohli respondenti odpovedať na štvor-stupňovej škále: „vôbec neplatí“, „trochu platí“, „dosť platí“, „úplne platí“. Respondenti mohli zvoliť aj možnosť: „neviem“ alebo „nechcem povedať“
Ide o nasledovné položky:
- Je pre mňa ľahké držať sa svojich cieľov a dosahovať ich.
- Dá sa povedať, že dokážem zvládnuť nové situácie.
- Väčšinu problémov dokážem vyriešiť, ak sa dostatočne snažím.
- Keď sa dostanem do problémov, zvyčajne dokážem vymyslieť, čo urobiť.

**Škála pocit bezpečia a prijatia doma**
Pocit bezpečia doma je subjektívne prežívanie podpory, prijímania a bezpečného prostredia vo svojom domácom rodinnom prostredí. Škála zisťujúca pocit bezpečia doma pochádza z projektu EU Kids Online – tvoria ho tri položky, ktoré odzrkadľujú vnímanie podpory a bezpečnosti v domácom rodinnom prostředí:
- Keď hovorím, niekto počúva, čo chcem povedať.
- Moja rodina sa mi skutočne snaží pomôcť.
- Doma sa cítim v bezpečí

Na položky mohli respondenti odpovedať na štvor-položkovej škále: „vôbec neplatí“, „trochu platí“, „dosť platí“, „úplne platí“. Respondenti mohli zvoliť aj možnosť: „neviem“ alebo „nechcem odpovedať“.

**Škála pocit bezpečia a prijatia v škole**

Pocit bezpečia a prijatia v akademickom prostredí predstavuje subjektívne prežívanie podpory, akceptácie a bezpečia v rámci vysokoškolského prostredia, vrátane vnímania kvality vzťahov so spolužiakmi a pedagogickými pracovníkmi. Tento konštrukt je významným protektívnym faktorom, ktorý môže ovplyvňovať psychickú pohodu študentov a ich spôsoby zvládania akademických nárokov.

Na zachytenie pocitu bezpečia a prijatia bola použitá škála pochádzajúca z výskumného projektu EU Kids Online, ktorá bola obsahovo adaptovaná na podmienky vysokoškolského prostredia. Škála pozostáva z piatich položiek, ktoré reflektujú vnímanie podpory a bezpečnosti v akademickom prostredí, ako aj kvalitu vzťahov. Patria sem položky:

- Cítim, že patrím do prostredia mojej univerzity/fakulty.
- Na univerzite sa cítim bezpečne.
- Ostatní študenti sú ku mne väčšinou priateľskí a ochotní pomôcť.
- Mám pocit, že vyučujúcim na mne záleží.
- Na univerzite je aspoň jeden vyučujúci alebo iná kompetentná osoba, na ktorú sa môžem obrátiť, keď mám problém.

Respondenti vyjadrujú mieru súhlasu s jednotlivými tvrdeniami na štvorbodovej Likertovej škále („vôbec neplatí“, „trochu platí“, „dosť platí“, „úplne platí“), pričom majú možnosť zvoliť aj odpovede „neviem“ alebo „nechcem odpovedať“. Adaptácia položiek spočívala najmä v jazykovej a kontextovej úprave formulácií tak, aby zodpovedali skúsenostiam vysokoškolských študentov. Zaradenie tejto škály do výskumného nástroja umožňuje skúmať pocit bezpečia a prijatia v akademickom prostredí ako potenciálny protektívny faktor vo vzťahu k excesívnemu používaniu internetu a poskytuje priestor na analýzu jeho vzťahov k ďalším sledovaným premenným.

**Škála pocit šťastia a životnej spokojnosti**

Pojem šťastie je v odbornej literatúre používaný v kontexte mentálnych a emocionálnych stavov, zahŕňajúcich pozitívne emočné prežívanie, spokojnosť so životom a širší koncept subjektívnej pohody (well-being) [7]. Subjektívna pohoda predstavuje významný protektívny faktor, ktorý môže ovplyvňovať psychické fungovanie jednotlivca a jeho adaptačné stratégie v rôznych životných oblastiach. Na zachytenie subjektívnej pohody a životnej spokojnosti bola použitá skrátená škála inšpirovaná metodikou Happiness – Satisfaction autorov [8]. Pôvodná škála pozostávala zo šiestich položiek, z ktorých tri boli formulované pozitívne a tri negatívne. Pre účely predkladaného výskumu boli použité tri pozitívne formulované položky a jedna pôvodne negatívne formulovaná položka, ktorá bola obsahovo preformulovaná do pozitívnej podoby. Výsledná verzia škály tak pozostáva zo štyroch položiek, ktoré umožňujú zachytiť globálne hodnotenie spokojnosti so životom a subjektívne vnímanie osobnej pohody [5]. Respondenti vyjadrujú mieru súhlasu s jednotlivými tvrdeniami na Likertovej škále („vôbec neplatí“, „trochu platí“, „dosť platí“, „úplne platí“), pričom majú možnosť zvoliť aj odpovede „neviem“ alebo „nechcem odpovedať“. Formulácia položiek reflektuje všeobecné hodnotenie životnej spokojnosti bez väzby na konkrétne životné domény – ide o dané položky:

- Som celkovo spokojný/á so svojím životom.
- Celkovo sa cítim šťastný/á.
- Som rád/a, že som taký/á, aký/á som.
- Život ma teší.

Zaradenie tejto škály do výskumného nástroja umožňuje skúmať subjektívnu pohodu a životnú spokojnosť ako protektívne faktory vo vzťahu k excesívnemu používaniu internetu a analyzovať ich vzťahy k ďalším sledovaným premenným v populácii vysokoškolských študentov.

Výskumný nástroj bol koncipovaný ako komplexný dotazník pozostávajúci z viacerých tematických sekcií, ktoré umožňujú multidimenzionálne zachytenie excesívneho používania internetu u vysoko-

školských študentov. Kombinácia škál zameraných na centrálnu výskumnú premennú, rizikové faktory a protektívne faktory vytvára predpoklady pre hlbšie porozumenie vzťahov medzi sledovanými premennými a identifikáciu rozdielov v miere rizikovosti medzi jednotlivými skupinami respondentov. Použité škály boli vybrané na základe ich teoretickej relevancie, predchádzajúceho využitia v empirických výskumoch a ich konceptuálneho súladu s cieľmi výskumu. V prípadoch, kde to vyžadoval kontext populácie vysokoškolských študentov, boli škály obsahovo adaptované tak, aby reflektovali špecifiká akademického prostredia a skúsenosti mladých dospelých. Takto koncipovaný výskumný nástroj predstavuje adekvátne metodologické východisko pre realizáciu pilotného testovania a následný empirický zber dát.

## PILOTNÉ TESTOVANIE VÝSKUMNÉHO NÁSTROJA

Pilotné testovanie výskumného nástroja bolo realizované s cieľom overiť zrozumiteľnosť položiek, primeranosť formulácií a celkovú funkčnosť dotazníka pred jeho distribúciou v hlavnom zbere dát. Pilotná fáza výskumu predstavuje dôležitý krok v procese tvorby výskumného nástroja, keďže umožňuje identifikovať potenciálne metodologické a obsahové nedostatky, ktoré by mohli ovplyvniť kvalitu získaných dát. Pilotné testovanie bolo uskutočnené v mesiaci marec 2025 na menšej vzorke vysokoškolských študentov, ktorí neboli zaradení do hlavného výskumného súboru. Respondenti boli požiadaní nielen o vyplnenie dotazníka, ale aj o poskytnutie spätnej väzby týkajúcej sa zrozumiteľnosti otázok, primeranosti rozsahu dotazníka a časovej náročnosti jeho vyplnenia. Pilotné testovanie bolo uskutočnené v mesiaci marec 2025 na vzorke 12 študentov magisterského stupňa štúdia (Mgr.) končiaceho ročníka odboru sociálna práca, a to v dennej aj externej forme štúdia. Z celkového počtu respondentov bolo osem študentov externej formy štúdia, pričom dvaja respondenti boli muži a desať respondentiek ženy. Respondenti zaradení do pilotného testovania neboli súčasťou hlavného výskumného súboru. Respondenti boli požiadaní nielen o vyplnenie dotazníka, ale aj o poskytnutie spätnej väzby týkajúcej sa zrozumiteľnosti jednotlivých otázok, primeranosti rozsahu dotazníka a časovej náročnosti jeho vyplnenia. Spätnú väzbu poskytlo 100 % respondentov pilotnej vzorky, čo umožnilo komplexné posúdenie kvality výskumného nástroja. Na základe výsledkov pilotného testovania bolo z celkového počtu 23 položiek dotazníka upravených 8 položiek, pričom zároveň došlo k odstráneniu 4 filtračných otázok, ktoré sa v pilotnej fáze ukázali ako nadbytočné alebo znižujúce prehľadnosť dotazníka.

Na základe spätnej väzby z pilotného testovania boli realizované drobné jazykové a formálne úpravy dotazníka, ktoré sa týkali predovšetkým oblasti demografických ukazovateľov. Úpravy smerovali k zvýšeniu prehľadnosti dotazníka a zníženiu kognitívnej záťaže respondentov pri jeho vypĺňaní. Konkrétne boli upravené položky zamerané na identifikáciu univerzity, kde pôvodná otvorená otázka s možnosťou dopísania názvu univerzity bola nahradená uzavretou otázkou s výberom z ponúkaných možností. Rovnako došlo k úprave položiek týkajúcich sa stupňa štúdia, kde boli odpovede zjednodušené na výber medzi jednotlivými stupňami vysokoškolského štúdia (Bc., Mgr., PhD., MUDr.), bez potreby ďalšej špecifikácie prostredníctvom filtračných otázok. Uvedené úpravy prispeli k jednoznačnejšiemu zberu demografických údajov, zvýšili zrozumiteľnosť jednotlivých otázok a eliminovali riziko nejednoznačných alebo neporovnateľných odpovedí. Zároveň viedli k zníženiu kognitívnej záťaže respondentov a k skráteniu času potrebného na vyplnenie dotazníka. Základná štruktúra dotazníka, obsahové zameranie položiek ani výber použitých škál neboli pilotným testovaním zmenené. Vhodnosť výskumného nástroja bola posudzovaná na základe zrozumiteľnosti a jednoznačnosti položiek, primeranosti použitej terminológie, logickej štruktúry dotazníka, časovej náročnosti jeho vyplnenia a celkovej funkčnosti nástroja z hľadiska naplnenia cieľov výskumu. Na základe uvedených kritérií a výsledkov pilotného testovania bolo konštatované, že výskumný nástroj je metodologicky vhodný a pripravený na použitie v hlavnom zbere dát.

## ZÁVER

Predložený príspevok prezentuje systematicky koncipovaný metodologický rámec a výskumný nástroj určený na skúmanie excesívneho používania internetu (EPI) u vysokoškolských študentov v podmienkach Slovenskej republiky. Výskum bol navrhnutý ako kvantitatívny, prierezový a exploračno-analytický, čo umožňuje zachytiť aktuálny stav fenoménu a analyzovať komplexné vzťahy medzi EPI a vybranými demografickými, psychologickými, sociálnymi a akademickými premennými. Navrhnutý do-

tazník integruje viacero tematických škál, ktoré umožňujú multidimenzionálne zachytenie centrálnej premennej – excesívneho používania internetu – a súčasne identifikáciu rizikových a protektívnych faktorov. Použité škály vychádzajú z overených empirických zdrojov a boli obsahovo a kontextovo adaptované na populáciu vysokoškolských študentov, čím sa zabezpečila ich teoretická a metodologická relevantnosť. Pilotné testovanie dotazníka potvrdilo jeho koncepčnú aj formálnu adekvátnosť, zrozumiteľnosť položiek a primeranosť dĺžky a časovej náročnosti, pričom boli realizované menšie jazykové a terminologické úpravy zvyšujúce jednoznačnosť a validitu výskumného nástroja. Takto pripravený nástroj poskytuje robustný základ pre empirický zber dát a umožňuje presnú identifikáciu skupín študentov s odlišnou mierou rizika EPI.

Predložený metodologický návrh vytvára predpoklady pre systematické skúmanie fenoménu EPI, pričom získané dáta umožnia kvantifikovať jeho prevalenciu, charakteristiky a vzťahy s vybranými rizikovými a protektívnymi faktormi. Výsledky tohto výskumu budú zároveň cenným východiskom pre prevenciu, intervencie a podporu psychickej pohody vysokoškolských študentov a prispievajú k rozšíreniu empirických dôkazov v oblasti digitálneho správania mladých dospelých.

**AFILIÁCIA**
Tento výstup vznikol v rámci projektu „Rizikové a protektívne prediktory excesívneho používania internetu u vysokoškolských študentov“ (interné číslo projektu KU: IG-2024-004-D) podporeného z výzvy Early Stage Granty (ESG) v rámci Plánu obnovy a odolnosti SR. Projekt bol financovaný z mechanizmu na podporu obnovy a odolnosti prostredníctvom Výskumnej agentúry na základe Zmluvy č. 09I03-03-V05-00019.

## ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

[1] JAVORKOVÁ, Patrícia. (2025). Excessive Internet Use among University Students: Conceptual Foundations and Overview of Empirical Findings. Mezinárodní Masarykova konference pro doktorandy a mladé vědecké pracovníky 2025, 16 [22.12.2024-23.12.2024, Hradec Králové, Česko]. – [recenzované] In: MMK 2025 [elektronický dokument] : Mezinárodní Masarykova konference pro doktorandy a mladé vědecké pracovníky : recenzovaný sborník příspěvků mezinárodní vědecké konference / [bez zostavovateľa] [Zostavovateľ, editor]. – Roč. 16. – Hradec Králové (Česko) : Magnanimitas akademické sdružení, 2025. – ISBN 978-80-87952-43-6, s. 260-269 [online] https://www.vedeckekonference.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=93&Itemid=78&lang=en
[2] COSTA, Frances, JESSOR, Richard. (2001). Problem-Behavior Theory ~ A Brief Overview. In: Institut of Behavioral Science [online]. Colorado, USA, 2001. Dostupné z: https://ibs.colorado.edu/jessor/pb_theory.html.
[3] OBANDO, Diana, TRUJILLO, Angela, TRUJJILLO, Carlos. (2014). Substance Use and Antisocial Behavior in Adolescents: The Role of Family and Peer-Individual Risk and Protective Factors. Substance Use & Misue, 49(14). 2014. 1934-1944 p. https://doi.org/10.3109/10826084.2014.956365
[4] SMAHEL, David., BLINKA, Lukáš. (2012). Excessive internet use among European children. In: Children, Risk and Safety on the Internet, 191–204. https://doi.org/10.1332/policypress/9781847428837.003.0015
[5] HOLDOŠ, Juraj, IZRAEL, Pavel, ALMAŠIOVÁ, Angela, KOHÚTOVÁ, Katarína. (2023). Vybrané formy rizikového správania detí a mládeže v roku 2023 (Výskumná správa). Katolícka Univerzita v Ružomberku. https://euko.ku.sk/wp-content/uploads/2024/01/VYSKUMNA_SPRAVA_2023_1.pdf
[6] GRIFFITHS, Mark. (2000). Does Internet and Computer “Addiction” Exist? Some Case Study Evidence. CyberPsychology & Behavior, 3(2), 211– 218. https://doi.org/10.1089/109493100316067
[7] ANAND, Paul. (2016). Happiness Explained: What Human Flourishing Is and What We Can Do to Promote It. Oxford: Oxford University Press.

[8] JOSEPH, Stephen, LINLEY, Alex, HARWOOD, Jake, LEWIS Christopher Alan, et al. (2004). Rapid assessment of well-being: The Short Depression-Happiness Scale (SDHS). Psychol Psychother. 2004 Dec;77(Pt 4):463-78. https://doi.org/10.1348/1476083042555406

DOI: https://doi.org/10.54937/2026.9788056112410.215-222

# MEDZIGENERAČNÉ ROZDIELY VO VNÍMANÍ KLIMATICKEJ KRÍZY NA SLOVENSKU: EMPIRICKÁ ANALÝZA POSTOJOV A ANGAŽOVANOSTI

# INTERGENERATIONAL DIFFERENCES IN THE PERCEPTION OF THE CLIMATE CRISIS IN SLOVAKIA: AN EMPIRICAL ANALYSIS OF ATTITUDES AND ENGAGEMENT

**PETRA KURTANSKÁ[1], MICHAL IMROVIČ[2]**

*[1] Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, Fakulta sociálnych vied,*
Ústav sociálnej práce a sociálnej politiky */ Bučianska 4A, 917 01 Trnava*
*Email: kurtanska1@ucm.sk*
*ORCID iD: 0009-0006-2971-8499*

*[2] Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, Fakulta sociálnych vied,*
*Ústav sociálnej práce a sociálnej politiky /* Bučianska 4A, 917 01 Trnava
*Email:, michal.imrovic@ucm.sk*
*ORCID iD: 0000-0002-2895-9817*

**ABSTRAKT**
*Príspevok sa zameriava na medzigeneračné rozdiely vo vnímaní klimatickej krízy a ich súvislosť s mierou environmentálnej a spoločenskej angažovanosti. Klimatická kríza predstavuje významnú spoločenskú výzvu s dopadmi, ktoré presahujú environmentálnu oblasť a dotýkajú sa aj sociálnej práce. Cieľom príspevku bolo analyzovať postoje rôznych generačných skupín na Slovensku ku klimatickej kríze a identifikovať rozdiely v ich vnímaní závažnosti a ochote zapájať sa do občianskych aktivít. Výskum bol realizovaný prostredníctvom sekvenčného explanačného dizajnu. Kvantitatívna časť bola zameraná na zachytenie základných vzorcov postojov ku klimatickej kríze, pričom následná kvalitatívna fáza slúžila na doplnenie a spresnenie vybraných zistení prostredníctvom pološtrukturovaných rozhovorov. Záver príspevku ponúka syntézu výsledkov oboch výskumných fáz a poukazuje na význam emocionálnej dimenzie vnímania klimatickej krízy v súvislosti s rôznymi formami spoločenskej angažovanosti.*

**Kľúčové slová:** *Klimatická kríza, Environmentálne zmeny, Generačné rozdiely, Sociálne dopady, Sociálna práca, Generácie mladých ľudí*

**ABSTRACT**
*This paper examines intergenerational differences in the perception of the climate crisis in Slovakia, with a focus on attitudes and forms of engagement related to environmental issues. The study aims to identify how different generations interpret the climate crisis, assess its seriousness, and perceive possibilities for individual and societal responses. A sequential explanatory mixed-methods design was employed, combining a quantitative survey of 218 respondents with qualitative structured interviews*

*conducted with representatives of four generational cohorts. Quantitative findings indicate a high level of awareness and a broad recognition of the seriousness of the climate crisis across the sample, with the issue ranked among the most significant global challenges. Qualitative results, however, reveal notable generational differences in interpretation and emotional responses, which influence attitudes toward engagement and adaptation. Younger generations tend to perceive the climate crisis as a systemic and long-term problem, while older generations more often relate it to directly observable environmental changes. The findings highlight the importance of considering generational perspectives when analyzing public attitudes toward the climate crisis and when designing environmental policies and engagement strategies.*

**Keywords:** *Climate Crisis, Environmental Change, Generational Differences, Social Impacts, Social Work, Generations of Young People*

## ÚVOD

Globálna klimatická kríza, ktorej prvé systematické vedecké pozorovania siahajú do 19. storočia [1], dnes predstavuje významný faktor ovplyvňujúci sociálnu, ekonomickú aj politickú stabilitu spoločností. Jej dôsledky sa prejavujú najmä prostredníctvom prehlbovania existujúcich sociálno-ekonomických nerovností, rastu chudoby a zvýšeného ohrozenia zdravia zraniteľných skupín obyvateľstva [2]. Klimatická kríza tak presahuje rámec environmentálneho problému a nadobúda charakter komplexnej spoločenskej výzvy, ktorá sa dotýka aj oblasti sociálnej práce [3].

V súčasnej odbornej diskusii je klimatická kríza čoraz častejšie analyzovaná aj z hľadiska spravodlivosti a nerovnomernej distribúcie jej dôsledkov. Výskumy poukazujú na to, že regióny a skupiny, ktoré k vzniku problému prispeli v menšej miere, sú často vystavené jeho negatívnym dopadom výraznejšie. Táto disproporcia otvára otázky zodpovednosti, solidarity a generačných rozdielov v prístupe k riešeniu klimatických výziev [4].

Jedným z relevantných analytických rámcov pre pochopenie rozdielnych reakcií na klimatickú krízu je skúmanie medzigeneračnej percepcie. Cieľom príspevku je identifikovať faktory, ktoré súvisia s rozdielmi vo vnímaní klimatickej krízy medzi generáciami a s ich potenciálom pre spoločenskú a občiansku angažovanosť. Klimatická kríza zároveň aktualizuje diskusiu o medzigeneračnej spravodlivosti, keďže jej dôsledky ovplyvňujú nielen súčasnú kvalitu života, ale aj budúce životné príležitosti mladších generácií [5,6].

Klimatická kríza je vnímaná ako nový typ globálneho rizika, ktorý ohrozuje stabilitu moderných spoločností. Medzi jej sociálne dopady patria najmä ekonomické straty, zhoršenie potravinovej bezpečnosti, nárast environmentálne podmienenej migrácie a zvýšené riziko geopolitických konfliktov [7]. Tieto faktory môžu v rôznych generačných skupinách vyvolávať odlišné reakcie, od individuálnych adaptačných stratégií až po kolektívne formy angažovanosti.

Pre pochopenie týchto rozdielov je vhodné uplatniť generačnú teóriu, ktorá vychádza z predpokladu, že generácie formované v podobnom historickom a spoločenskom kontexte zdieľajú určité hodnoty, skúsenosti a interpretačné rámce [8]. Mannheimova teória generačného odtlačku predpokladá, že významné spoločenské udalosti môžu trvalo ovplyvniť postoje jednotlivcov, najmä ak sa s nimi stretávajú v období formovania identity [9]. Mladšie generácie, najmä mileniáli a generácia Z, vyrastajú v kontexte viacerých globálnych kríz a intenzívneho mediálneho sprostredkovania environmentálnych tém, čo môže viesť k ich citlivejšiemu vnímaniu systémových súvislostí klimatickej krízy. Staršie generácie, formované odlišnými historickými skúsenosťami môžu tieto hrozby interpretovať skôr prostredníctvom bezprostredných a konkrétnych dopadov na každodenný život [10]. Rozdiely v chápaní klimatickej krízy ako systémového problému na jednej strane ako súboru čiastkových výziev na strane druhej sa následne premieňajú do rozdielnych foriem reakcií a angažovanosti.

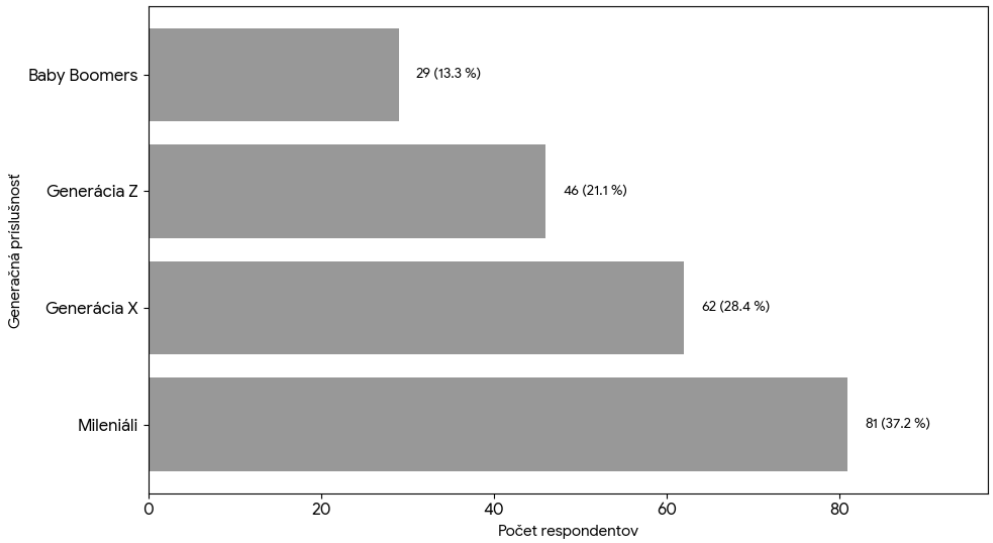
## MATERIÁL A METÓDY

Cieľom výskumu bolo empiricky preskúmať medzigeneračné rozdiely vo vnímaní klimatickej krízy a ich vzťah k postojom k spoločenskej a environmentálnej angažovanosti. Vzhľadom na komplexnosť

skúmanej problematiky bol zvolený sekvenčný explanačný dizajn, ktorý umožňuje kombinovať kvantitatívne zistenia s následným kvalitatívnym vysvetlením vybraných výsledkov.
Sekvenčný explanačný dizajn pozostáva z dvoch na seba nadväzujúcich fáz, pričom výsledky kvantitatívnej fázy slúžia ako východisko pre dizajn a obsah kvalitatívnej časti [11]. V predkladanom výskume bola kvalitatívna fáza zameraná na prehĺbenie a vysvetlenie vybraných kvantitatívnych zistení, najmä rozdielov v hodnotení závažnosti klimatickej krízy a v deklarovanej miere angažovanosti medzi generačnými skupinami.
Naším hlavným výskumným cieľom bolo zistiť: *„Aké sú medzigeneračné rozdiely vo vnímaní klimatickej krízy"*. Pre detailnú exploráciu a následnú kvalifikáciu boli definované čiastkové výskumné ciele (ďalej len ČVC), ktoré slúžili ako báza pre konštrukciu výskumných nástrojov:
**ČVC 1:** Zistiť, ako klimatickú krízu reflektujú rôzne generácie.
**ČVC 2:** Zistiť, aké sú názory respondentov voči kríze životného prostredia.

**Kvantitatívna fáza**
Kvantitatívna fáza výskumu bola realizovaná prostredníctvom vlastného dotazníka pozostávajúceho z 28 položiek. Dotazník bol zameraný na zisťovanie postojov ku klimatickej kríze, jej vnímanej závažnosti, osobnej zodpovednosti a foriem environmentálneho správania. Pre účely príspevku bolo do analýzy zahrnutých 5 položiek, ktoré sa priamo viazali na skúmanie generačných rozdielov v postojoch ku klimatickej kríze a ochoty zapájať sa do environmentálne orientovaných aktivít.
Do kvantitatívneho výskumu sa zapojilo celkovo 218 respondentov. Z hľadiska pohlavia tvorili 71,6 % (n = 156) vzorky a muži 28,4 % (n = 62). Väčšina respondentov uviedla, že žije na vidieku 71,1 %, zatiaľ čo 28,9 % respondentov žilo v mestskom prostredí.
Vzdelanostná štruktúra respondentov bola diferencovaná, pričom najväčšiu časť tvorili respondenti so stredoškolským odborným vzdelaním s maturitou 39,4 % a respondenti s vysokoškolským vzdelaním II. stupňa 35,3 %. Regionálne bola vzorka rozložená po celom území Slovenska, s najvyšším zastúpením Trnavského a Banskobystrického kraja zhodne 23, 9 % a najnižším zastúpením Prešovského kraja 3,2 %.
Generačná príslušnosť predstavovala kľúčovú demografickú premennú výskumu. Najpočetnejšou skupinou boli Mileniáli 37,2 %, nasledovaní generáciou X 28,4 %, generáciou Z 21,1 % a generáciou Baby Boomers 13,3 %. Generačné rozdelenie respondentov je znázornené v grafe 1.

**Graf 1:** Generačná príslušnosť




Zdroj: Vlastné spracovanie, 2025

**Kvalitatívna fáza**
Kvalitatívna fáza výskumu mala explanačný a ilustračný charakter. Jej cieľom bolo prehĺbiť porozumenie vybraným kvantitatívnym zisteniam. Ako metóda zberu dát bol zvolený pološtrukturovaný roz-

hovor, ktorý umožnil zachovať základnú jednotnosť otázok a zároveň poskytol priestor na zachytenie individuálnych skúseností a interpretačných rámcov respondentov [11].
Kvalitatívna vzorka pozostávala zo štyroch informantov (I1 – I4), pričom každý z nich prezentoval jednu generačnú skupinu (generácia Z, Mileniáli, generácia X a Baby Boomers). Výber informantov bol zámerný a jeho cieľom nebola generalizácia zistení, ale ilustrácia generačne špecifických spôsobov prežívania a interpretácie klimatickej krízy. Základná charakteristika kvalitatívnej vzorky je uvedená v tabuľke 1.

**Tabuľka 1:** Charakteristika kvalitatívnej vzorky

| Informant | Generácia | Pohlavie | Vek | Vzdelanie | Kraj |
|---|---|---|---|---|---|
| I1 | Generácia Z | Muž | 26 rokov | Stredoškolské vzdelanie s maturitou | Žilinský kraj |
| I2 | Mileniáli | Muž | 30 rokov | Vysokoškolské vzdelanie II. Stupňa | Trnavský kraj |
| I3 | Generácia X | Žena | 51 rokov | Stredoškolské vzdelanie s maturitou | Bratislavský kraj |
| I4 | Baby Boomers | Žena | 77 rokov | Základné vzdelanie | Prešovský kraj |

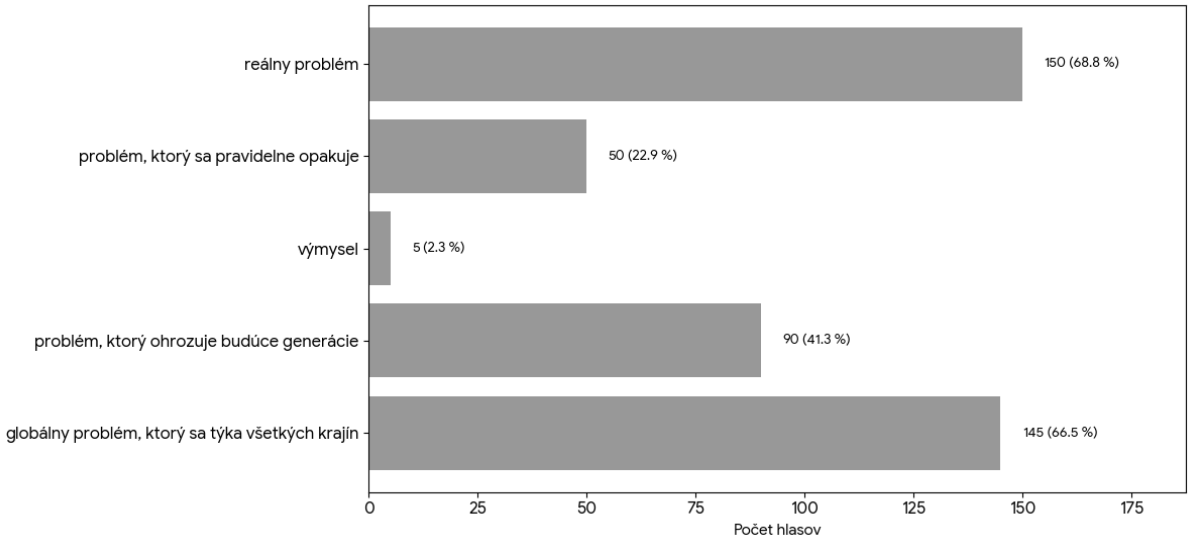
Zdroj: Vlastné spracovanie, 2025.

Rozhovory boli zamerané na subjektívne vnímanie klimatickej krízy, emocionálne reakcie na jej dôsledky a postoje k individuálnym a kolektívnym formám angažovanosti. Otázky v kvalitatívnej fáze boli formulované s ohľadom na vybrané kvantitatívne zistenia, najmä na rozdiely v hodnotení závažnosti klimatickej krízy a v miere deklarovanej aktivity medzi generačnými skupinami.

## VÝSLEDKY A DISKUSIA

Analýza získaných dát potvrdzuje, že vnímanie klimatickej krízy na Slovensku má výrazný medzigeneračný charakter. Rozdiely sa neodrážajú iba v miere informovanosti, ale aj v spôsobe, akým jednotlivé generácie chápu podstatu krízy, vnímajú jej závažnosť a formujú svoje postoje k environmentálnej a spoločenskej angažovanosti. Kombinácia kvantitatívnych a kvalitatívnych dát umožnila zachytiť nielen rozšírenosť jednotlivých postojov, ale aj spôsob, akým sú tieto postoje zakotvené v skúsenostiach a hodnotových rámcoch respondentov.
Kvantitatívne výsledky ukázali ako uvádza graf 2, že klimatická kríza je v skúmanej vzorke (n = 218) relatívne dobre známa téma. Presné vedomosti o klimatickej kríze deklarovalo 121 respondentov (55,5 %), ďalších 67 respondentov (30,7 %) uviedlo, že má o tejto problematike aspoň čiastočné vedomosti. Menšia časť vzorky uviedla, že o klimatickej kríze niečo vie. Tieto údaje korešpondujú so zisteniami Skeirytė et al., ktorí poukazujú na rastúce environmentálne povedomie v európskom priestore. Kvalitatívne rozhovory však ukázali, že samotná informovanosť má rozdielnu podobu [12]. Mladší informanti (I1 a I2) pracujú s pojmami typickými pre odborný a mediálny diskurz o klimatickej kríze, *„nevnímam to len ako zmenu počasia, ale ako celý balík problémov – globálne otepľovanie, stratu biodiverzity a zhoršovanie podmienok pre život“*. Zatiaľ čo I3 z generácie X klimatickú krízu redukovala na neurčité zmeny počasia. I4 z generácie Baby Boomers ju interpretovala najmä prostredníctvom osobne pozorovaných zmien v prírodnom prostredí, *„počasie sa mení, zimy sú čudné a letá oveľa horúcejšie ako kedysi“*.

**Graf 2:** Pomenovanie klimatickej krízy:




Zdroj: Vlastné spracovanie, 2025.

Pri definovaní podstaty klimatickej krízy ju 110 respondentov (50,5 %) označilo za reálny problém a 109 respondentov (50 %) za globálny problém. Klimatickú krízu ako hrozbu pre budúce generácie vnímalo 70 respondentov (32,1 %). Tento obraz je v súlade so zisteniami Poortinga et al., podľa ktorých mladšie generácie častejšie chápu klimatickú zmenu ako globálne a dlhodobé riziko. Kvalitatívne výpovede tento trend potvrdzujú. I1 a I2 zdôrazňovali systémový charakter klimatickej krízy a jej dôsledky pre budúcnosť, zatiaľ čo I4 sa sústreďovala najmä na konkrétne prejavy počasia, ktoré ovplyvňujú jej každodenný život [13].

Hodnotenie závažnosti klimatickej krízy vykazuje podobnú diferenciáciu. Úplne závažný problém ju označilo 99 respondentov (45,4 %) a ako závažný 39 respondentov (17,9 %). Klimatickú krízu ako menej závažnú 19 respondentov (8,7 %) a 20 respondentov (9,2 %) ju nepovažuje za aktuálny a vážny problém. Poortinga et al., poukazujú na to, že vyššie hodnotenie závažnosti klimatickej zmeny je často sprevádzané silnejšími emocionálnymi reakciami, najmä obavami a hnevom [13]. Tento vzťah sa odráža aj v kvalitatívnych rozhovoroch. I2 vyjadroval neistotu spojenú s ekonomickou stabilitou a budúcimi životnými perspektívami, zatiaľ čo I1 zdôrazňoval zodpovednosť voči budúcim generáciám. Naopak, I3 síce existenciu klimatickej krízy nespochybňovala, no jej výpovede naznačovali nízku mieru emocionálneho zapojenia, čo korešponduje s kvantitatívnymi odpoveďami respondentov hodnotiacich krízu ako menej naliehavú.

Emocionálna dimenzia vnímania klimatickej krízy sa ukázala ako významný faktor ovplyvňujúci postoje k angažovanosti. Skeirytė et al., poukazujú na to, že emocionálne relevantné vnímanie klimatickej krízy u mladších súvisí s vyššou mierou environmentálne orientovaného správania [12]. Tento vzorec sa objavuje aj v kvalitatívnych dátach. Mladšie generácie (I1 a I2) hovorili o potrebe kolektívnych a systémových riešení, zatiaľ čo I4 ďalej zdôrazňovala najmä individuálne adaptačné stratégie.

Pri identifikácii konkrétnych environmentálnych problémov 62 respondentov (28,1 %) označilo globálne otepľovanie, 46 respondentov (21,1 %) zvyšovanie množstva odpadu a jeho likvidáciu a 31 respondentov (14,2 %) znečistenie ovzdušia. Podľa Skeirytė et al. majú mladšie generácie tendenciu prepájať tieto konkrétne problémy so širším kontextom klimatickej zmeny [12], čo potvrdzuje aj kvalitatívna fáza. I2, ktorý poukazoval za zhoršenie kvality života a stratu environmentálnej stability. U starších generácií sa tieto problémy objavovali skôr ako izolované javy.

Respondenti zaradili klimatickú krízu na 2 miesto medzi globálnymi problémami, hneď za vojnou ako môžeme vidieť v tabuľke 2. Klimatickú krízu uviedlo na 2 mieste významnosti najviac respondentov, pred chudobou, migráciou, nezamestnanosťou, starnutím populácie a diskrimináciou. Tento výsledok poukazuje na vysokú spoločenskú relevanciu klimatickej krízy, zároveň však naznačuje, že samotné uznanie jej významu nevedie k jednotným formám angažovanosti. Postoje respondentov sú sprostred-

kované generačnými skúsenosťami, emocionálnymi reakciami a spôsobom interpretácie problému, čo potvrdzujú aj kvalitatívne zistenia.

**Tabuľka 2:** Globálne problémy podľa dôležitosti

| Poradie dôležitosti | Globálny problém |
|---|---|
| 1 | Vojna |
| 2 | Klimatická kríza |
| 3 | Chudoba |
| 4 | Migrácia |
| 5 | Nezamestnanosť |
| 6 | Starnutie populácie |
| 7 | Diskriminácia a nerovnosť |

Zdroj: Vlastné spracovanie, 2025.

Zistená vysoká miera informovanosti a uznania závažnosti klimatickej krízy korešponduje so zisteniami Minďasa a kol. o rastúcom environmentálnom povedomí [14]. Výsledky zároveň poukazujú na význam systémového a koordinovaného prístupu k riešeniu klimatickej krízy, ktorý zdôrazňuje Kamarck, najmä prostredníctvom podpory environmentálne zodpovedného správania a implementácie udržateľných politík v súlade s cieľmi Agendy 2030 [15]. Tento rámec sa odráža aj v kvalitatívnych výpovediach respondentov, ktorí zdôrazňovali význam vzdelávania, osvety a konkrétnych opatrení, ako je ochrana prírody a zalesňovanie. Tento dôraz na systémové riešenia a koordinovaný postup sa výrazne prejavil aj v rozdielnych postojoch respondentov k zodpovednosti za riešenie klimatickej krízy.
Kvalitatívne dáta poukazujú na generačne podmienené očakávania voči spoločnosti a politickým aktérom. I1 zdôrazňoval limity individuálneho úsilia v prípade absencie spoločenskej stratégie, keď uviedol, že *„nestačí, aby sa snažil jednotlivec, keď nemáme jednotný prístup ako spoločnosť"*. I2 nadväzoval kritikou dlhodobých politických plánov a preferenciu bezprostredných opatrení, pričom poukázal na potrebu rýchlej reakcie, *„plány na 20 rokov sú pekné, ale my potrebujeme konať teraz, nie len o tom hovoriť"*. Naopak I3 vnímala riešenia klimatickej krízy ako záležitosť politických predstaviteľov a odborníkov. Tieto rozdiely poukazujú na to, že ani vysoká miera informovanosti a uznanie závažnosti klimatickej krízy automaticky nevedú k jednotnému chápaniu individuálnej zodpovednosti pri jej riešení.
V súhrnné výsledky potvrdzujú, že generačná príslušnosť zohráva významnú úlohu vo vnímaní klimatickej krízy na Slovensku. Prepojenie kvantitatívnych a kvalitatívnych dát umožnilo zachytiť nielen rozdiely v postojoch, ale aj hlbšie významové pozadie.

## ZÁVER

Príspevok sa zameriaval na identifikáciu medzigeneračných rozdielov vo vnímaní klimatickej krízy na Slovensku a na analýzu postojov a foriem angažovanosti, ktoré s týmto vnímaním súvisia. Cieľom výskumu bolo empiricky preskúmať, ako rôzne generačné skupiny interpretujú klimatickú krízu, aký význam jej pripisujú a aké sú ich postoje k možnostiam jej riešenia. Na naplnenie tohto cieľa bol využitý sekvenčný explanačný výskumný dizajn. Kombinoval kvantitatívny zber dát s doplnkovou kvalitatívnou analýzou, čo umožnilo zachytiť nielen rozšírenosť jednotlivých postojov, ale aj ich hlbšie významové súvislosti.
Výsledky kvantitatívnej časti poukazujú na relatívne vysokú mieru informovanosti a na široké uznanie závažnosti klimatickej krízy naprieč skúmanou vzorkou respondentov. Klimatická kríza bola respondentmi zaradená medzi najvýznamnejšie globálne problémy súčasnosti, čo naznačuje jej vysokú spoločenskú relevanciu. Zistenia poukazujú na to, že uznanie významu klimatickej krízy nemusí autenticky viesť k zhodným postojom k jej riešeniu, ani k rovnakej miere angažovanosti medzi jednotlivými respondentmi.
Kvalitatívna analýza realizovaná na malej ilustračnej vzorke informantov, naznačila existenciu generačne podmienených rozdielov v interpretácii klimatickej krízy a v emocionálnych reakciách na jej dôsled-

ky. Výpovede mladších informantov poukázali na tendenciu vnímať klimatickú krízu ako systémový a dlhodobý problém, často sprevádzaný silnejšou emocionálnou odozvou a dôrazom na potrebu kolektívnych a systémových riešení. Starší informanti naopak častejšie interpretovali klimatickú krízu prostredníctvom pozorovateľných zmien v životnom prostredí a zdôrazňovali individuálne adaptačné stratégie. Tieto zistenia je však potrebné chápať ako ilustračné a nie generalizovateľné na celú populáciu.
Zistenia výskumu naznačujú, že samotná informovanosť o klimatickej kríze nemusí automaticky viesť k vyššej miere angažovanosti, keďže významnú úlohu zohrávajú emocionálne a interpretačné rámce, ako aj očakávania jednotlivcov voči spoločenským a politickým riešeniam. Príspevok tak prispieva k hlbšiemu porozumeniu medzi generačných rozdielov vo vnímaní klimatickej krízy na Slovensku a poukazuje na potrebu zohľadňovať tieto rozdiely pri analýze postojov, správania a foriem angažovanosti. Kombinácia kvantitatívnych a kvalitatívnych prístupov sa ukázala ako vhodný analytický nástroj, ktorý zároveň vytvára východisko pre ďalší výskum zameraný na environmentálne postoje, správanie a tvorbu verejných politík.

## ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

[1] ARRHENIUS, Svante. 1896. *On the Influence of Carbonic Acid in the Air upon the Temperature of the Ground*. [on-line]. In: The London, Edinburgh, and Dublin Philosophical Magazine and Journal of Science. roč. 5, č. 251, s. 237 – 276. [cit. 2024-07-25], Dostupné z: https://zenodo.org/records/1431217. https://doi.org/10.1080/14786449608620846
[2] WALLACE-WELLS, David. 2019. *The Uninhabitable Earth: Life After Warming*. New York: Tim Duggan Books, ISBN 978-0-525-57670-9.
[3] DOMINELLI, Lena. 2012. Green social work: From ecological crisis to social justice. [online]. Cambridge: Polity. In: British Journal of Social Work [cit. 2024-10.20]. Dostupné z: https://academic.oup.com/bjsw/article-abstract/42/8/1636/1661155?redirectedFrom=fulltext&login=false. https://doi.org/10.1093/bjsw/bcs183
[4] Intergovernmental Panel on Climate Change. 2024. IPCC [online], [cit. 2024-10-16]. Dostupné z: https://www.ipcc.ch/
[5] RAWLS, John. 1999. *A theory of justice*. [on-line]. United States of America: Harvard University Press. [cit. 2024-11-12]. ISBN 0-674-00077-3. Dostupné z: https://www.hup.harvard.edu/file/feeds/PDF/9780674000780_sample.pdf
[6] Global Climate Promise. 2024. *What is climate change mitigation and why is it urgent?*. [on-line], [cit.2025-03-22]. Dostupné z: https://climatepromise.undp.org/news-and-stories/what-climate-change-mitigation-and-why-it-urgent
[7] DYER, Gwynne. 2008. *Climate Wars: The Fight for Survival as the World Overheats*. London: Oneworld Publications, ISBN 978-185-168742-8.
[8] HOWE, Neil a William, STRAUSS. 1997. *The Fourth Turning*. Random House, ISBN 978-07-679-0046-1.
[9] MANNHEIM, Karl. 1952. *The Problem of Generations*. In: Essays on the Sociology of Knowledge. London: Routledge & Kegan Paul, s. 276-322
[10] HOWE, Neil a William, STRAUSS. 2007. The next 20 years: How customer and workforce attitudes eillevolve. Harvard business review [on-line], vol. 85. no. 7-8, p. 41-52 [cit. 2022-12-07]. Dostupné z: https://www.semanticscholar.org/paper/The-next-20-years%3A-how-customer-and-workforce-will-Howe-Strauss/ba36c8c43cf2ce41d059c07d41a27f227eff7e88

[11] CRESWELL, W. John. a Vicki L. Plano, CLARK. 2018. Designing and Conducting: Mixed methods research. [on-line]. SAGE Publications, Inc., [cit. 2025-10-20]. Dostupné z: https://bayanbox.ir/view/2360519664443692 58/9781483344379-Designing-and-Conducting-Mixed-Methods-Research-3e.pdf
[12] SKEIRYTĖ, Austėja (Ed.). 2022. *The differences of climate change perception, responsibility and climate-friendly behavior among generations and the main determinants of youth's climate-friendly actions in the EU*. In: Journal of Environmental Management, [on-line], [cit.2025 – 01-15]. 323, 116277. Dostupné z: https://doi.org/10.1016/j.jenvman.2022.116277
[13] POORTINGA, Wouter (Ed.). 2023. *Generational differences in climate-related beliefs, risk perceptions and emotions in the UK*. IN: Communications. [Earth & Environment [on – line], [cit.2025 – 01-15]. 4, Article 229, 1–12. Dostupné z: https://www.nature.com/articles/s43247-023-00870-x. https://doi.org/10.1038/s43247-023-00870-x
[14] MINĎAS, Jozef (Ed.). 2011. *Dôsledky klimatickej zmeny a možné adaptačné opatrenia v jednotlivých sektoroch* [on-line]. Vedecká agentúra pre ekológiu a lesníctvo, [cit. 2024-10-16]. Dostupné z: https://www.shmu.sk/File/projekty/Zaverecna%20Sprava%20projektu%20Klim.%20zmena%20a%20Adaptacie%202012.pdf
[15] KAMARCK, Elaine. 2019. *The challenging politics of climate change*. [on-line]. Brookings, [cit. 2024-10-16]. https://www.brookings.edu/articles/the-challenging-politics-of-climate-change/

DOI: https://doi.org/10.54937/2026.9788056112410.223-228

# NEVIDITEĽNÍ ZÁKAZNÍCI: SKÚSENOSTI RÓMOV S ODMIETNUTÍM PRÍSTUPU K SLUŽBÁM NA SLOVENSKU

# INVISIBLE CUSTOMERS: ROMA EXPERIENCES WITH DENIAL OF ACCESS TO SERVICES IN SLOVAKIA

**JANA LEVICKÁ[1], SÁRA DANIELOVÁ[2]**

*[1] Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, Fakulta sociálnych vied, Bučianska 4/A, 917 01 Trnava*
*Email: jana.levicka@ucm.sk*
*ORCID iD: https://orcid.org/0000-0002-4225-5162*

*[2] Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, Fakulta sociálnych vied, Bučianska 4/A, 917 01 Trnava*
*Email: danielova1@ucm.sk*
*ORCID iD: https://orcid.org/0000-0001-8890-460X*

**ABSTRAKT**
*Príspevok sa zameriava na problematiku diskriminácie Rómov v prístupe k verejným a súkromným službám na Slovensku. Prostredníctvom kvalitatívneho prístupu analyzuje skúsenosti Rómov, ktorí čelili odmietnutiu vstupu či obsluhy v reštauráciách, baroch, hoteloch, kaderníctvach alebo iných komerčných zariadeniach. Takéto formy diskriminácie, hoci* sú často *neformálne a* ťažko *preukázateľné, predstavujú* závažné *porušenie princípu rovnoprávneho zaobchádzania a majú dlhodobý vplyv na dôveru Rómov voči majoritnej spoločnosti a jej inštitúciám.*

**Kľúčové slová:** *Rómovia, diskriminácia, verejné a súkromné služby, sociálna exklúzia, kvalitatívne interview*

**ABSTRACT**
*This paper focuses on the issue of discrimination against Roma in accessing public and private services in Slovakia. Using a qualitative approach, it analyzes the experiences of Roma who faced denial of entry or service in restaurants, bars, hotels, hairdressers, or other commercial establishments. Such forms of discrimination, though often informal and difficult to prove, constitute a serious violation of the principle of equal treatment and have a long-term impact on the trust of Roma towards the majority society and its institutions.*

**Keywords:** *Roma, discrimination, public and private services, social exclusion, qualitative interview*

## ÚVOD

Sociálna exklúzia opisuje situáciu, v ktorej nemajú všetci jednotlivci rovnaký prístup k príležitostiam a službám potrebným pre dôstojný a spokojný život [1]. Diskriminácia Rómov na Slovensku sa naďalej prejavuje aj v oblasti prístupu k súkromným a verejným službám, kde Rómovia často čelia nepriamym

formám vylúčenia [2]. Mimovládne organizácie Romani CRISS, TRUST a Romano upozorňujú, že mnohé zariadenia otvorené pre verejnosť zostávajú pre mladých Rómov obmedzujúce, pričom majitelia barov sa odvolávajú na chýbajúce členské preukazy, údajnú organizáciu súkromných akcií či chýbajúce pozvanie [3]. Podobne rómski aktivisti zdokumentovali prípady, v ktorých bol Rómom odmietnutý vstup do reštaurácií, barov či letných kúpalísk pod falošnými odôvodneniami, akými sú napríklad tvrdenia o vyhradených stoloch alebo potrebe klubovej karty. V mnohých komunitách sa táto prax stala dlhodobým status quo, čo vedie k tomu, že Rómovia cielene navštevujú iba tie verejné miesta, kde nenarážajú na otvorené prejavy vylúčenia. Problematickým je aj prístup do kaderníctiev či reštaurácií, kde výber zákazníkov závisí od vnímaného sociálneho statusu či vizuálneho dojmu, pričom obsluha býva poskytovaná výhradne tým „lepšie oblečeným“ Rómom [4]. Diskriminácia a vylúčenie môžu mať závažné negatívne účinky na zdravie, sebavedomie, morálku a celkový výkon tých, ktorí sú ňou postihnutí, a zároveň vytvárajú nepriateľské prostredie v spoločenskom živote [5] V tejto súvislosti nadobúda osobitný význam ľudská dôstojnosť, ktorá predstavuje najvýraznejší aspekt ľudskej existencie; hoci sa môže zdať ako jednoduchý koncept, jej praktická realizácia v spoločnosti je komplexná a prináša množstvo etických aj sociálnych dilem [6].

## METODOLÓGIA

**Hlavným cieľom výskumu bolo identifikovať a analyzovať rozličné formy diskriminácie prejavujúce sa pri prístupe k verejným a súkromným službám a následne preskúmať, ako tieto skúsenosti vplývajú na pocit dôstojnosti, sociálne začlenenie a dôveru Rómov voči väčšinovej populácii.** Na získanie potrebných empirických dát sme zvolili kvalitatívny výskumný prístup, ktorý umožňuje sledovať sociálne javy v ich prirodzenom kontexte a zachytiť ich komplexné významové vrstvy [7]. Jeho prednosťou je schopnosť zachytiť subjektívnu perspektívu účastníkov a sprostredkovať celistvý obraz skúseností spojených s analyzovaným fenoménom [8].

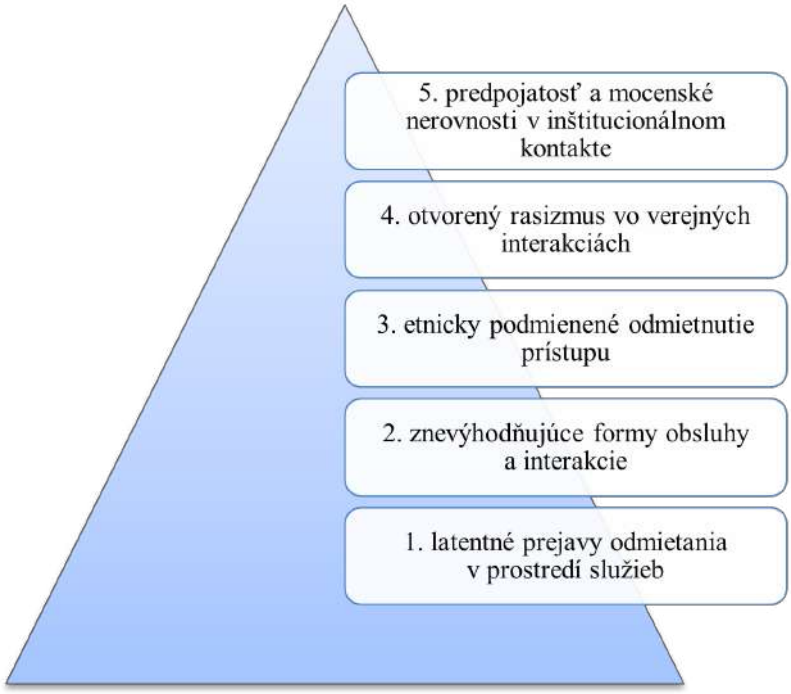
Ako primárnu metódu zberu dát sme využili individuálne rozhovory [9], ktoré sme realizovali s výskumným súborom vytvoreným technikou snehovej gule [10]. Súbor pozostával z 12 participantov rómskeho pôvodu žijúcich na území Slovenska.

Rozhovory boli následne transkribované a podrobené tematickej obsahovej analýze [11], pričom sme aplikovali induktívny prístup [12]. Na základe tejto analytickej stratégie sme identifikovali spektrum diskriminačných mechanizmov pri prístupe k službám, ktoré sme následne teoreticky uchopili prostredníctvom modelu pyramídy diskriminácie. Tento model ilustruje, ako sa jednotlivé formy diskriminačného správania navzájom podmieňujú — od najjemnejších každodenných mikroagresií až po explicitné prejavy rasového násilia. Ukazuje sa, že tieto rôzne úrovne diskriminácie sú previazané a fungujú ako súčasť širšieho systému sociálnej exklúzie, v ktorom subtílne prejavy odmietania vytvárajú základ pre normalizáciu viditeľnejších a intenzívnejších foriem rasového vylučovania.

## ZISTENIA

Empirické dáta ukazujú, že Rómovia v Slovenskej republike často zažívajú diskrimináciu vo verejných a súkromných službách v rôznych podobách – od otvoreného odmietnutia cez nepriame, latentné formy až po nepriateľské reakcie. Tieto skúsenosti potvrdzujú, že prístup Rómov k službám nie je rovnocenný a diskriminácia sa stáva bežnou súčasťou ich každodenného kontaktu s majoritnou spoločnosťou. Diskrimináciu v jej rôznych podobách možno znázorniť prostredníctvom tzv. pyramídy diskriminácie, kde spodná časť predstavuje menej viditeľné, latentné a každodenné formy diskriminácie, zatiaľ čo vrchná časť poukazuje na otvorené, priamo násilné prejavy. Tento model vizualizácie nám umožňuje pochopiť, že najčastejšie a najrozšírenejšie formy diskriminačného správania sú práve tie každodenné, subtilné a normalizované, ktoré nie sú na prvý pohľad jasne rozpoznateľné, no majú zásadný vplyv na život jednotlivcov a skupín.

*Graf 1 Pyramída diskriminácie*




Zdroj: vlastné spracovanie, 2025

Model pyramídy diskriminácie nám umožňuje pochopiť, ako sa jednotlivé formy diskriminačného správania postupne vrstvia od subtílnych prejavov až po otvorené násilie. Na jej spodnej úrovni sa nachádzajú latentné formy odmietania, ktoré sa prejavujú napríklad nenápadným sledovaním v obchode či chladným správaním obsluhy v reštauráciách. Tieto prejavy sú menej viditeľné a často zostávajú nepomenované, no napriek tomu vytvárajú pocit neželanosti a degradácie. Na vyššej úrovni sa objavujú znevýhodňujúce formy interakcie a obsluhy – napríklad požiadavka platiť vopred alebo rozdielny prístup personálu k rómskym a nerómskym zákazníkom v reštauráciách či hoteloch. Ďalším stupňom je etnicky podmienené odmietnutie prístupu, pri ktorom je vstup do baru, plavárne či wellnessu odmietnutý explicitným dôvodom „pretože ste Rómovia“. Vo vyššej časti pyramídy sa nachádza otvorený rasizmus vo verejných interakciách – zahŕňajúci verbálne urážky, rasové nadávky či dokonca fyzické útoky v rámci verejných priestorov. Na samotnom vrchole pyramídy sa potom nachádzajú prejavy predpojatosti a mocenských nerovností v inštitucionálnom kontakte, ako je neprimerané zastavovanie políciou bez dôvodu alebo ponižujúce zaobchádzanie zo strany úradníkov vo verejných inštitúciách. Tieto rôzne úrovne diskriminácie sú navzájom prepojené a tvoria systém sociálnej exklúzie, v ktorom sa každodenné latentné prejavy stávajú základom pre závažnejšie a viditeľnejšie formy rasového vylučovania.

**Koncept pyramídy diskriminácie**

Koncept pyramídy diskriminácie ukazuje, že predsudky a rasové vylučovanie sa postupne formujú od subtílnych interakcií po otvorené násilie. Na najnižšej úrovni sa nachádzajú **latentné prejavy odmietania**, ktoré sa neprejavujú priamym zákazom prístupu, ale vytvárajú atmosféru neželanosti. Participanti opisujú situácie, keď *„predavačka má tendenciu nenápadne za nami chodiť a pozerať“* (P1, P3, P4, P6, P12) alebo keď *„sa ľudia z majority na nás pozerali ako keby sme spadli z Marsu, človek cíti, že tam nie je vítaný“* (P2). Ide o mikroagresie, ktoré sú síce menej viditeľné, ale majú silný psychický dopad.
Na ďalšom stupni sa nachádzajú **znevýhodňujúce formy obsluhy**, v ktorých je služba poskytnutá, ale za ponižujúcich podmienok. Jeden z participantov opisuje situáciu: *„čašníčka odo mňa chcela skôr peniaze ako od ostatných“* (P11). Tento druh diskriminácie je postavený na implicitnej predpojatosti – na predpoklade, že rómsky zákazník predstavuje riziko alebo nedôveryhodnosť.

Nasleduje úroveň **etnicky podmieneného odmietnutia prístupu**, kde už dochádza k selekcii zákazníkov na základe etnicity. Participanti opisujú: *„nepustili mňa a mojich súrodencov do plavárne, keď som sa opýtal prečo, odpovedali: preto, lebo sme Cigáni"*(P10), alebo: *„v podniku nám povedali, že nás neobslúžia, pretože sme Rómky"* (P9). V iných prípadoch obsluha maskuje dôvody „potrebou klubovej karty" či „súkromnou akciou". Tu už diskriminácia nie je skrytá – je otvorená, aj keď verbálne zahmlená. Ešte viditeľnejšou formou je **otvorený rasizmus vo verejných interakciách**, v ktorých dochádza ku verbálnemu ponižovaniu až fyzickému násiliu. Participant opisuje extrémnu skúsenosť: *„mňa a môjho priateľa napadli fyzicky skíni… pýtali sa, či vieme, že Cigáni majú chodiť len po kanáloch, že Hitler mal s Cigánmi spraviť poriadok… priateľ zostal skrvavený na zemi so zlomeným nosom, narazeným lakťom, vyrazenými zubami."* (P8).

Takéto prejavy predstavujú explicitnú nenávisť namierenú na etnickú identitu obete. Na samotnom vrchole pyramídy stojí **predpojatosť a mocenská nerovnosť v inštitucionálnom kontakte**, kde diskriminácia nadobúda formu zneužitia autority. Jeden z participantov uvádza: *„zastavili ma policajti a pýtali sa ma, čo tam robím… keď som povedal, že som na konferencii, vysmiali ma, a opäť o pár dní neskôr niekto na mňa zavolal políciu, že fajčím na zastávke ale ja som nikdy nefajčil"* (P7). Tieto situácie ukazujú, že predsudky prenikajú aj do sektorov, ktoré majú reprezentovať objektívnosť, spravodlivosť a neutralitu.

**Teoretický význam**

Výpovede ukazujú, že diskriminácia na spodných úrovniach pyramídy (ignorovanie, sledovanie, zdvorilostné chladné správanie) **normalizuje neskoršie formy** ako je odmietnutie vstupu či verbálne útoky. Najvyššie úrovne — vrátane fyzického násilia a zneužitia inštitucionálnej moci – nie sú náhodné extrémy, ale vychádzajú z kultúrne tolerovaných nižších prejavov diskriminácie.

Pyramída diskriminácie tak umožňuje pochopiť, že každodenné mikroagresie nie sú zanedbateľné – sú to **stavebné kamene systémového rasizmu**. Ich tolerovanie pripravuje priestor pre otvorené formy nenávisti, ktoré nakoniec vyvracajú samotný princíp spoločenskej rovnosti a ľudskej dôstojnosti.

**Narušenie ľudskej dôstojnosti a oslabenie sociálnej inklúzie**

Skúsenosti Rómov s odmietaním obsluhy alebo vstupu do verejných a súkromných priestorov predstavujú zásah do ich ľudskej dôstojnosti. Opakované situácie, v ktorých je Róm označený implicitne alebo explicitne za „neželaného zákazníka", komunikujú, že jeho prítomnosť je menej hodnotná než prítomnosť majority. Keď participant uvádza, že *„človek len kvôli tomu, že je Róm, nemôže sa ani najesť slušne ako ostatní"* (P8) odhaľuje to skúsenosť, v ktorej je elementárny ľudský akt – vstúpiť, byť obslúžený, najesť sa – transformovaný na situáciu ponižovania a stigmatizácie.

Takéto zaobchádzanie vedie k strate dôvernej istoty v rovnocenné zaobchádzanie a vytvára pocit, že verejný priestor nie je univerzálny, ale hierarchizovaný. Róm sa stáva „tolerovaným" alebo dokonca „neželaným" návštevníkom. Narušenie dôstojnosti má navyše priamy dopad na mieru sociálnej inklúzie. Obranné stratégie, ako napríklad „*s manželkou si radšej objednáme jedlo domov a ostaneme doma"* (P10) predstavujú formu **dobrovoľne vynútenej izolácie** – nie preto, že by domáce prostredie bolo preferenciou, ale preto, že verejné prostredie je prežité ako rizikové a ponižujúce.

Výsledkom je, že Rómovia čelia vnútornému presvedčeniu, že ich prítomnosť v určitých priestoroch môže automaticky viesť k odmietnutiu alebo zosmiešneniu. To signalizuje oslabenie pocitu spolupatričnosti so spoločnosťou, podkopáva ich dôveru v rovnosť zaobchádzania a obmedzuje ich prístup k bežným formám sociálnej interakcie.

**DISKUSIA**

Výsledky nášho výskumu poukazujú na skutočnosť, že skúsenosti Rómov s prístupom k verejným a súkromným službám reflektujú dlhodobo zdokumentované vzorce diskriminácie. Torres [2] uvádza, že Rómovia sú často konfrontovaní so zníženým prístupom k možnostiam prenájmu priestorov na súkromné udalosti, ako aj k návšteve reštaurácií, klubov či rôznych komerčných služieb. Podobne Marin [3]

potvrdil, že zariadenia deklarované ako otvorené pre verejnosť v praxi často uplatňujú selektívne mechanizmy vylučovania Rómov.
Participanti opakovane opisovali skúsenosti s nepriamym i priamym odmietaním obsluhy, monitorovaním ochrankou či zdôvodnenými aj nezdôvodnenými zákazmi vstupu. To naznačuje, že diskriminačné praktiky nie sú ojedinelé, ale predstavujú sociálne normalizovaný fenomén, ktorý je v praxi ticho akceptovaný. Zaujímavým aspektom nášho výskumu je rozšírenie tejto perspektívy mimo jasných komerčných prevádzok: participanti uvádzali aj skúsenosti s obmedzeným prijatím na zdanlivo neutrálne verejné miesta – ako autobusové zastávky či rekreačné priestory. V týchto kontextoch boli vystavení podozrievaniu a kontrolám zo strany orgánov verejnej moci, čo naznačuje, že diskriminácia nie je limitovaná len na súkromný sektor, ale preniká aj do sféry verejnej autority.
Interpretáciou týchto skúseností možno identifikovať proces kultúrnej dezintegrácie, v ktorom dochádza k narúšaniu pocitu dôstojnosti a bezpečia Rómov vo verejnom priestore. Výpovede participantov, napríklad: *„človek len kvôli tomu, že je Róm, nemôže sa ani najesť slušne ako ostatní… už sa bojíte ísť do reštaurácie“* ilustrujú posun od izolovaného incidentu smerom k internalizovanej anticipácii odmietnutia. Táto anticipácia vedie k obrannému správaniu, ako uvádza participant: „*radšej si objednáme jedlo domov a ostaneme doma“* (P10) čo možno vnímať ako sociálnu exklúziu – dobrovoľné stiahnutie sa do súkromia ako reakcia na ohrozenie dôstojnosti vo verejnom priestore.

## ZÁVER

Výskum ukázal, že diskriminácia pri prístupe k verejným a súkromným službám je v živote Rómov prítomná v rôznych podobách – od skrytých prejavov odmietania až po priame odmietnutie vstupu či otvorené prejavy rasizmu. Tieto skúsenosti narúšajú ich pocit dôstojnosti a vedú k obmedzovaniu ich účasti vo verejnom živote. Z výsledkov vyplýva, že diskriminácia nie je jednorazovým incidentom, ale systémovým javom s dlhodobými dôsledkami na sociálnu inklúziu a dôveru Rómov voči väčšinovej spoločnosti.

## ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

[1] DAY, J. (2021). Social Exclusion: Definition, Impact, Examples, Future Opportunities. [online]. Dostupné na internete: >https://www.liberties.eu/en/stories/social-exclusion/43579< [cit. 2023-28-10].
[2] TORRES, M. (2018). Discrimination of Roma Communities. [online]. [cit. 2023-28-10]. Dostupné na internete: >https://www.gitanos.org/upload/58/68/Discrimination_of_Roma_National_Report_PORTUGAL_Net_Kard.pdf< [cit. 2023-28-10].
[3] MARIN, A. (2012). Discrimination of Roma Communities Romania National Report. [online]. Dostupné na internete: >https://www.crj.ro/userfiles/editor/files/National%20Report%20Romania_NET-KARD1).pdf< [cit. 2023-28-10].
[4] MINORITY RIGHTS GROUP EUROPE. (2022). Equality and justice on the sidelines: Comparative report on discrimination against Roma and their access to justice in Slovakia and Slovenia. [online]. Dostupné na internete: >CF< [cit. 2023-28-10].
[5] ABDN. (2024). Dignity at Work and Study – Bullying, Harassment & Discrimination Policy. [online]. Dostupné na internete: >Dignity_at_Work_and_Study_Policy_-_Apr24.pdf< [cit. 2023-28-10].
[6] JAFARI, S. et al. (2024). The challenges of research in the field of human dignity. [online]. Dostupné na internete: >The challenges of research in the field of human dignity – PMC< [cit. 2023-28-10]. https://doi.org/10.18502/jmehm.v17i4.17103
[7] HANCOCK, B. (2009). An Introduction to Qualitative Research. [online]. Dostupné na internete: >https://www.rds-yh.nihr.ac.uk/wp-content/uploads/2013/05/5_Introduction-to-qualitative-research-2009.pdf.< [cit. 2023-09-11].
[8] MACK, N. (2005). Qualitative Research Methods: A DATA COLLECTOR'S FIELD GUIDE. – USA: Family Health International, 136 s.
[9] JANOVSKA, A. (2018). Základy metodológie pedagogicko-psychologického výskumu. – Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika, 156 s.

[10] GAVORA, P. et al. (2010). Elektronická učebnica pedagogického výskumu. [online]. Dostupné na internete: >http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/ ISBN 978–80–223–2951–4. [cit. 2023-28-10]<. [cit. 2023-28-10].
[11] BRAUN, V., CLARK, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. [online]. Dostupné na internete: >https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa< [cit. 2024-02-13].
[12] NOWELL, L. S., NORRIS, J. M., WHITE, D. E., MOULES, N. J. (2017). Thematic Analysis: Striving to Meet the Trustworthiness Criteria. [online]. Dostupné na internete: >https://doi.org/10.1177/1609406917733847< [cit. 2024-05-03].

# PREDNÁŠKY DOKTORANDOV

# SEKCIA 4

# SPOLOČNOSŤ, MÉDIÁ A INTERDISCIPLINÁRNE VÝSKUMY

DOI: https://doi.org/10.54937/2026.9788056112410.231-237

# GENERAČNÉ TICHO A EMOCIONÁLNA PARALÝZA V PRÓZE MONIKY KOMPANÍKOVEJ

# GENERATIONAL SILENCE AND EMOTIONAL PARALYSIS IN MONIKA KOMPANÍKOVÁ‘S PROSE

**ERIKA FEDOROVÁ**

*Prešovská univerzita v Prešove, Filozofická fakulta*
*Inštitút slovakistiky a mediálnych štúdií*

**ABSTRAKT**
*Príspevok Generačné ticho a emocionálna paralýza v próze Moniky Kompaníkovej sa zameriava na interpretáciu románu Na sútoku (2016), v ktorom autorka prostredníctvom subtílnej naratívnej štruktúry a psychologicky precíznej charakteristiky postáv tematizuje vnútorné napätia a komunikačné bloky v rodinných vzťahoch. Analýza vychádza z konceptu ticha ako literárneho a psychologického fenoménu, ktorý sa stáva prejavom emocionálnej uzavretosti a generačnej odcudzenosti. Cieľom príspevku je poukázať na poetiku ticha a detailu, prostredníctvom ktorej Kompaníková zachytáva procesy emocionálnej paralýzy, potlačenej bolesti a rozpadu medzigeneračnej komunikácie. Interpretácia zároveň odhaľuje, že román možno čítať ako intímnu výpoveď i ako reflexiu širších spoločenských tendencií, ktoré odhaľujú krehkosť, rozbitosť a zraniteľnosť súčasnej rodiny v kontexte premeny hodnôt a individualizácie spoločnosti.*

**Kľúčové slová:** *ticho; generačná komunikácia; emocionálna uzavretosť; rodina; súčasná slovenská literatúra*

**ABSTRACT**
*The article Generational Silence and Emotional Paralysis in Monika Kompaníková‘s prose focuses on the interpretation of the novel Na sútoku (2016), in which the author uses a subtle narrative structure and psychologically precise characterization to address internal tensions and communication barriers in family relationships. The analysis is based on the concept of silence as a literary and psychological phenomenon that becomes a manifestation of emotional closedness and generational alienation. The aim of the literary contribution is to highlight the poetics of silence and detail through which Kompaníková captures the processes of emotional paralysis, suppressed pain, and the breakdown of intergenerational communication. The interpretation also reveals that the novel can be read as an intimate statement as well as a reflection of broader social trends that reveal the fragility, fragmentation, and vulnerability of the contemporary family in the context of changing values and the individualization of society.*

**Keywords:** *Silence; Intergenerational communication; Emotional closedness; Family; Contemporary Slovak literature*

## ÚVOD

Príspevok s názvom *Generačné ticho a emocionálna paralýza v próze Moniky Kompaníkovej* prezentuje problematiku rodinných vzťahov na rozhraní psychológie a sociológie a nazerá na ňu predovšetkým

z perspektívy literárnej vedy. Zložitý fenomén narušených rodinných a generačných relácií budeme dokumentovať na próze *Na sútoku* (2016) od slovenskej ponovembrovej autorky Moniky Kompaníkovej. Rodinné vzťahy, zobrazené prostredníctvom generačného ticha a emočnej paralýzy, odhaľujú štruktúru dysfunkčnej rodiny v súčasnej próze. V spomínanom románe sa autorka zameriava na rodinu, ktorej členovia komunikujú primárne prostredníctvom ticha alebo intuitívnych gest namiesto slov. Kompozícia je fragmentarizovaná, knihu tvoria krátke epizódy, vytvárajúce obraz odcudzenej rodiny.

## 1 K POETIKE MONIKY KOMPANÍKOVEJ

Monika Kompaníková patrí k najvýraznejším predstaviteľkám súčasnej slovenskej prózy, pričom pre jej tvorbu je charakteristická introspektívnosť a precízne pozorovanie detailov, no tiež spätosť postavy a priestoru Jej literárny jazyk sa vyznačuje citlivosťou a schopnosťou vyjadrenia zložitých emocionálnych stavov. Tie autorka zachytáva prostredníctvom zdanlivo nenápadných každodenných situácií. Kompaníková sa vo svojej tvorbe opakovane vracia k témam, ktoré súvisia s prostredím narušených vzťahových väzieb. Tematizuje detstvo a rodinu, v ktorej sa formuje identita človeka, ale zároveň dochádza k jej narušeniu spôsobenému neschopnosťou komunikácie či prenosom generačnej viny.

V románe *Na sútoku* autorka prináša introspektívny pohľad na rodinné vzťahy odohrávajúce sa v priestore nevyjadrených pocitov, nepochopenia a napätia. Ticho tu nepredstavuje prázdnotu, ale stáva sa stratégiou ako prežiť, zvládnuť emocionálne preťaženie a nezničiť úplne väzby medzi členmi rodiny.

Dôležitým prvkom produkčného vybavenia autorského subjektu je podľa S. Rakúsa schopnosť správne odhadnúť mieru zdržanlivosti a schopnosť nedopovedať, teda umenie náznaku [1]. Kompaníkovej odlišnosť spočíva v zobrazovaní tichých gest namiesto dramatických zvratov. Práve tieto gestá však vypovedajú o emočnej paralýze človeka, o jeho túžbe po blízkosti a naplnení.

Cieľom nášho príspevku je ukázať, ako Kompaníková [2] prostredníctvom motívu ticha a fragmentárnej štruktúry vybudovala naratív, v ktorom rodina funguje na hraniciach medzi odcudzením a nádejou, medzi mlčaním a hľadaním blízkosti. Budeme sa venovať tomu, ako literárna forma odráža rodinnú dynamiku, v ktorej generácie mlčia, lebo nevedia komunikovať. Motív ticha ako prejav generačného napätia, ale zároveň ako symbolický priestor, v ktorom sa môže uskutočniť vnútorná premena človeka, v texte neplní iba estetickú alebo kompozičnú funkciu. Predstavuje významový kľúč k pochopeniu medziľudských vzťahov, emocionálnych bariér a neviditeľných konfliktov, ktoré sa odohrávajú vo vnútri rodiny. Z literárnovedného hľadiska môžeme ticho vnímať ako špecifický naratívny prostriedok – ako spôsob vyjadrenia toho, čo sa slovami nedá vyjadriť [1].

## 2 DVE POSTAVY, JEDEN PROBLÉM

Román *Na sútoku* predstavuje umeleckú reflexiu komplexných vzťahov medzi otcami a dcérami prostredníctvom dvoch paralelných naratívnych rovín. Autorka cez protagonistky Aničku a Hanu analyzuje problematiku medzigeneračného odcudzenia, deficitov komunikácie a existenciálneho hľadania vnútorného zmierenia.

Prvú dejovú líniu formuje príbeh detskej protagonistky Aničky, ktorá vyrastá v prostredí poznačenom otcovým alkoholizmom a emocionálnou neprítomnosťou. Dievčatko je nútené predčasne prevziať úlohu zodpovedného člena rodiny a čeliť absencii stabilnej rodičovskej autority. Snaha pochopiť otca, s ktorým nedokáže nadviazať otvorený kontakt, sa stáva centrálnym motívom tejto časti románu.

Druhá naratívna rovina zachytáva vnútorný svet dospelej Hany, ktorá sa konfrontuje s umierajúcim otcom a retrospektívne prehodnocuje ich spoločnú minulosť. Hlavná hrdinka prostredníctvom introspekcie a spomienok odhaľuje, že ich dlhodobá neschopnosť komunikovať nebola iba dôsledkom generačných rozdielov či vzdoru, ale aj prejavom emocionálnej bariéry a obavy z vlastnej zraniteľnosti. V Haninom príbehu sa prelína snaha o zmierenie s akceptáciou nemožnosti spätne zmeniť minulosť.

Voda sa všeobecne považuje za ženský živel, ktorý má v sebe pasívnu energiu, emócie a intuíciu. Motív „sútoku“ funguje v diele ako silný symbolický prvok. Ide o miesto stretu dvoch existenciálnych tokov: detstvo/dospelosť, minulosť/prítomnosť, vina/odpustenie. Autorka prostredníctvom paralelnej výstavby ženských postáv poukazuje na univerzálnosť témy neporozumenia medzi rodičom a dieťaťom. Napriek rozdielnemu veku a životným okolnostiam obe protagonistky čelia rovnakej vnútornej dileme – potrebe pochopiť otca ako predpokladu k pochopeniu vlastnej identity.

*Na sútoku* tak možno chápať ako psychologicky vyhrotenú sondu do dynamiky rodinných vzťahov a do procesu prekonávania medzigeneračných traumatických vzorcov. Dielo reflektuje otázku, či je možné prelomiť dlhodobé mlčanie a dosiahnuť odpustenie, aj keď sa moment osobného zmierenia zdá byť nenávratne premeškaný.

## 3 RODINA AKO DYNAMICKÝ SYSTÉM

Z psychologického i sociologického hľadiska možno tento fenomén interpretovať v rámci dynamiky dysfunkčných rodinných systémov, kde zlyháva medzigeneračná komunikácia a ticho sa stáva akýmsi obranným mechanizmom. Mlčanie tu funguje ako stratégia prežitia. Postavy sa vyhýbajú priamemu konfliktu a prejavujú sa pasívne, čím sa chránia pred emocionálnymi zraneniami: „*Chýbajú mi slová a rozhovory, ktoré by pohromade udržali naše dva životy a priestor, ktorý teraz spolu na tých pár minút denne počas návštev zdieľame, nám nijako v rozpomínaní nepomáha. Uchovala som si veľa jasných obrazov z minulosti, no takmer žiadne konkrétne slová. Pamätám si detaily tvárí a otvárajúce sa ústa, prázdne bezodné diery – moje, jeho, ľudí, ktorí sa okolo nás obšmietali – no nespomínam si na obsah rozhovorov*“ [2, s. 37–38]. V takomto prostredí sa ticho stáva znakom emočnej paralýzy, teda neschopnosti autenticky vyjadriť vlastné pocity. V literárnej poetike mlčania sa predpokladá, že význam nevzniká iba prostredníctvom explicitne artikulovaného slova, ale aj cez strategické vynechania, ktoré otvárajú priestor pre aktívnu interpretáciu čitateľa. Tieto zámerné tiché miesta zvýrazňujú hranice jazykového výrazu a umožňujú prenikať k jemnejším psychologickým či existenciálnym dimenziám literárneho diela.

## 4 JAZYK A POETIKA/SYMBOLY

Kompaníkovej jazyk sa vyznačuje precízne kontrolovanou estetikou spôsobenou výraznou mierou úspornosti. Autorka vyvoláva u čitateľa komplexné emocionálne napätie prostredníctvom minimalistického jazyka, ktorým sprostredkúva psychologické stavy postáv s jemnosťou presahujúcou bežný opis. Kompaníkovej [2] poetika teda stojí na hranici medzi lyrickou výpoveďou (občas až nefunkčne ornamentálnou) a realistickým zobrazením. Jej jazyk neslúži len ako médium rozprávania, ale aj ako spôsob poznania a prežívania každodenných situácií: „*Nie som si celkom istá, či skutočne vidím svetlo, knôt a živý oheň, či vidím len odlesk prázdneho kahanca. Po chvíli si uvedomím, že pouličné lampy nesvietia. Preto je tma iná, taká hustá, až sa tlačí do okien*“ [2, s. 11].

Charakteristickým znakom Kompaníkovej [2] štýlu je práca s detailom. Zdanlivo bezvýznamné farby, zvuky či predmety majú v texte symbolickú funkciu – sú schopné nahradiť slová i celé výpovede. Autorka vytvára prostredie, v ktorom detaily dokážu nahradiť nevyjadrené (po)city: a stávajú sa nositeľmi psychologického významu. Aničkinu radosť, stres i obavy z vystúpenia na školskej besiedke vnímame zo spôsobu, akým s ňou divadelný kostým „komunikuje“: „*Urobila všetko pre to, aby ešte nemusela ísť spať a šaty si vyzliecť. A šaty pri každom pohybe zašuchotali, akoby sa jej chceli pripomenúť a poďakovať*“ [2, s. 33]. Dôležitú úlohu kostýmu, ktorý v texte vystupuje ako významný prostriedok sprostredkujúci prechod medzi realitou a fantazijnou dimenziou si všíma aj [3]: „Tieto šaty ozvláštňujú všednú každodennosť, zhmotňujú „typický“ dievčenský sen – sú preneseným rozprávkovým atribútom do nedokonalej reality, s ktorou ostro kontrastujú“ [3].

V románe *Na sútoku* zohráva okrem poetickosti textu i dôrazu na detail významnú úlohu aj symbolika. Dôležitým a zjednocujúcim symbolom v príbehu je jeleň, ktorý sa objavuje v oboch dejových líniách – v živote dievčatka Aničky i dospelej Hany – ako opakujúci sa motív, ktorý presahuje rámec konkrétneho deja. Je prítomný v hraničných momentoch ich života, kde predstavuje stelesnenie stability, nádeje a vnútorného pokoja. Autorka prostredníctvom tohto symbolu vytvára kontinuum medzi realitou a imagináciou, pričom jeho interpretácia osciluje medzi reálnou prítomnosťou a psychologickou projekciou hrdiniek.

Pre detskú protagonistku Aničku je jeleň spojený s domovom – s obrazom na stene tichého, emocionálne chladného domu: „*Vidí obraz nad posteľou. Zaostrí, oko ju trochu reže, žmurkne, zaostrí. Smutná krajina s jeleňom v popraskanom sadrovom ráme visí už roky v otcovej izbe na klinci oproti dverám*“ [2, s. 8]. Tento obraz sa pre dievčatko stáva jediným pevným bodom, stálym spoločníkom a mlčanlivým svedkom rodinných udalostí. V situácii, keď otec, poznačený alkoholizmom, stráca schopnosť byť oporou, jeleň na obraze nadobúda funkciu tichého pozorovateľa i duchovného ochrancu. Predstavuje pre Aničku istotu a nehybný protiklad k nestálosti rodinného života. Z jeho pohľadu vyžaruje transcenden-

cia, ktorá pre dieťa symbolizuje nádej na poriadok a rovnováhu v chaose každodennej reality.
V druhej dejovej rovine, sústredenej na Hanu ako dospelú ženu, sa motív jeleňa znovu objavuje v metaforickej podobe. Jeleň sa tu mení na symbol ochrancu pred krutosťou sveta, obzvlášť pred mužmi, ktorí Hanu ako osamelú matku zrejme doteraz vždy sklamali. Zjaví sa aj vo chvíli, keď sa Hana rozhoduje, či vstúpi do nového a neznámeho vzťahu: „*Keď otvorím oči, za oknom vidím hlavu jeleňa. Hľadí priamo na mňa, pokojne ako starý známy, ako dôverník, ktorý všetko vie a všetkému rozumie*“ [2, s. 105].
V širšej symbolickej štruktúre diela možno jeleňa chápať ako archetypálny obraz očistenia a obnovy. Spája oba ženské príbehy do jedného duchovného celku a vystupuje ako metaforický „sútok“ ich vnútorných ciest. Jeleň je tu nielen obrazom prírody a harmónie, ale aj znakom duchovnej prítomnosti, ktorá presahuje hranice času a individuálneho utrpenia. Autorka prostredníctvom tohto symbolu presúva dôraz z realistického zobrazovania na rovinu existenciálneho a spirituálneho prežívania. Jeleň sa stáva stredobodom významovej rovnováhy, v ktorej sa prelína mlčanie, bolesť a túžba po odpustení. V konečnom dôsledku tak motív jeleňa v románe *Na sútoku* nie je len dekoratívnym prvkom, ale komplexným nositeľom významu. Vyjadruje potrebu človeka nájsť vnútornú harmóniu aj v situáciách, kde slová a skutky zlyhávajú.

## 5 PRIESTOR, DOM, IZBA, ÚKRYT

Kompaníková [2] psychologicky presne zachytáva paradox v úlohe ticha, ktoré odhaľuje vnútornú prázdnotu a rozpad vzťahov, no zároveň prináša potenciál zmeny v priestore rozbitých vzťahov. V tomto zmysle je jej poetika nielen esteticky, ale i existenciálne funkčná. Ticho medzi ľuďmi nahrádzajú zvuky neživých vecí, ktoré prehovárajú vlastným jazykom: „*Počúvala dom. Dom sa jej prihováral, tvrdé časti prašťali, mäkké sa nadúvali a šelestili. Je to však ešte stále ten dom, ktorý postavil jej tato vlastnými rukami a vlastnou hlavou, sivá nenápadná stavba, v ktorej je pre dvoch veľa miesta, no málo predmetov a len niekoľko predmetov, o ktorých by mohla povedať, že sú krásne, jej, že sa na ne rada pozerá a že by ich za nič nevymenila?*“ [2, s. 30]. Dom, izba či sútok riek sa stávajú metaforickými projekciami psychického priestoru. Kompaníková [2] nepredstavuje model rodiny ako stabilného priestoru istoty. Namiesto toho ju zobrazuje ako systém vzťahov, v ktorom sa jednotlivci pohybujú medzi blízkosťou a osamelosťou, medzi potrebou spolupatričnosti a túžbou po úniku: „*Hĺbka bezodná! A doma nikoho, len ja sama s chrbtom pritisnutým na studenú stenu mojej detskej izby a za oknom ticho a tma po cudzom aute, ktoré už dávno odišlo. Ticho a tma a ja v tom tichu utopená, zaseknutá v niečom, čo nemôžem pochopiť, vidieť, zmerať, lebo to nemá ani hmotnosť, ani tvar, ani farbu a predsa je toho plná izba*“ [2, s. 43]. Anička je zaťažená problémami, ktoré by vzhľadom na svoj biologický vek ešte nemala riešiť a nie je ich ani schopná vyhodnotiť. Potreba lásky a ochrany zo strany rodiča ostáva nenaplnená, čím sa Anička stráca vo svete pocitov dospelých, ktorému ešte nerozumie.
„Psychoanalýza hovorí, že keď dieťa je vystavené výchovnému štýlu založenému na trestaní a odmietaní lásky a zavrhovaní, vyvinie sa u neho zvýšené neuvedomené úsilie potlačovať svoje prejavy (vrátane predstáv a sklonov), ktoré tieto trestajúce reakcie okolia vyvolávajú. Dieťa svoje reakcie takto zovšeobecňuje a potláča svoju spontaneitu v širokom rozsahu“ [4, s. 39]. Úkryt pred ťažkosťami nachádza za dverami izby a detským chápaním „zamyká“ rodinné problémy, čím dochádza k potláčaniu negatívnych pocitov a k prokrastinácii: „*Anička opatrne cúvne až na okraj schodov a ešte chvíľu nerozhodne stojí a pozerá na dvere. Nič zlé sa nemôže stať, vraví si v duchu. Tato sa vyspí a všetko bude v poriadku. Potom pôjdu spolu do školy. No teraz ho treba v izbe zamknúť*“ [2, s. 8].

## 6 TICHO AKO PSYCHOLOGICKÝ A SOCIÁLNY FENOMÉN

Ticho v Kompaníkovej [2] poetike má estetickú aj sémantickú funkciu. Nie je prázdnym priestorom medzi replikami, ale je aktívnym miestom významu. Odhaľuje to, čo sa nedá vysloviť priamo: „*Keby bol doma niekto, kto by občas tiež niečo pohnojil tak ako on, jej pozornosť by sa viac rozptýlila. Takto vidí len jeho, pozerá naňho sústredene ako na cieľ pred výstrelom, ale žiaden výstrel nepadne. Anička len nemo civí a nemo chodí po dome, v ktorom sa to ťaživé ticho znásobuje ako v ozvučnici*“ [2, s. 16].
Ticho tu teda neznamená neprítomnosť, ale je priestorom, kde môže vzniknúť nová empatia. Rodina prechádza procesom redefinície, v ktorom sa emócie prejavujú nie prostredníctvom jazyka, ale cez ticho, gestá a vnútorné porozumenie: „*Anička sa naňho v skutočnosti nehnevala, ona mala oňho strach.*

*Pripadal jej chorý, keď ležal na posteli a nevládal sa pohnúť, krehký, keď sa opieral o veraje dverí a snažil sa udržať rovnováhu. Slabý, keď sa znovu opil – len deň-dva po tom, ako vyslovil sľub, že prestane. Sľub dverám, stenám, oknu, vranám, čo v záhrade za oknom bojovali s tvrdými škrupinami vlašských orechov*“ [2, s. 16-17].

Výrazne sa generačné ticho v románe prejavuje vo vzťahu Hany a jej otca. Ich vzťah je vystavaný na kombinácii blízkosti a odcudzenia. Existuje medzi nimi citové napätie, ktoré sa však nedokáže pretaviť do slovnej komunikácie a ktoré si obaja nesú už desiatky rokov: „*Nedokážem si ho predstaviť inak ako tata, ktorý si po návrate zo stavby drhne prsty solvinou a potom mi veľkým nožom ostrí špičky ceruziek. Najlepšie ho poznám od chrbta. Tvárou k práčke, chrbtom ku mne. Tvárou k cirkulárke, chrbtom ku mne. Tvárou ku kuchynskému drezu, chrbtom ku mne. Sedadlo predo mnou v autobuse. Dva kroky predo mnou na ulici*“ [2, s. 74].

Hana síce túži po dialógu, po potvrdení, že jej vnútorný svet je otcom videný a pochopený, no jazyk, ktorým by mohla túto túžbu sprostredkovať, sa jej rozpadá. Slová sa menia na nečinnosť, reč sa vyprázdňuje, až napokon zostáva len ticho – ticho ako hranica aj ako forma prežívania.

Kompaníková [2] využíva tento vzťah ako model rodinnej komunikácie, v ktorom jazyk stráca svoju základnú funkciu – sprostredkovať porozumenie. Dochádza k stavu, keď komunikácia nie je zárukou spojenia, ale skôr je dôkazom zlyhania: „*Otec posledné týždne začal chodiť aj na nočné šichty a nechával Aničku doma samotnú s tým, že je už veľká, rozumná a on jej dôveruje. A peniaze navyše sa zídu. Prvý raz odchádzal s výčitkami, ustarostený a vrátil sa skôr, ako sľúbil. Anička spala tak, ako ju uložil, všetko bolo v poriadku a on si zvykol odchádzať večer častejšie a zostával dlhšie*“ [2, s. 15].Oslabenie komunikácie zároveň odkrýva aj narušené fungovanie rodinných sociálnych rolí, ktoré sa postupne vzďaľujú od očakávaných noriem. Sociálna rola zároveň predstavuje určitý systém očakávaní – ako by sa mal niekto v určitej pozícii správať. V priebehu svojho vývinu sa jedinec učí, čo sa od neho v istej role očakáva Pritom však tú istú rolu (napr. rolu otca) vykonáva každý jej predstaviteľ (t. j. každý otec) svojsky“ [5, s. 81]. Aničkin otec nie je schopný naplniť očakávanú rolu v štruktúre vzťahov: „*Občas prišiel opitý, poznala to podľa toho, že cestou na poschodie do svojej izby hrmotal, na posteľ sa zvalil v montérkach a ráno sa nezobudil*“ [2, s. 15].

Mlčanie otca a dcéry v tejto zložitej situácii sa stáva významotvorným princípom: nevyjadrené city, zamlčané výčitky či nevypovedané viny vytvárajú textovú aj psychologickú napätosť, ktorá čitateľa vtiahne do vnútorného sveta postáv. „*A to malé dievča, na ktoré si ani po ôsmich rokoch nevedel zvyknúť, sa len pozeralo a pozeralo a nič nevravelo a to mlčanie bolo horšie ako jedna nahlas vyslovená, slovami ohraničená výčitka, lebo bolo bezodné. Radšej sa jej vyhýbal, vždy sa bolo na čo vyhovoriť. Veľa spal a veľa pracoval*“ [2, s. 17].

V druhej línii príbehu otcova choroba destabilizuje zaužívanú rodinnú dynamiku. Hana čelí ambivalentnému pocitu zodpovednosti a bezmocnosti, ktorý prehlbuje jej vnútornú izoláciu. Choroba tu nie je len telesnou limitáciou, ale symbolom rozpadu komunikácie a súdržnosti. Ticho medzi nimi tak prestáva byť prázdnotou a mení sa na psychologický priestor introspekcie. V ňom Hana konfrontuje samu seba s vlastnou neschopnosťou hovoriť, ale aj s možnosťou porozumieť bez slov. „Rozpory mezi verbálními a neverbálními obsahy komunikace jsou matoucí (dvojná vazba). Zatímco komunikace verbální nebo pojaté v jiných lexikálních jednotkách (slova, čísla, symboly s vymezeným významem) jsou zpravidla jednoznačné (digitální komunikace zpracovatelné počítačem) odehrávají se komunikace pocitů, nálad a lidských vztahů často v oblasti, v níž se dopátráme významu jen vcítěním a s pomocí intuice (analogová komunikace)“ [6, s. 73].

Z hľadiska sociálneho môžeme vzťah Hany a otca chápať ako obraz širšieho spoločenského fenoménu, generačnej priepasti v komunikácii, ktorá je dôsledkom kultúrnych zmien, oslabovania rodových rolí a transformácie tradičných hodnôt. Otec reprezentuje generáciu, ktorá bola vychovávaná v režime zdržanlivosti, disciplíny a nevyjadrovania emócií. Hanu charakterizuje potreba autenticity a citového potvrdenia. Ich mlčanie preto nesie v sebe nielen osobnú, ale aj symbolickú hodnotu. Zrkadlí stret dvoch svetov, dvoch jazykov, ktoré sa už nevedia navzájom preložiť.

Ticho po otcovej chorobe a postupnej absencii slova možno chápať ako miesto prechodu, v ktorom sa odohráva vnútorná transformácia Hany. Mlčanie, ktoré spočiatku znamenalo nemožnosť hovoriť, sa postupne premieňa na možnosť porozumieť. Nie prostredníctvom slov, ale prijatím, súcitom a tichou

prítomnosťou: „*No starý otec mal ruky zakvačené do paplóna, spod brady mu trčalo osem zahnutých paličiek a Jakub nevedel, ako chytiť ruku, ktorá sa sama neponúka. Chcel by, no starý otec mu nepomohol. Pomôžte vy mne, hovorilo skrútené telo, urobte so mnou niečo, ja sám som bezmocný, bezmocný a ponížený*“ [2, s. 22].
V Kompaníkovej [2] románe sa rodina síce rozpadá v tradičnom slova zmysle, no práve ticho sa stáva jej novým väzobným prvkom: umožňuje členom prežiť, adaptovať sa a hľadať novú formu citovosti mimo zaužívaných jazykových a spoločenských rámcov. „Mnohé sociálne roly možno vykonávať rozličnými spôsobmi. Aktéri (vykonávatelia) rolí teda môžu byť ich spolutvorcami, ale môžu ich aj odmietať, meniť, či pretvárať“ [7, s. 41].

## ZÁVER

Na záver možno konštatovať, že Monika Kompaníková [2] prostredníctvom románu *Na sútoku* zachytáva krízu súčasnej rodiny nielen ako sociálnu, ale i vzťahovo-komunikačnú skutočnosť. Jej dielo ukazuje, že v rodine sa generačné napätia a emocionálne priepasti prejavujú práve cez nedostatok slov, cez mlčanie a narušenú alebo absentujúcu komunikáciu. Platí to však nielen o rodine, ale o celej spoločnosti: „*Každá cesta ranným vlakom je plná nástrah a nebezpečenstiev, cítiť, ako sa ľudia chúlia do seba, vnárajú do svojich mobilov, ako sa obávajú kontaktu, otázky, mimovoľného dotyku cudzej nohy*“ [2, s. 51].
V Kompaníkovej [2] textoch je mlčanie fenoménom predstavujúcim spôsob prežitia v komunikačnej a citovej uzavretosti, a zároveň je predpokladom pre vnútornú premenu postáv. Ticho umožňuje introspektívne spracovanie bolestivých skúseností a vytvára priestor pre redefiníciu vzťahov v rodinnom systéme. Z literárneho hľadiska je jazyk ticha výrazom využitia ontologických medzier a poetickej úspornosti. Z psychologického pohľadu odráža mechanizmy emocionálneho prežívania a zo sociologického hľadiska vytvára obraz rodiny ako miesta neustálej konfrontácie vzťahov i túžbe po súdržnosti a pocite ľudskej blízkosti: „*Priala by som si niekoho stretnúť, aspoň zviera, ktoré mi ukáže cestu a smer. No pole je pusté, v bezvetrí sa nezavlní ani jedno steblo. Myslela som si, že pocit šťastia sa naplno rozvinie vtedy, keď naokolo nebudú žiadne prekážky, len otvorený priestor, no nestalo sa tak. Sloboda v osamelosti šťastím človeka nenaplní*“ [2, s. 142]. Rodina je nielen témou, ale aj metaforou súčasnosti. Jednotlivec neustále osciluje medzi odcudzením a porozumením.
Kompaníkovej próza podáva introspektívny obraz dysfunkčnej rodiny. Narušená komunikácia, emočná paralýza a generačné napätie sa však stávajú potenciálom zmeny. Ticho preberá funkciu nositeľa psychologického, sociologického i estetického významu a ukazuje cestu možného obnovenia medziľudských vzťahov.

## ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

[1] RAKÚS, S. *Poetika prozaického textu: látka, téma, problém, tvar.* Bratislava: Slovenský spisovateľ – Modrý Peter, 1995. 118 s.
[2] KOMPANÍKOVÁ, M. *Na sútoku.* Bratislava: Artforum, 2016.
[3] BYSTRZAK, M. „‚Slabšie‘ pohlavie. Ženy v prózach J. Juráňovej (Cudzie príbehy) a M. Kompaníkovej (Na sútoku)“. *DomovPlav – Platforma pre literatúru a výskum* [online]. 2017. Dostupné na: https://plav.sk/node/51
[4] ZELINA, M. *Teórie výchovy, alebo Hľadanie dobra.* Bratislava: Iris, 2001. 312 s.
[5] KOŠČ, M. *Základy psychológie.* Bratislava: Iris, 2000. 256 s.
[6] SCHMIDBAUER, W. *Psychologie: lexikon základních pojmů.* Praha: Portál, 2001. 389 s.
[7] SOPÓCI, J. *Základy sociológie.* Bratislava: Iris, 1999. 224 s.

## ĎALŠIE ZDROJE

GAVURA, J., ed.: K vybraným aspektom slovenskej literatúry po roku 1989 I. Prešovská univerzita v Prešove, 2020. ISBN 978-80-555-2580-8.
KARPINSKÝ, P., ed.: päť x päť – Antológia súčasnej slovenskej prózy. Bratislava: Literárne informačné centrum, 2011. ISBN 978-80-8119-040-7.
KLAPÁKOVÁ, M., SOUČKOVÁ, M., eds.: Axiologické prieniky do slovenskej literárnej vedy (2000 – 2014). Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2015. ISBN 978-80-555-1528-1.
KOČIŠOVÁ, D.: Modelovanie mužských a ženských postáv v prózach Moniky Kompaníkovej. In: M. SOUČKOVÁ, ed.: K poetologickým a axiologickým aspektom slovenskej literatúry po roku 1989 V. Prešov: FF PU v Prešove, 2012. s. 386-400.
KUBÁTOVÁ, H.: Sociologie životního způsobu. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2010. 272 s. ISBN 978-80-247-2456-0..
LEŠOVÁ, Daniela: Ako priestor rozpráva príbeh o anestetike alebo Čo majú spoločné Gregory Crewdson a Monika Kompaníková. In: Intermediální poetika příběhu. Eds.: A. Jedličková, S. Fedrová. Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR & Akropolis, 2011, s. 31 – 51.
MATOUŠEK, O.: Rodina jako instituce a vztahová síť. 3. přeprac. rozš. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2003. 161 s. ISBN 80-86429-19-9.
MENDELOVÁ, E.: Súčasná postmoderná rodina a vnútrorodinná deľba práce. In: Sociální pedagogika, roč. 2, 2014, č. 1., ISSN 1805-8825, s. 11-19. https://doi.org/10.7441/soced.2014.02.01.01
MOŽNÝ, I.: Rodina a společnost. Praha: Sociologické nakladatelství, 2006. ISBN: 80-86429-8-X, s. 14.
ŘEZÁČ, J.: Sociální psychologie. Brno: Paido, 1998. 268 s. ISBN 80-85931-48-6. SOPÓCI, J.: Základy sociológie. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1995. ISBN:80-08000-42-2.
SOUČKOVÁ, M.: K poetike próz Moniky Kompaníkovej. In: P/r/ózy po roku 1989. Bratislava: Ars Poetica, 2009, s. 324 – 345. SOUČKOVÁ, M., ed..: K poetologickým a axiologickým aspektom slovenskej literatúry po roku 1989 V.: GRAFOTLAČ PREŠOV, s. r. o., 2012. ISBN 978-80-555-0587-9.
SOUČKOVÁ, M.: K poetike próz Kompaníkovej, Juráňovej, Hrubaničovej a Ruttkayovej. In: *Literárnokritická reflexia slovenskej literatúry 2007.* Bratislava : Ars Poetica – Ústav slovenskej literatúry, 2008, s. 55 – 81.
SOUČKOVÁ, M. – GAVURA, J. (eds.): Slovník diel slovenskej literatúry po roku 1989. Fintice : FACE – Fórum alternatívnej kultúry a vzdelávania, 2024, 644 s.
SOUČKOVÁ, M.: P[r]ózy po roku 1989. Bratislava : Ars Poetica, 2009, 418 s.
TARANENKOVÁ, Ivana: Byť ženou je úžasné (Hrubaničová, Ruttkayová, Juráňova, Žuchová). In: *Literárnokritická reflexia slovenskej literatúry 2007*. Bratislava : Ars Poetica – Ústav slovenskej literatúry, 2008, s. 83 – 92.
TARANENKOVÁ, Ivana: Nefunguje to (Monika Kompaníková: Na sútoku, Bratislava : Artforum, 2016) In: Platforma pre literatúru a výskum (online), dostupné na: http://plav.sk/node/33.

## INTERNETOVÉ ZDROJE

LQ – literárny kvocient #4_Rinaldova cesta / Na sútoku (O knihách Na sútoku Moniky Kompaníkovej a Rinaldova cesta Víťa Staviarskeho debatovali Peter Zajac, Ivana Taranenková a Radoslav Passia, moderovala Marta Součková). Dostupné na: https://www.youtube.com/watch?v=Gge2ASIM4vs

DOI: https://doi.org/10.54937/2026.9788056112410.239-245

# NÁSTUP DIGITÁLNYCH TECHNOLÓGIÍ DO SOCIÁLNEJ PRÁCE: NOVÉ MOŽNOSTI, VÝZVY A ETICKÉ OTÁZKY

# THE EMERGENCE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN SOCIAL WORK: NEW OPPORTUNITIES, CHALLENGES, AND ETHICAL ISSUES

**MAREK KÓŠA**

*Catholic University in Ružomberok, Slovakia*
*Email: m.kosa7295@gmail.com*
*ORCID iD: 0000-0001-8075-1864*

**ABSTRAKT**
*Digitalizácia preniká do všetkých oblastí spoločenského života a zásadne mení aj spôsob, akým sa realizuje sociálna práca. Nástup digitálnych technológií – od online komunikácie cez elektronické spisové systémy až po umelú inteligenciu – prináša nové možnosti pre efektívnejšie poskytovanie sociálnych služieb, zlepšuje dostupnosť pomoci a otvára priestor pre inovatívne formy intervencie. Zároveň však vyvoláva množstvo výziev týkajúcich sa ochrany osobných údajov, etiky práce s klientom či digitálneho vylúčenia zraniteľných skupín. Cieľom článku je analyzovať dopad digitalizácie na výkon sociálnej práce, identifikovať jej prínosy a riziká a poukázať na potrebu rozvoja digitálnych kompetencií sociálnych pracovníkov. Výskum sa opiera o analýzu odborných zdrojov, dokumentov a prípadových štúdií. Výsledky naznačujú, že úspešná integrácia digitálnych technológií do sociálnej práce si vyžaduje nielen technické, ale aj etické, právne a vzdelávacie inovácie*

**Kľúčové slová:** *digitalizácia, sociálna práca, digitálne technológie, digitálne kompetencie, etika*

**ABSTRACT**
*Digitalization is permeating all areas of social life and is fundamentally transforming the way social work is carried out. The emergence of digital technologies – from online communication and electronic record systems to artificial intelligence – brings new opportunities for more effective delivery of social services, improves access to assistance, and creates space for innovative forms of intervention. At the same time, it raises numerous challenges related to data protection, ethics in client work, and the digital exclusion of vulnerable groups.*
*The aim of this article is to analyze the impact of digitalization on the practice of social work, to identify its benefits and risks, and to highlight the need for the development of digital competencies among social workers. The research is based on the analysis of professional sources, documents, and case studies. The findings suggest that the successful integration of digital technologies into social work requires not only technical but also ethical, legal, and educational innovations.*

**Keywords:** *digitalization, social work, digital technologies, digital competencies, ethics*

## ÚVOD

Digitalizácia v posledných rokoch zásadne mení charakter spoločenského života a preniká do všetkých oblastí, vrátane sociálnej práce. Sociálni pracovníci čoraz častejšie využívajú digitálne technológie pri komunikácii s klientmi, vedení dokumentácie, riadení prípadov, vzdelávaní a supervízii. Tento trend prináša nové príležitosti, ako aj výzvy, ktoré sa dotýkajú podstaty sociálnej pomoci – ľudského kontaktu, dôvery a etiky profesionálneho správania [1].

Účelom tohto článku je preskúmať vplyv digitalizácie na prácu sociálnych pracovníkov, zhodnotiť jej výhody a potenciálne riziká a zdôrazniť význam systematického rozvoja digitálnych zručností odborníkov v sociálnej oblasti. Príspevok zároveň obsahuje výsledky vlastného výskumu uskutočneného prostredníctvom dotazníka medzi 25 sociálnymi pracovníkmi pôsobiacimi v rôznych typoch sociálnych služieb.

## TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

Digitalizácia sociálnych služieb predstavuje významnú inováciu v poskytovaní pomoci klientom. Moderné technológie umožňujú sociálnym pracovníkom efektívnejšie plánovať a realizovať intervencie, zlepšujú prístup klientov k službám a podporujú koordináciu medzi odborníkmi. Medzi hlavné nástroje digitalizácie patria viaceré formy technologickej podpory práce:

Online komunikácia. Konzultácie prostredníctvom e-mailu, video hovorov alebo chatových platforiem umožňujú flexibilnejší a rýchlejší kontakt s klientom, čím sa znižujú bariéry prístupu k sociálnym službám [2]. Elektronické spisové systémy a databázy. Digitalizované vedenie dokumentácie a správa prípadov zjednodušujú administratívne procesy a znižujú časovú náročnosť rutinných úkonov, čo pracovníkom umožňuje venovať viac času priamej práci s klientmi [3].

Digitálne nástroje pre intervenciu a prevenciu. Mobilné aplikácie, online skupiny a virtuálne vzdelávacie platformy podporujú prevenciu a intervenciu, umožňujú monitorovanie stavu klienta a vytvárajú nové možnosti participácie pre zraniteľné skupiny. Umelá inteligencia a analytické nástroje. Implementácia AI a analytických systémov umožňuje prediktívnu analýzu potrieb klientov a optimalizáciu poskytovania služieb, čo môže viesť k lepšiemu prispôsobeniu intervencií individuálnym potrebám [4].

Tieto technologické inovácie prinášajú množstvo výhod, najmä rýchlejší a efektívnejší prístup k sociálnym službám a zlepšenú koordináciu medzi odborníkmi a klientmi. Na druhej strane však digitalizácia otvára aj dôležité otázky týkajúce sa ochrany osobných údajov, etického správania profesionálov, digitálneho vylúčenia zraniteľných skupín a nevyhnutnosti rozvoja digitálnych kompetencií sociálnych pracovníkov. Udržateľná integrácia technológií preto vyžaduje systematický prístup spájajúci technologické inovácie s etickými a vzdelávacími opatreniami [5].

## CIELE VÝSKUMU

Hlavným cieľom realizovaného výskumu bolo preskúmať spôsob, akým sociálni pracovníci využívajú digitálne technológie vo svojej každodennej praxi, a zistiť, aké skúsenosti s ich používaním majú. Štúdia sa sústredila na identifikáciu konkrétnych prínosov, ktoré tieto nástroje prinášajú, ako aj na potenciálne riziká a obmedzenia spojené s ich implementáciou. Zároveň sa výskum zameral na zmapovanie potrieb v oblasti rozvoja digitálnych kompetencií pracovníkov, vrátane otázok ochrany osobných údajov, etického využívania technológií a efektívnej aplikácie digitálnych nástrojov naprieč rôznymi typmi sociálnych služieb. Výsledkom bolo nielen získanie obrazu o aktuálnom stave využívania digitálnych technológií, ale aj identifikácia oblastí, kde je potrebné systematické vzdelávanie a podpora pracovníkov pri implementácii digitálnych inovácií do praxe.

## VÝSKUMNÁ OTÁZKA

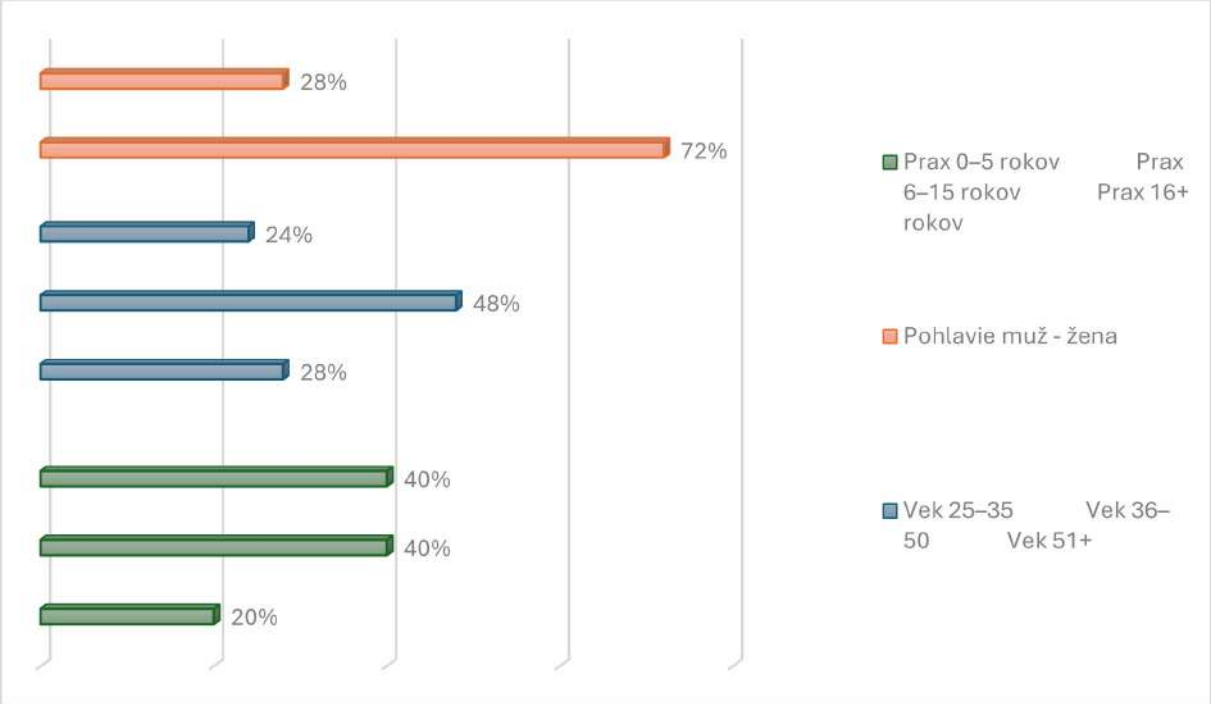
Ako sociálni pracovníci vnímajú dopady digitalizácie na výkon svojich profesionálnych úloh a ktoré aspekty využívania digitálnych technológií považujú za prínosné alebo problematické?

## METODIKA

Výskum bol uskutočnený prostredníctvom dotazníkového šetrenia, do ktorého bolo zapojených 25 sociálnych pracovníkov pôsobiacich v rôznych oblastiach sociálnych služieb, vrátane mestských a regi-

onálnych úradov, neziskových organizácií, zariadení pre seniorov a služieb zameraných na podporu znevýhodnených skupín. Dotazník pozostával z celkovo 20 otázok, pričom 12 z nich bolo uzavretých a hodnotených na päťbodovej Likertovej škále, a 8 otázok otvoreného typu umožňovalo respondentom poskytnúť kvalitatívne podrobnejšie odpovede a komentáre. Demografické údaje respondentov sú zobrazené v Grafe 1.

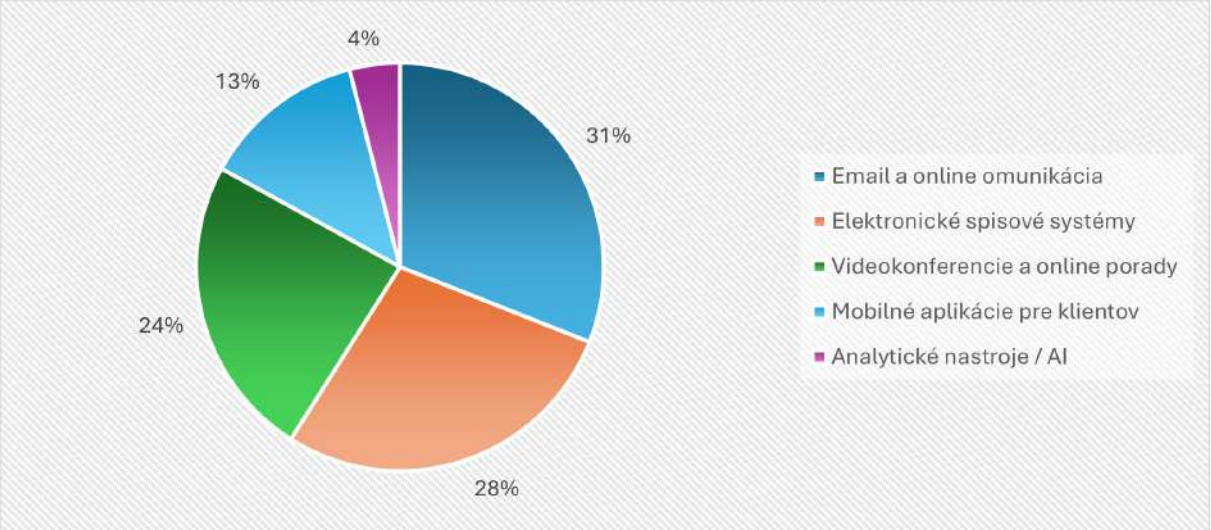
Graf 1. Demografické údaje respondentov




## VÝSLEDKY VÝSKUMU

Výsledky dotazníkového prieskumu, ktoré sú zobrazené v Grafe 1 poukazujú na to, že sociálni pracovníci najviac využívajú digitálne nástroje vo svojej každodennej práci, pričom frekvencia ich používania závisí od typu technológie. Všetci respondenti (100 %) uviedli, že pravidelne používajú e-mail a online komunikačné platformy, ktoré im umožňujú rýchlo a efektívne komunikovať s klientmi, kolegami alebo inými inštitúciami. Tento výsledok potvrdzuje, že digitálna komunikácia sa stala základom modernej sociálnej práce. Elektronické spisové systémy používa 88 % respondentov, čo ukazuje, že tieto nástroje sú veľmi rozšírené pri vedení dokumentácie, správe prípadov a sledovaní postupov intervencií. Pomáhajú znižovať administratívnu záťaž, minimalizovať chyby a sprístupniť informácie všetkým odborníkom, ktorí sa na práci s klientom podieľajú. Videokonferencie a online porady využíva 76 % respondentov. To ukazuje trend smerom k flexibilnej spolupráci medzi pracoviskami, najmä pri regionálne rozptýlených službách alebo pri práci so zraniteľnými klientmi, kde nie je vždy možná osobná prítomnosť. Mobilné aplikácie pre klientov využíva 40 % respondentov. Takéto aplikácie umožňujú podporovať samoobslužné služby klientov, online vzdelávanie či komunikáciu v reálnom čase. Ich využitie je však zatiaľ obmedzené a vyžaduje ďalšie vzdelávanie a rozvoj digitálnych kompetencií sociálnych pracovníkov. Najmenej rozšírené sú analytické nástroje a aplikácie využívajúce umelú inteligenciu, ktoré používa len 12 % respondentov. Tento nízky podiel môže súvisieť s nedostatkom skúseností, technickou podporou alebo obavami o ochranu osobných údajov a etické otázky pri používaní AI v sociálnych službách. Celkovo naše zistenia ukazujú, že digitalizácia sa do praxe sociálnych pracovníkov dostáva postupne. Základné komunikačné nástroje sú využívané systematicky, zatiaľ čo pokročilé technológie, ako analytické nástroje a AI, sa len začínajú implementovať. Výsledky tiež naznačujú, že je potrebné cielene podporovať a vzdelávať pracovníkov, aby vedeli plne využiť možnosti moderných technológií pri poskytovaní kvalitnej a efektívnej sociálnej služby.

Graf 2. Výsledky dotazníkového prieskumu




## HODNOTENIE PRÍNOSOV

Respondenti dotazníkového šetrenia hodnotili hlavné prínosy digitalizácie v sociálnej práci rôznymi aspektmi, pričom intenzita ich vnímania sa odrazila v priemerných hodnotách na škále od 1 do 5. Najvýraznejší prínos, ktorý sociálni pracovníci zaznamenali, je zlepšenie dostupnosti služieb, s priemernou hodnotou 4,5.

Tento výsledok naznačuje, že digitalizácia výrazne uľahčuje klientom prístup k sociálnym službám, či už prostredníctvom online konzultácií, vzdialenej podpory alebo digitálnych platforiem, ktoré umožňujú promptnú a flexibilnú komunikáciu.

Druhým najdôležitejším prínosom je efektívnejšia administratíva, ktorá získala priemernú hodnotu 4,3. Elektronické spisové systémy a databázy umožňujú jednoduchšie vedenie dokumentácie, monitorovanie prípadov a znižujú administratívnu záťaž sociálnych pracovníkov, čo vedie k rýchlejšej a presnejšej správe informácií. Rozvoj inovatívnych foriem intervencie bol hodnotený priemerom 4,0.

Tento aspekt zdôrazňuje potenciál digitálnych nástrojov pri podpore prevencie, poradenstva a komunitných aktivít, napríklad prostredníctvom mobilných aplikácií, online skupín či virtuálnych vzdelávacích platforiem.

Digitalizácia tak umožňuje rozširovať spektrum dostupných intervencií a prispôsobovať ich konkrétnym potrebám klientov. Zlepšenie koordinácie a spolupráce získalo hodnotu 4,2.

Respondenti poukázali na to, že digitálne technológie uľahčujú prepojenie medzi rôznymi inštitúciami, odborníkmi a klientmi, čo podporuje interdisciplinárnu spoluprácu a prispieva k komplexnejšiemu a efektívnejšiemu poskytovaniu sociálnych služieb.

Celkovo tieto výsledky naznačujú, že sociálni pracovníci vnímajú digitalizáciu predovšetkým ako prostriedok zlepšenia dostupnosti služieb, zvýšenia efektivity administratívy a podporu inovatívnych intervencií, pričom významnou výhodou je aj lepšia koordinácia práce medzi odborníkmi.

## HODNOTENIE RIZÍK A VÝZIEV

Respondenti dotazníkového šetrenia zároveň identifikovali hlavné riziká a výzvy spojené s digitalizáciou sociálnych služieb. Najvýznamnejším rizikom, ktoré uviedlo až 88 % respondentov, je ochrana osobných údajov. Tento výsledok podčiarkuje potrebu dôsledného zabezpečenia citlivých informácií klientov, dodržiavania legislatívy o ochrane osobných údajov, ako aj implementácie bezpečnostných protokolov pri používaní digitálnych nástrojov.

Druhým najčastejšie spomínaným rizikom sú etické dilemy pri digitálnej komunikácii, ktoré uviedlo 64 % respondentov. Digitálne kanály môžu sťažiť udržiavanie dôvery a autenticity vzťahu medzi soci-

álnym pracovníkom a klientom, znížiť schopnosť vnímať neverbálne signály alebo podporovať emocionálnu podporu, čo predstavuje významnú výzvu pre profesionálnu prax.
Ďalším významným problémom je digitálne vylúčenie klientov, ktoré označilo 56 % respondentov. Zraniteľné skupiny, ako sú seniori, osoby s nízkym vzdelaním alebo sociálne znevýhodnení klienti, môžu mať obmedzený prístup k digitálnym technológiám, čo znižuje ich možnosť využívať online služby a zvyšuje riziko prehĺbenia sociálnej nerovnosti.
Nakoniec, 44 % respondentov poukázalo na nedostatočné digitálne kompetencie pracovníkov ako riziko, ktoré môže ovplyvniť efektívnosť využívania moderných technológií. Tento aspekt zahŕňa nielen technické zručnosti, ale aj schopnosť eticky a zodpovedne integrovať digitálne nástroje do každodennej práce a efektívne ich využiť pri práci s klientmi.
Celkovo tieto zistenia poukazujú na to, že hoci digitalizácia prináša mnoho výhod, jej úspešná implementácia si vyžaduje komplexný prístup k bezpečnosti údajov, etickým štandardom, inklúzii klientov a rozvoju digitálnych kompetencií sociálnych pracovníkov.

## DISKUSIA

Výsledky dotazníkového šetrenia poskytujú cenný pohľad na súčasný stav digitalizácie v praxi sociálnych pracovníkov. Jasne ukazujú, že digitalizácia preniká do každodennej práce odborníkov a že používanie digitálnych nástrojov je v mnohých oblastiach už štandardom. Najčastejšie využívané technológie, ako e-mail a online komunikačné platformy, odrážajú potrebu rýchlej a efektívnej komunikácie s klientmi, kolegami a inými inštitúciami. Tento trend korešponduje s predchádzajúcimi štúdiami, ktoré zdôrazňujú význam digitálnej komunikácie pre flexibilnú a dostupnú sociálnu prácu [6], [7].Používanie elektronických spisových systémov 88 % respondentov poukazuje na rastúci význam digitalizovanej administratívy. Efektívnejšie vedenie dokumentácie, rýchly prístup k informáciám a minimalizácia chýb sú kľúčovými benefitmi, ktoré podporujú odbornú prax a umožňujú lepšiu koordináciu medzi odborníkmi. Podobné zistenia uvádzajú aj Johnson a kolektív (2020), ktorí zdôrazňujú, že digitalizácia administratívy zvyšuje produktivitu a kvalitu sociálnej práce [8].
Zistenie, že videokonferencie a online porady využíva 76 % respondentov, ukazuje na posun smerom k flexibilnej spolupráci medzi pracoviskami, najmä v regiónoch, kde sú služby geograficky rozptýlené. Tento výsledok podporuje myšlienku, že digitalizácia umožňuje udržiavať kontinuálnu profesionálnu podporu pre klientov aj v situáciách, keď fyzická prítomnosť nie je možná [9].
Zaujímavé je, že menej rozšírené sú mobilné aplikácie pre klientov (40 %) a analytické nástroje či aplikácie využívajúce umelú inteligenciu (12 %). Tento nízky podiel môže byť spôsobený nedostatkom technickej podpory, skúseností alebo obavami súvisiacimi s ochranou osobných údajov a etickými otázkami. Súčasne to naznačuje, že integrácia pokročilých digitálnych nástrojov do praxe sociálnej práce je stále na začiatku, a preto je potrebná cielenejšia podpora a vzdelávanie odborníkov v tejto oblasti [10].
Výsledky týkajúce sa prínosov digitalizácie – najvyššie hodnotenie získalo zlepšenie dostupnosti služieb (4,5) a efektívnejšia administratíva (4,3) – potvrdzujú, že digitalizácia umožňuje sociálnym pracovníkom poskytovať služby flexibilnejšie, rýchlejšie a efektívnejšie. Zároveň však respondenti identifikovali aj významné riziká, ako sú ochrana osobných údajov, etické dilemy, digitálne vylúčenie klientov a nedostatok digitálnych kompetencií pracovníkov. Tieto zistenia sú v súlade s existujúcou literatúrou, ktorá upozorňuje, že digitalizácia, hoci prináša množstvo benefitov, môže zároveň vytvárať nové výzvy a nerovnosti [11], [12].
Diskusia výsledkov teda naznačuje, že úspešná integrácia digitálnych technológií do sociálnej práce si vyžaduje komplexný prístup. Nejde len o technickú implementáciu nástrojov, ale aj o rozvoj etických, právnych a vzdelávacích opatrení, ktoré umožnia sociálnym pracovníkom bezpečne a efektívne využívať digitálne technológie. Kľúčovým odporúčaním je preto systematický rozvoj digitálnych kompetencií, vrátane znalostí o ochrane údajov, etickom používaní technológií a praktickej implementácii digitálnych nástrojov do rôznych typov sociálnych služieb.

## ZÁVER

Výsledky realizovaného výskumu jednoznačne potvrdzujú, že digitalizácia významne mení charakter práce sociálnych pracovníkov a postupne sa stáva neoddeliteľnou súčasťou ich každodennej praxe. Res-

pondenti pravidelne využívajú základné digitálne nástroje, ako sú e-mail, online komunikácia a elektronické spisové systémy. Tieto nástroje zefektívňujú administratívu, umožňujú rýchly prístup k informáciám, podporujú koordináciu medzi odborníkmi a zlepšujú dostupnosť sociálnych služieb pre klientov. Na druhej strane sú pokročilé digitálne nástroje, vrátane analytických aplikácií a systémov využívajúcich umelú inteligenciu, využívané len okrajovo. Tento fakt poukazuje na potrebu cielenej podpory, vzdelávania a technickej asistencie pre sociálnych pracovníkov, aby dokázali plne využiť potenciál moderných technológií pri poskytovaní kvalitnej sociálnej práce.

Digitalizácia prináša mnohé výhody. Okrem efektívnejšieho poskytovania služieb umožňuje rozvoj inovatívnych foriem intervencie, podporuje flexibilitu v komunikácii s klientmi, uľahčuje zdieľanie informácií a podporuje interdisciplinárnu spoluprácu medzi odborníkmi. Súčasne však prináša aj nové výzvy a riziká, medzi ktoré patrí ochrana osobných údajov, etické dilemy v digitálnej komunikácii, riziko digitálneho vylúčenia zraniteľných skupín a nedostatok digitálnych zručností pracovníkov. Tieto riziká môžu negatívne ovplyvniť kvalitu poskytovanej sociálnej pomoci a dôveru klientov, ak nebudú adekvátne riešené.

Úspešná integrácia digitálnych technológií do praxe sociálnej práce si preto vyžaduje komplexný a systematický prístup. Nejde len o samotnú implementáciu technologických nástrojov, ale aj o súbežný rozvoj etických, právnych a vzdelávacích opatrení. Kľúčovým odporúčaním je kontinuálny rozvoj digitálnych kompetencií sociálnych pracovníkov, vrátane znalostí o ochrane údajov, bezpečnom používaní technológií, etickom správaní v digitálnom prostredí a efektívnom využití moderných nástrojov v rôznych typoch sociálnych služieb.

Budúcnosť sociálnej práce v digitálnom prostredí bude závisieť od schopnosti odborníkov kombinovať moderné technológie s profesionálnymi hodnotami, empatiou a inkluzívnym prístupom ku všetkým klientom. Cieľom je zabezpečiť, aby digitalizácia nebola iba nástrojom na zefektívnenie procesov, ale aby zároveň podporovala kvalitnejšiu, dostupnejšiu a spravodlivejšiu sociálnu pomoc pre všetkých zraniteľných jednotlivcov.

Zároveň je nevyhnutné, aby vývoj digitálnych technológií v oblasti sociálnych služieb bol sprevádzaný pravidelnou evaluáciou ich dopadov na prax, aby bolo možné identifikovať nové prínosy aj potenciálne hrozby a podľa toho prispôsobiť vzdelávacie programy, legislatívu a interné postupy organizácií poskytujúcich sociálne služby.

## ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

[1] NOVÁK, J. (2021). *Digitalizácia a sociálna práca: Príležitosti a výzvy*. Bratislava: Sociologický ústav SAV.

[2] KOVÁČ, M., & Novotná, E. (2021). *Digitalizácia a sociálna práca: Inovácie, intervencie a etika*. Bratislava: Sociologický ústav SAV.

[3] FARKAŠOVÁ, L. (2019). *Umelá inteligencia a sociálna práca: Perspektívy a výzvy*. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika.

[4] SMITH, John – BROWN, Lisa. (2021). *Digital Communication in Social Work Practice*. London: Routledge, 198 s. ISBN 978-1-23456-789-1.

[5] HARRIS, John – YATES, Charlotte. (2019). *Ethics and Digital Practice in Social Work: Balancing Innovation and Responsibility.* Oxford: Polity Press, 224 s. ISBN 978-1-5095-3452-0.

[6] NOVAK, Peter – KOWALSKA, Anna – REED, Michael. (2022). *Modern Technologies and Client Support Systems in Social Work*. Praha: Karolinum, 242 s. ISBN 978-80-246-9999-0.

[7] JOHNSON, Mark – TAYLOR, Emily – WATSON, Claire. (2020). *Digital Administration in Social Work Practice*. New York: Springer, 214 s. ISBN 978-1-4758-3321-6.

[8] MÜLLER, Andreas – SCHMIDT, Renate. (2019). *Digitale Kommunikation in der Sozialarbeit: Neue Wege der Kooperation.* Berlin: Beltz Juventa, 192 s. ISBN 978-3-7799-6234-1.

[9] RIVERA, Julia – COOPER, Daniel. (2021). *Innovation and Technology Adoption in Social Care: Barriers and Opportunities*. Oxford: Oxford University Press, 256 s. ISBN 978-0-19-886421-9.

[10] KOWALSKI, Marek. (2021). *Digital Transformation and Inequality in Social Services*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 178 s. ISBN 978-83-01-21822-4.
[11] LEE, Sun-Young – PARK, Ji-Hoon. (2020). *Technology and Ethics in Social Work Practice: Challenges in the Digital Era.* Seoul: Korean Social Work Press, 203 s. ISBN 978-89-1234-567-8.
[12] ROBERTS, Elaine – MARTIN, Sophie. (2020). *Social Inequalities in the Digital Era: Impacts on Social Care.* Edinburgh: Edinburgh University Press, 198 s. ISBN 978-1-4744-7453-0.
[13] PETRÁŠOVÁ, Katarína. (2022). Digitalizácia sociálnych služieb na Slovensku: bariéry a perspektívy. *Sociálna prevencia*, 17(3), s. 51–63. ISSN 1339-3710.
[14] ZAVADILOVÁ, Monika. (2021). Digitálne zručnosti sociálnych pracovníkov: potreby a odporúčania pre prax. Bratislava: Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety, 142 s. ISBN 978-80-8132-232-4.
[15] BARNES, Victoria – HILL, Michael. (2020). *Technology and Social Inclusion: Supporting Vulnerable Populations in a Digital Age.* London: Sage Publications, 256 s. ISBN 978-1-5297-1004-3.

DOI: https://doi.org/10.54937/2026.9788056112410.247-257

# ANALÝZA A SYNTÉZA MEDZINÁRODNÝCH ŠTÚDIÍ O FAKTOROCH OVPLYVŇUJÚCICH NÁCHYLNOSŤ NA DEZINFORMÁCIE AKO VÝCHODISKO PRE NÁVRH INTERDISCIPLINÁRNEHO VÝSKUMNÉHO DIZAJNU

# ANALYSIS AND SYNTHESIS OF INTERNATIONAL STUDIES ON FACTORS INFLUENCING SUSCEPTIBILITY TO DISINFORMATION AS A BASIS FOR DESIGNING AN INTERDISCIPLINARY RESEARCH FRAMEWORK

**KATARÍNA MATUŠKOVÁ**

*Catholic University in Ružomberok, Slovakia / Department of Journalism/Faculty of Arts and Letters*
*Email: katarina.matuskova@edu.ku.sk*
*ORCID iD:0009-0004-2011-431X*

**ABSTRAKT**
*Príspevok sa zameriava na analýzu a následnú syntézu medzinárodných štúdií, ktoré skúmajú faktory ovplyvňujúce náchylnosť jednotlivcov na dezinformácie v online prostredí. Vybrané open access výskumy využívajú rôznorodé metodické prístupy. Cieľom príspevku je identifikovať spoločné premenné a vzorce správania, ktoré prispievajú k prijímaniu nepravdivých informácií, a zároveň poukázať na limity doterajších prístupov. Analytická časť porovnáva demografické, psychologické a ideologické faktory náchylnosti s dôrazom na diskriminačnú schopnosť a reakčné zaujatosti. Získané poznatky tvorili východisko pre definovanie rizík a návrh interdisciplinárneho výskumného dizajnu dizertačnej práce, vrátane metodiky, výskumnej vzorky a priebehu plánovaného výskumu.*

**Kľúčové slová:** *dezinformácie, hodnoty, dizajn výskumu, metodológia, výskumná vzorka*

**ABSTRACT**
*The paper focuses on the analysis and subsequent synthesis of international studies examining factors that influence individuals' susceptibility to misinformation in the online environment. The selected open-access studies employ diverse methodological approaches. The aim of the paper is to identify common variables and behavioral patterns that contribute to the acceptance of false information while also highlighting the limitations of existing research frameworks. The analytical section compares demographic, psychological, and ideological factors of susceptibility, with an emphasis on discrimination ability and response biases. The findings served as a basis for defining key risks and designing the interdisciplinary research framework of the doctoral dissertation, including its methodology, research sample, and planned research process.*

**Keywords:** *disinformation, values, research design, methodology, research sample*

**Financované EÚ NextGenerationEU prostredníctvom Plánu obnovy a odolnosti SR v rámci projektu č. 09I03-03-V02-00041.**

## ÚVOD

Dezinformačné kampane, šírenie hoaxov a konšpiračných teórií zásadne formujú spoločenské dianie. Tvorcovia a šíritelia dezinformácií využívajú rozmanité stratégie a nástroje na radikalizáciu verejnej mienky, čím narúšajú spoločenskú stabilitu a ohrozujú základné princípy demokratického fungovania spoločnosti. Táto celospoločenská dynamika sa premieta nielen do tematického rámca verejného diskurzu, ale aj do spôsobu, akým jednotlivci mediálny obsah vnímajú, interpretujú a na jeho základe formujú svoje postoje a názory. Uvedený kontext predstavuje východiskový referenčný rámec našej analýzy, ktorej cieľom je skúmať vzťah medzi rozvojom zmyslu pre krásu, pravdu a dobro – ako transcendentálnych hodnôt – a schopnosťou odhaľovať dezinformácie, konšpirácie a hoaxy.

Interdisciplinárny výskum v tomto poňatí predpokladá, že pravda, krása a dobro – ako základné atribúty bytia – môžu byť kľúčom k pochopeniu a rozpoznávaniu šírenia dezinformácií v prostredí vizuálnej kultúry, formovanej súčasnými spoločenskými udalosťami. Cieľom vizuálnej kultúry nie je prenos univerzálnej idei, ale na základe obrazu podnecovať city vnímateľa. Forma prevláda nad obsahom. Principiálne sa nezameriava na úžitok, aký prinesie, ale snaží sa ponúknuť možnosť, ako realizovať svoje najvnútornejšie sny a túžby [1]. V uvedenej kultúre sa o našu pozornosť hlásia médiá, a práve tu sa otvára veľký priestor pre ovplyvňovanie, tak v pozitívnom, ako aj v negatívnom zmysle slova.

## VÝCHODISKOVÁ POZÍCIA

Vnímanie mediálneho posolstva si vyžaduje schopnosť rozlišovať medzi esteticky príťažlivým obsahom a obsahom, ktorý je založený na pravde a faktoch.[1] Do oblasti mediálneho prostredia a zhodnocovania prijatých informácií je pre prijímateľa dôležitým aspektom úroveň kritického myslenia a analýza prijatej informácie. Rozvíjanie vnútorného citu pre pravdu prirodzene vychádza z dôrazu na hodnotu obsahu a presnosti informácií nad primárne príťažlivým, vizuálnym spracovaním. A práve vzájomný vzťah sa stáva v komunikácii najdôležitejším bodom. Hoci cit pre krásu a cit pre pravdu sú odlišné, vo svojej podstate sú ukotvené so zreteľom dobra pre druhého a stávajú sa tak dôležitým aspektom medziľudskej komunikácie.[2] Pápež František hovorí: „Pravdu neuchopí ten, kto ju považuje za niečo vonkajšie a neosobné; pravda totiž vyviera zo slobodných vzťahov medzi osobami, zo vzájomného počúvania“ [2]. Ak je niečo na prvý pohľad príťažlivé, relevantnosť obsahu, jeho pravdivosť alebo nepravdivosť už často prestávajú byť dôležité. Forma víťazí nad obsahom. Tak sa veľakrát k slovu dostávajú vizuálne manipulácie na úkor pravdivosti informácií, atraktivita zobrazenia pred presnosťou a hodnotou obsahovej zložky. Je dôležité byť kritický voči informáciám a analyzovať ich na základe obsahu, presnosti a spoľahlivosti, nielen na základe toho, ako sú vizuálne alebo esteticky prezentované.[3] Téma dezinformácií, hoaxov a falošných správ nie je nová. No rýchlosť ich šírenia je oproti minulosti (pred nástupom internetu)[4] neporovnateľná. A v tom je ich nebezpečenstvo.

Teoreticko-koncepčná časť, ktorá predchádzala návrhu samotného výskumu, pozostávala zo získavania poznatkov, ich následného systematického usporiadania a odvodzovania nových poznatkov. Cez teoretický rámec transcendentálií a ich konfrontáciu so súčasným diskurzom a legislatívnym rámcom v oblasti dezinformácií a hoaxov, publikovaným v samostatných štúdiách,[5] sme sa zamerali na ďalšie

1 Uvedené rozvíja vo svojom dokumente *Unterwegs zu Jesus Christus* Jozeph RATZINGER

2 „Krása, rovnako ako pravda, vkladá do srdca človeka radosť a je drahocenným plodom, ktorý odoláva vplyvu času, spája generácie a umožňuje im v obdive vstupovať do vzájomnej komunikácie“ – *List Pápeža Jána Pavla II. umelcom*, 4. apríla 1999

3 V prieskume pod názvom *Fake news and disinformation Slovakia,* ktorý bol realizovaný v roku 2018, v otázke venovanej sebaistote v rozoznávaní dezinformácií, boli slovenskí respondenti mierne nad európskym priemerom. Porovnaj: *Fake news and disinformation Summary*. European Commission, 2018.

4 World Wide Web (1991–1993)

5 Pozri bližšie: MATUŠKOVÁ, Katarína. (2024). Status základných atribútov bytia vo vzťahu

dôležité aspekty boja proti dezinformáciám. Ako účinný spôsob prevencie vo vzdelávaní sme vyhodnotili mediálnu gramotnosť [3]. Pokiaľ už prevencia možná nie je, zostáva možnosť nápravy v rámci overovania faktov priamo v žurnalistickej praxi, tzv. fact-checking [4].

## VÝSKUMNÁ ČASŤ

V nadväznosti na teoretické východiská a konceptuálne uchopenie problematiky transcendentálnych hodnôt a dezinformácií bolo potrebné vytvoriť výskumný rámec, ktorý umožní komplexne preskúmať vzťah medzi hodnotovou orientáciou jednotlivca a jeho schopnosťou rozlíšiť pravdivosť mediálneho obsahu. Preto sme pristúpili k definovaniu výskumných cieľov, ktoré nadväzujú na teoretické koncepty a zároveň vytvárajú predpoklady pre realizáciu zmiešaného výskumného dizajnu. Nasledujúca časť predstavuje formuláciu čiastkových cieľov teoretického, empirického a fenomenologického charakteru, ktoré tvoria metodologický základ našej práce.

**Čiastkové ciele teoretického charakteru** pozostávajú z analýzy teoretických východísk vo forme vedeckej a odbornej literatúry a ich konceptualizácie. Následne sme pristúpili k operacionalizácii jednotlivých pojmov vo vzťahu k transcendentáliám (ako univerzálnym hodnotám) a dezinformáciám.
Na vyššie uvedených teoretických rámcoch sme vytvárali projekt vlastného výskumu, ktorý pozostáva zo zadefinovania hlavného cieľa a zvolenia vhodného metodologického a metodického prístupu na jeho dosiahnutie. Ako hlavný cieľ sme si zadefinovali overenie možnej súvzťažnosti medzi pôsobením transcendentálií a rozpoznávaním hoaxov a dezinformácií, t. j. vytvorenie funkčného nástroja na zmeranie náchylnosti na dezinformácie.

**Cieľom empirickej časti práce** – kvantitatívneho výskumu – je na vybranej vzorke respondentov (prijímateľov mediálneho obsahu) zistiť hodnotovú orientáciu a následne aj schopnosť rozlíšiť pravdivosť mediálneho obsahu. Na základe výsledkov skúmať vzťahy medzi hodnotovou orientáciou a náchylnosťou na dezinformácie.

**Cieľom kvalitatívneho výskumu** pozostávajúceho z hĺbkových, pološtruktúrovaných rozhovorov je bližšie preskúmanie osobnej skúsenosti jednotlivca s konkrétnym fenoménom [5], berúc do úvahy, že v kontexte transcendentálií ako univerzálnych hodnôt v súvislosti s náchylnosťou na dezinformácie nebol doposiaľ dostatočne preskúmaný. Na uvedené ciele nadväzujú čiastkové ciele teoretického, empirického a fenomenologického charakteru.

**Čiastkové ciele empirického charakteru** (kvantitatívny výskum):
- zistiť a porovnať jednotlivé hodnotové orientácie
- zistiť schopnosť rozlíšiť pravdu (rozoznanie pravdivých a falošných správ) a skreslenie odpovedí (tzv. response bias)
- na základe výsledkov skúmať vzťahy medzi hodnotovou orientáciou a schopnosťou rozlíšiť pravdu od falošných správ (zamerať sa na hľadanie vzorcov medzi identifikovanými hodnotami a spôsobom reakcie prijímateľov mediálnych obsahov).

**Čiastkové ciele fenomenologického charakteru** (kvalitatívny výskum):
- preskúmať osobnú skúsenosť jednotlivcov s fenoménom dezinformácií v kontexte hodnôt pravdy, krásy a dobra,
- zachytiť a opísať vedomú skúsenosť respondentov s mediálnym obsahom bez predsudkov a teoretických interpretácií (deskriptívna fenomenológia).

---

k dezinformáciám In: Colloquium biblicum I., Bratislava: Academia Christiana, ISBN 978-80-968565-9-6. s. 164 – 179

MATUŠKOVÁ, Katarína. (2024). Európska legislatíva proti šíreniu dezinformácií a jej implementácia v slovenskom prostredí In: *Knižnica*, Martin: Slovenská národná knižnica, [on-line]. ISSN 1336-0965. – Roč. XXV, č. 2, s. 45 – 53

- identifikovať význam, ktorý účastníci pripisujú pravde, kráse a dobru pri hodnotení vizuálneho mediálneho obsahu.
- hlbšie pochopiť proces formovania dôvery voči mediálnym informáciám a spôsob, akým jednotlivci prežívajú pravdivosť či nepravdivosť obsahu v spojení s vizuálnou formou.

K výskumu hodnôt je možné použiť najmä metódy analýzy publika. Publikum je možné definovať podľa miesta, ľudí, typu média, obsahu mediálneho posolstva a podľa času [6]. V prípade analýzy publika ide najmä o pozorovanie, dotazníkový prieskum, rozhovor a focusové skupiny [7]. Reakcie publika zisťujeme prostredníctvom dotazníkového prieskumu. Opis správania príjemcov a prežívanie danej problematiky cez pološtruktúrované hĺbkové rozhovory. Ak je na dosiahnutie cieľa výskumu potrebné vzájomne konfrontovať názory, prístupy a správanie jednotlivých príjemcov, vhodnou metódou je skupinová diskusia (focus group) [8]. Po formulácii zovšeobecnení pristúpime k odhaľovaniu významov, ktoré pripisovali respondenti vlastným hodnotám vo vzťahu k mediálnemu obsahu a transcendentáliám. Použijeme k tomu pološtruktúrovaný hĺbkový rozhovor na vytvorenie obrazu skúmanej reality v nadväznosti na vizuálnu kultúru. Uvedené postupy definujeme ako zmiešaný výskumný prístup v kombinácii kvantitatívnych a kvalitatívnych metód. Kombinácia analýzy dopadu mediálneho posolstva a analýzy publika predstavuje optimálne riešenie na získanie ucelených poznatkov a naplnenie cieľov práce. Denis McQuail porovnáva tri tradície výskumu publika (štrukturálnu, behaviorálnu a kultúrnu), pričom konštatuje, že sú evidentné náznaky v kombinácii kvantitatívnych a kvalitatívnych metód [6].

**Prvá časť kvantitatívneho výskumu** bude pozostávať zo zisťovania jednotlivých hodnotových orientácií prijímateľov mediálneho obsahu. Kvantitatívny prieskum hodnôt a hodnotových postojov bol na Slovensku naposledy realizovaný v spolupráci s výskumnou agentúrou FOCUS a občianskym združením Dialóg na reprezentatívnej vzorke 1011 respondentov v júni 2021. Výsledky boli spracované expertmi v Barrett Value Center v Londýne a vyhodnotené počas júla 2021. Cieľom realizácie prieskumu národných hodnôt zo strany Slovak Global Network bolo zmapovanie a pochopenie hodnôt, postojov a potrieb obyvateľov. Z uvedeného prieskumu vyplýva desať najdôležitejších osobných hodnôt: rodina, zdravie, priateľstvo, čestnosť, dôvera, kvalita života, tradície, trpezlivosť, férové jednanie, opatrnosť [9]. Transcendentálne hodnoty sa medzi nimi nenachádzajú. Hodnotovú orientáciu skúmali vo svojich záverečných prácach a vedeckých štúdiách viacerí výskumníci, avšak doposiaľ nemáme vedomosť o výskume, ktorý by v rámci Slovenska pokrýval spojenie vplyvu hodnotových orientácií a náchylnosti na dezinformácie. Aj z uvedeného dôvodu považujeme navrhnutú metódu formou dotazníka na zisťovanie hodnotových orientácií, postojov a motivácie k výkonu (ďalej HO-PO-MO) formou štandardizovaného dotazníka v kombinácii s online dotazníkom Misinformation Susceptibility Test (ďalej MIST) za vhodný nástroj na dosiahnutie stanoveného cieľa. Autorom štandardizovaného dotazníka HO-PO-MO je Ján Vonkomer. Uvedený nástroj zisťuje orientáciu jednotlivca na oblasti: vzdelávaciu – estetickú – mravnú – ekonomickú a sociálnu. Autor tu rámcovo vychádza z tzv. teórie hodnôt Eduarda Sprangera (1882 – 1963). Sprangerova typológia „ideálnych“ typov [10] rozlišuje šesť základných typov hodnotových orientácií: teoretický – ekonomický – estetický – sociálny – politický – náboženský. Podľa Vonkomera určujú hodnotové orientácie oblasť strategických cieľov a rozhodnutí jednotlivca [11].

**Druhá časť kvantitatívneho výskumu** je zameraná na zisťovanie schopnosti rozlíšiť pravdu – veracity discernment – od klamstva, rozoznanie pravdivých a falošných správ a skreslenie odpovedí tzv. response bias / bias index – tendencia veriť pravdivým vs. falošným informáciám. MIST je štandardizovaný nástroj na meranie náchylnosti na dezinformácie, ktorý bol vyvinutý relatívne nedávno (okolo rokov 2022 – 2023) tímom J. Roozenbeeka, S. van der Lindena, R. Maertensa a kol. z University of Cambridge. Test sa skladá z kontrolovaných pravdivých a nepravdivých titulkov. Podľa autorov uvedeného nástroja ho je možné aplikovať v rôznych psychologických disciplínach – od kognitívnej neurovied po sociálnu a osobnostnú psychológiu – s cieľom odhaliť psychologické mechanizmy náchylnosti na dezinformácie alebo testovať účinnosť intervencií [12].

## ANALÝZA A SYNTÉZA EMPIRICKÝCH VÝSKUMOV O NÁCHYLNOSTI NA DEZINFORMÁCIE

K uvedenému zmiešanému výskumu, ktorý budeme realizovať kvantitatívnymi i kvalitatívnymi metódami, sme dospeli po analýze a následnej syntéze medzinárodných štúdií, ktoré nám ponúkli prehľad rôznorodých výskumných prístupov, od štandardizovaných dotazníkov až po experimentálne štúdie. Analýza vybraných štúdií ukazuje, že problematika náchylnosti na dezinformácie zahŕňa vzájomnú interakciu viacerých faktorov. V našej analýze sme sa sústredili na zameranie skúmaného príspevku, jednotlivé premenné, metodiku, dizajn výskumu a z toho vyplývajúce hlavné zistenia. Väčšina výskumov využívala experimentálne dizajny s úlohami hodnotenia pravdivosti mediálnych titulkov tzv. veracity judgment tasks, ktoré umožňovali objektívne zmerať schopnosť rozlíšiť pravdivé a nepravdivé správy. Niektoré práce využívali korelačné dotazníkové metódy zamerané na osobnostné, morálne a kultúrne faktory. Z uvedenej analýzy, ktorú čiastočne ponúkol vo svojej štúdii M. Sultan [13] vyplývajú viaceré predpoklady a faktory ovplyvňujúce náchylnosť na dezinformácie. Mohli by sme ich rozdeliť do nasledujúcich štyroch základných skupín:

- kognitívne faktory a analytické myslenie,
- ideologická zhoda, politické presvedčenia a kultúrne hodnoty,
- morálne hodnoty, osobnostné črty a emocionálne spracovanie,
- sociokultúrne a demografické predpoklady.

### Kognitívne faktory a analytické myslenie

Najvýznamnejším predpokladom presnosti rozpoznávania falošných správ sa ukázalo byť analytické myslenie. Štúdie Pennycooka a Randa [14] jednoznačne potvrdili, že účastníci s vyššou úrovňou kognitívnej reflexie boli schopní efektívnejšie odlíšiť pravdivé správy od falošných, zatiaľ čo nižšia úroveň reflexie súvisela s vyššou dôverou voči dezinformáciám. Podobne Bago, Rand a Pennycook [15] ukázali, že premyslené spracovanie informácií zvyšuje presnosť úsudku, zatiaľ čo rýchle intuitívne rozhodovanie vedie k chybným hodnoteniam. Rovnako sa v nich uvádza zistenie, podľa ktorého dezinformácie využívajú zjednodušené a automatické vzorce uvažovania.

### Ideologická zhoda, politické presvedčenia a kultúrne hodnoty

Druhým silným predpokladom náchylnosti na dezinformácie sú politické presvedčenia a ideologická zhoda obsahu. Calvillo [16] a Pennycook [17] potvrdili, že správy, ktoré zodpovedajú ideologickému presvedčeniu prijímateľa, sú hodnotené ako pravdivejšie — jav známy ako politická zaujatosť, tzv. partisan bias. Metaanalytické výsledky Sultana [13] ukazujú, že účastníci s konzervatívnejšou orientáciou vykazujú nižšiu presnosť v rozlišovaní pravdivých a nepravdivých informácií. Štúdia Guptu [18] rozšírila tento rámec o kultúrne hodnoty. Autori zistili, že hodnoty kolektivizmu a vyhýbania sa neistote zvyšujú vnímavosť na ideologicky zhodné dezinformácie, najmä u konzervatívne orientovaných respondentov. Výsledky naznačujú, že kultúrne dimenzie významne ovplyvňujú spracovanie informácií a tvoria základ pre výber ovplyvnený ideológiou.

### Morálne hodnoty, osobnostné črty a emocionálne spracovanie

Niektoré výskumy [19][20] poukazujú na úzke prepojenie medzi morálnymi hodnotami, emocionálnymi reakciami a šírením zavádzajúcich správ. D'Errico [19] zistil, že správy, ktoré vyvolávajú emocionálnu odozvu zároveň znižujú vnímanú dôveryhodnosť informácie. Tieto zistenia korešpondujú so štúdiami Poiera, Suchanka [21] a Nejata [22], ktoré preukázali, že morálne a hodnotové dimenzie (napr. duchovná čistota, autorita, sebatranscendencia) majú väčší vplyv na vieru v konšpiračné teórie a náchylnosť na zavádzajúce správy než osobnostné faktory.

### Sociokultúrne a demografické predpoklady

Viaceré štúdie sa zamerali na demografické premenné, ako sú vek, pohlavie a vzdelanie. Výsledky ukazujú, že vyšší vek môže byť spojený s väčšou dôverou voči informáciám [23], no zároveň so zníženou tendenciou podľahnúť emocionálnemu rámcovaniu. Vzdelanie síce zvyšuje mediálnu gramotnosť, avšak jeho efekt je sprostredkovaný úrovňou analytického myslenia a kritickej reflexie.

**Faktory ovplyvnené mediálnymi zásahmi**

Niekoľko výskumov [24] [25] sa zaoberalo efektom mediálnej gramotnosti a intervencií na zabránenie šírenia dezinformácií. Zistilo sa, že tréningové programy, ako napríklad online hry zamerané na zvyšovanie mediálnej gramotnosti, dokážu zvýšiť schopnosť rozpoznať manipulatívne techniky, hoci nezlepšujú samotnú schopnosť odlíšiť pravdu od klamstva. Rovnako sa ukázalo, že uvedenie zdroja správy [26][27] zvyšuje vnímanú dôveryhodnosť a presnosť hodnotenia.

Z uvedenej analýzy vyplýva, že náchylnosť na dezinformácie je komplexným javom, ktorého korene siahajú od individuálnych kognitívnych schopností až po kultúrne a hodnotové orientácie. Medzi kľúčové faktory, ktoré napomáhajú znižovať náchylnosť na dezinformácie sú analytické myslenie a mediálna gramotnosť, rizikovými faktormi sú ideologická zhoda, nízka reflexia a emocionálne spracovanie obsahu. Hodnotové rámce, najmä morálne základy a vyššie ľudské hodnoty formujú spôsob, akým ľudia reagujú na morálne alebo ideologicky zafarbené správy. Z uvedených záverov, ktoré vychádzajú z analýzy a následnej syntézy štúdií zaoberajúcich sa náchylnosťou na dezinformácie sme formulovali hypotézy nadväzujúce na výskumné otázky. Rovnako bola uvedená analýza nápomocná pri návrhu interdisciplinárneho výskumného dizajnu dizertačnej práce, vrátane metodiky, výskumnej vzorky a priebehu plánovaného výskumu. Dôležité je však upozorniť na fakt, že takmer všetky štúdie zahrnuté v uvedenej analýze mali výskumné dáta dostupné v Open Science Framework (OSF) od Center for Open Science.[6]

## VÝSKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY

Podľa Rabušič et.al. [28] je hypotéza predbežný predpoklad, domnienka o existencii javu, jeho príčinách, vzťahu medzi minimálne dvoma alebo viacerými javmi. Sedláková [29] poukazuje na dva základné spôsoby formulácie hypotéz, ktoré zisťujú súvislosti medzi dvoma premennými vo forme A súvisí s B alebo ak hodnota A stúpa/klesá, tak hodnota B stúpa/stagnuje/klesá. Kvantitatívna časť overí vzťahy a súvzťažnosti medzi hodnotovou orientáciou a náchylnosťou na dezinformácie, kvalitatívna časť umožní pochopiť vnútornú logiku a prežívanie respondentov, čím zasadí výsledky do hlbšieho kontextu. Na základe vyššie uvedeného sme načrtli nasledujúce výskumné otázky a k nim prislúchajúce hypotézy, ktoré budeme overovať kvantitatívnym výskumom:

**VO1 Aké sú vzájomné vzťahy medzi (HO) – hodnotovou orientáciou a náchylnosťou na dezinformácie (MIST)?**

$H_0$: Medzi premennými HO a MIST neexistuje štatisticky významný vzťah.

$H_1$: Medzi hodnotovou orientáciou (HO) a mierou schopnosti rozlíšiť pravdu od falošných správ (MIST) existuje štatisticky významný vzťah.

$H_1a$: Vyššia orientácia na transcendentálne hodnoty (pravda, krása, dobro) je spojená s vyššou schopnosťou rozlíšiť pravdivé informácie od nepravdivých.

$H_1b$: Orientácia na pravdu ako hodnotu má najsilnejší vzťah so schopnosťou rozpoznávať falošné správy.

**VO2 Aké hodnotové orientácie preferujú ľudia, ktorí vedia rozlíšiť pravdu od falošných správ?**

$H_0$: Medzi skóre v teste MIST a preferenciou hodnôt spojených s pravdou, dobrom a krásou neexistuje štatisticky významný vzťah. Preferované hodnotové orientácie sú nezávislé od úrovne schopnosti rozlišovať pravdu od falošných správ.

$H_2$: Respondenti s vyšším skóre v MIST preferujú hodnoty spojené s pravdou, dobrom a krásou pred hodnotami zameranými na výkon, moc či hedonizmus.

$H_2a$: Respondenti so silnou orientáciou na pravdu dosahujú vyššie skóre v rozpoznávaní falošných správ.

$H_2b$: Respondenti s nižšou orientáciou na transcendentálne hodnoty sú náchylnejší podľahnúť dezinformáciám.

6 OSF je bezplatná open source cloudová služba na správu a zdieľanie dát, dokumentov a súborov najmä pre výskumné projekty

**VO 3 Líši sa náchylnosť na dezinformácie v závislosti od veku, vzdelania alebo frekvencie využívania internetu?**
$H_0$: Náchylnosť na dezinformácie sa nelíši v závislosti od veku, vzdelania ani frekvencie využívania internetu
$H_3$: Náchylnosť na dezinformácie sa štatisticky významne líši v závislosti od veku, vzdelania a frekvencie využívania internetu.
$H_{3a}$: Starší respondenti budú vykazovať vyššiu náchylnosť na dezinformácie ako mladší respondenti.
$H_{3b}$: Respondenti s vyšším stupňom vzdelania budú menej náchylní na dezinformácie než respondenti s nižším vzdelaním.
$H_{3c}$: Vyššia frekvencia využívania internetu bude spojená s vyššou expozíciou dezinformáciám, ale nie nevyhnutne s vyššou náchylnosťou na ne.

**VO 4 Ktorá z hodnotových orientácií blízkych pravde, kráse a dobru má najsilnejší prediktívny vzťah s odolnosťou voči dezinformáciám?**
$H_0$: Žiadna z hodnotových orientácií nemá štatisticky významný prediktívny vzťah s odolnosťou voči dezinformáciám.
$H_4$: Hodnotová orientácia na transcendentálie (pravda, krása, dobro) predpovedá mieru odolnosti voči dezinformáciám.
$H_{4a}$: Orientácia na pravdu bude najsilnejším ukazovateľom odolnosti voči dezinformáciám.
$H_{4b}$: Orientácia na dobro (morálne a etické hodnoty) bude sekundárnym ukazovateľom odolnosti voči dezinformáciám.
$H_{4c}$: Orientácia na krásu (estetické a harmonické vnímanie sveta) bude mať slabší, ale stále pozitívny vzťah s odolnosťou voči dezinformáciám.

**Kvalitatívny výskum: analýza publika**
Kvalitatívny výskum predstavuje vhodný rámec pre hlbšie pochopenie toho, ako jednotlivci prežívajú, interpretujú a hodnotia skúsenosti spojené s mediálnym obsahom a dezinformáciami. Jeho cieľom nie je len získať odpovede, ale predovšetkým porozumieť subjektívnym významom, hodnotovým orientáciám a osobným skúsenostiam respondentov. Umožňuje zachytiť prežívanie jednotlivcov v kontexte ich vlastných interpretácií, čo je kľúčové pre uchopenie hodnôt pravdy, krásy a dobra v súvislosti s dezinformáciami.

**Metóda: pološtruktúrovaný, hĺbkový rozhovor** – patrí medzi najčastejšie kvalitatívne metódy zberu dát, a to najmä vďaka schopnosti poskytovať nielen informácie, ale aj ich hlbšie porozumenie. Výskumný rozhovor je špecifickou umelo navodenou situáciou, ktorej základom je osobné stretnutie výskumníka s dotazovanou osobu [30]. Podľa Silvermana [31] sú rozhovory relatívne neštruktúrované a otvorené, deklarovaným prínosom je však prežívanie. V pološtruktúrovanom rozhovore je časť otázok pripravená vopred, avšak ich poradie sa môže meniť v závislosti od priebehu rozhovoru. Výskumník má možnosť formulovať nové otázky alebo niektoré vynechať podľa aktuálnej situácie. Základné otázky rozhovoru vychádzajú z čiastkových výskumných otázok. Zvyčajne jednej výskumnej otázke zodpovedá niekoľko otázok v rozhovore. Hlavné otázky sú doplnené o doplňujúce otázky, ktoré slúžia na získanie podrobnejších informácií, napríklad na vysvetlenie odpovedí, ktoré participant poskytol. Práve tieto doplňujúce otázky sú charakteristickým prvkom hĺbkového rozhovoru.

**Cieľová skupina hĺbkových rozhovorov:** z pohľadu dosiahnutia cieľa výskumu budú hĺbkové rozhovory prebiehať s menším počtom osôb.[7] Dôležité je, aby sa významové kategórie teoreticky nasýtili [32]. To znamená, že nám už neprinášajú nové informácie. Z pohľadu výberu výskumného súboru sa nám javí ako najlepší výber na základe skúsenosti a kontextu zodpovedajúcemu hlavnej téme výskumu (tj. ľudia, ktorí sa aktívne zaujímajú o umenie, estetiku alebo filozofiu, osoby so skúsenosťami s dezin-

7 Podľa CRESWELL, J.W. (2014) *Research design, Qualitative and Quantitative and Mixed Methods Approaches* je navrhovaný počet od 5/7 do 10/12 participantov

formáciami, novinári, učitelia, alebo odborníci na mediálnu gramotnosť) a na druhej strane v ostrom kontraste k hlavnej téme výskumu (ľudia ktorí sa aktívne nezaujímajú o umenie, estetiku, filozofiu, osoby so žiadnou, resp. nízkou vedomou skúsenosťou s dezinformáciami, zástupcovia profesií zameraných na technické vzdelanie, remeslo, gastro). Uvedený výber zodpovedá zámeru vzájomnej komparácie výsledných, získaných dát.
Fenomenologická metóda je filozofický a výskumný prístup, ktorý sa zaoberá skúmaním skúsenosti a vedomia jednotlivca. Zameriava sa na opis (deskripciu) fenoménov tak, ako sa javia vedomiu, bez predsudkov či teoretických interpretácií. Ak kladieme dôraz na deskriptívnu zložku, znamená to, že sa zameriavame na presný opis skúsenosti bez vysvetľovania jej príčin alebo hlbšej interpretácie. Táto metóda bola rozvinutá najmä Edmundom Husserlom [33] a jej cieľom je zachytiť podstatu javov prostredníctvom epoché (pozastavenia súdov) a fenomenologickej redukcie (sústredenia sa len na vedomú skúsenosť). V praxi podľa Hendla deskriptívna fenomenológia znamená: zachytiť skúsenosť tak, ako ju prežíva subjekt, opísať ju bez predsudkov a teoretických konštrukcií, sústrediť sa na význam, ktorý má skúsenosť pre samotného prijímateľa mediálneho obsahu [5].

Výskumné otázky vychádzajúce z čiastkových cieľov kvalitatívneho výskumu:
**Preskúmať osobnú skúsenosť jednotlivcov s fenoménom dezinformácií v kontexte hodnôt pravdy, krásy a dobra.**
Ako jednotlivci opisujú svoju osobnú skúsenosť s dezinformáciami?
Ako sa v ich skúsenosti prejavujú hodnoty pravdy, krásy a dobra?
Ako tieto hodnoty ovplyvňujú ich vnímanie alebo reakciu na dezinformácie?

**Zachytiť a opísať vedomú skúsenosť respondentov s mediálnym obsahom bez predsudkov a teoretických interpretácií (deskriptívna fenomenológia).**
Ako respondenti prežívajú kontakt s mediálnym obsahom vo svojej každodennej skúsenosti?
Aké pocity, myšlienky a významy sa u nich objavujú pri sledovaní mediálneho obsahu?
Ako opisujú samotný zážitok z vnímania mediálneho obsahu bez hodnotenia či analýzy?

**Identifikovať význam, ktorý účastníci pripisujú pravde, kráse a dobru pri hodnotení vizuálneho, mediálneho obsahu.**
Aký význam majú pre účastníkov pojmy pravda, krása a dobro pri posudzovaní mediálneho obsahu?
Ako tieto hodnoty ovplyvňujú ich dôveru alebo nedôveru voči mediálnym obrazom a správam?
Akým spôsobom účastníci spájajú estetickú stránku mediálneho obsahu s jeho vnímanou pravdivosťou?

**Hlbšie pochopiť proces formovania dôvery voči mediálnym informáciám a spôsob, akým jednotlivci prežívajú pravdivosť či nepravdivosť obsahu v spojení s vizuálnou formou.**
Ako jednotlivci opisujú svoj proces vytvárania dôvery voči mediálnym informáciám?
Aké faktory (osobné, estetické, hodnotové) ovplyvňujú ich vnímanie pravdivosti obsahu?
Ako vizuálna forma mediálneho obsahu vplýva na prežívanie jeho pravdivosti alebo nepravdivosti?
Uvedené otázky vytvárajú rámec fenomenologicko-interpretatívneho výskumu, ktorý skúma osobnú skúsenosť respondenta, hodnotové a estetické dimenzie a proces dôvery a vnímania pravdivosti.

## ZÁVER

Výskum ukazuje, že pochopenie náchylnosti na dezinformácie si vyžaduje komplexný, interdisciplinárny prístup, ktorý spája psychologické, hodnotové a estetické dimenzie ľudskej skúsenosti. Analýza dostupných medzinárodných štúdií i vlastný empirický dizajn naznačujú, že schopnosť rozlíšiť pravdu od nepravdy úzko súvisí nielen s úrovňou analytického myslenia, ale aj s vnútorným hodnotovým rámcom jednotlivca. Hodnoty pravdy, krásy a dobra pôsobia ako stabilizačné prvky poznania a interpretácie reality – pomáhajú jednotlivcovi vnímať informácie v širších súvislostiach. Z hľadiska praktického prínosu príspevok prispieva k návrhu interdisciplinárneho metodologického modelu výskumu dezinformácií, lepšiemu porozumeniu hodnotových a kognitívnych mechanizmov, ktoré formujú reakciu na mediálne obsahy, a k potenciálu rozvíjať odolnosť voči dezinformáciám prostredníctvom výchovy k pravde, kráse a dobru.

Analýza a syntéza medzinárodných štúdií potvrdili, že náchylnosť na nepravdivé informácie je výsledkom prepojenia kognitívnych schopností, hodnotových orientácií, ideologických nastavení, emocionálnych reakcií a sociokultúrnych podmienok. Kľúčovými faktormi sa ukázali analytické myslenie a mediálna gramotnosť, zatiaľ čo rizikovými faktormi ostávajú nízka miera reflexie, politická a ideologická zhoda, emocionálne spracovanie obsahu a kultúrne presvedčenia posilňujúce polarizované rámce uvažovania.
Syntéza dostupných empirických zistení zároveň odhalila limity súčasných výskumných prístupov. Prevažná časť štúdií sa orientuje na experimentálne meranie, avšak iba zriedkavo zahŕňa hlbší hodnotový či existenciálny rozmer mediálnej recepcie. Tento deficit je osobitne výrazný v kontexte transcendentálnych hodnôt pravdy, krásy a dobra, ktoré môžu ovplyvňovať spôsoby, akými jednotlivci vnímajú nielen obsah informácií, ale aj ich estetické a morálne kvality. V prostredí vizuálnej kultúry, kde forma často nadobúda prevahu nad obsahom, sa práve tieto hodnotové rámce javia ako dôležitá, doposiaľ nedostatočne reflektovaná oblasť skúmania.
Na základe týchto poznatkov bol navrhnutý interdisciplinárny výskumný dizajn, ktorý prepája kvantitatívne merania hodnotových orientácií a náchylnosti na dezinformácie s kvalitatívnym skúmaním osobnej skúsenosti s mediálnym obsahom. Kombinácia štandardizovaných nástrojov HO-PO-MO a MIST s fenomenologickým hĺbkovým rozhovorom umožní nielen preskúmať vzťahy medzi hodnotami a mediálnou recepciou, ale aj pochopiť, aký význam majú pravda, krása a dobro v procese formovania dôvery a interpretácie mediálnych správ.
Takto koncipovaný výskumný rámec odpovedá na potrebu rozšíriť tradičné chápanie náchylnosti na dezinformácie o dimenzie, ktoré presahujú oblasť kognitívnych zručností. Ukazuje, že boj proti dezinformáciám nemožno redukovať iba na technické a edukatívne opatrenia, ale vyžaduje aj pestovanie vnútorného citu pre pravdivosť, morálnu integritu a senzibilitu na vnímanie krásy. Práve tieto hodnotové atribúty môžu v prostredí súčasnej vizuálnej kultúry predstavovať významný zdroj odolnosti voči zavádzajúcim, manipulatívnym či ideologicky motivovaným obsahom.
Výsledky syntézy tak potvrdzujú, že interdisciplinárny prístup – prepájajúci kognitívnu psychológiu, etiku, estetiku a mediálne štúdiá – predstavuje perspektívnu cestu pre ďalší výskum. Navrhnutý dizajn má ambíciu priniesť ucelenejší pohľad na to, ako jednotlivci vnímajú pravdu v ére vizuálnej dominancie, ako sa formuje dôvera v médiá a akú úlohu v tomto procese zohráva hodnotová orientácia človeka. Zároveň vytvára predpoklady pre praktické uplatnenie v oblasti vzdelávania, mediálnej výchovy a preventívnych intervencií, ktoré by mohli prispieť k posilňovaniu odolnosti spoločnosti voči šíreniu dezinformácií.

## ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

[1] GAVENDA, Marián. (2016). Filmovať mystiku: mediálne sprostredkovanie duchovnej skúsenosti v myslení a tvorbe Juraja Töröka. – Bratislava: Veda, vydavateľstvo SAV, ISBN 978-80-224-1508-8, 247 s.
[2] FRANTIŠEK. (2018). Posolstvo Svätého otca Františka k 52. svetovému dňu spoločenských komunikačných prostriedkov „Pravda vás oslobodí“ (Jn 8, 32) Fake news (falošné správy) a žurnalizmus pokoja. Available on – URL: >https://www.kbs.sk/pdf/FR01/FR01Masmedia2018.pdf< [cit. 25-04-10].
[3] MATUŠKOVÁ, Katarína. (2024). Informačná, mediálna a digitálna gramotnosť – triáda pre novinára súčasnosti In: Aktuálne otázky výskumu humanitných vied VI: zborník Dvorský, Štefan; Jančová, Katarína 1. vyd. – č. 6. – Ružomberok (Slovensko) : VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, ISBN 9788056111246, s. 72-88. Available on – URL: >https://www.ku.sk/fakulty-katolickej-univerzity/filozoficka-fakulta/veda-a-vyskum/publikacie-ff-ku/publikacie-ff-ku/aktualne-otazky-vyskumu-humanitnych-vied-vi.html< [cit. 25-04-10].
[4] MATUŠKOVÁ, Katarína. (2024). Overovanie faktov v žurnalistickej praxi. In: DOKOR 2024: Recenzovaný zborník z medzinárodnej interdisciplinárnej doktorandskej konferencie. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku,. ISBN 978-60-561-1102-4. s. 105-116. https://doi.org/10.54937/2024.9788056111024.105-116

[5] HENDL, Jan. (2005) Kvalitativní výzkum : základní metody a aplikace. – Praha: Portál, ISBN 8073670402. 408 s.
[6] MCQUAIL, Denis. (2009). Úvod do teorie masové komunikace. 4.vyd. – Praha: Portál. ISBN 9788073675745. 639 s.
[7] PRUDKÝ, Libor. (2009). Inventura hodnot: výsledky sociologických výzkumů hodnot ve společnosti České republiky. – Novověk. Praha: Academia. ISBN 9788020017512. 341 s.
[8] STOKES, Jane. How to do cultural and media studies, SAGE Publications Ltd, 2003. ISBN-10 0761973281, 336 s.
[9] Prieskum národných hodnôt Slovenska 2021.Slovak Global Network. Available on – URL: > https://slovakglobal.sk/prieskum-narodnych-hodnot/< [cit. 25-02-10]
[10] WALL, FRANK. E. (1949). Eduard Spranger's "Lebensformen" Applied to the Literary Characters of Gottfried Keller. The German Quarterly, *22*(3), 164 – 169. https://doi.org/10.2307/401087
[11] VONKOMER, Ján (1991). Dotazník na zisťovanie hodnotových orientácií, postojov a motivácie k výkonu (HO-PO-MO). Bratislava: Psychodiagnostika. 93 s.
[12] MAERTENS, Rakoen., GÖTZ, Friedrich.M., GOLINO, Hudson.F. *et al.* The Misinformation Susceptibility Test (MIST): A psychometrically validated measure of news veracity discernment. *Behav Res* 56, 1863–1899 (2024). https://doi.org/10.3758/s13428-023-02124-2
[13] SULTAN. Mubashir, et al. (2024). Susceptibility to online misinformation: A systematic meta-analysis of demographic and psychological factors, Proc. Natl. Acad. Sci. U.S.A. 121 (47) e2409329121. https://doi.org/10.1073/pnas.2409329121
[14] ROSS, M. Robert., RAND, G. David. G. & PENNYCOOK, Gordon. (2021). Beyond "fake news": Analytic thinking and the detection of false and hyperpartisan news headlines. Judgment and Decision Making, 16(2), 484–504. https://doi.org/10.1017/S1930297500008640
[15] BAGO, Bence., RAND, G. David., & PENNYCOOK, Gordon. (2020). Fake news, fast and slow: Deliberation reduces belief in false (but not true) news headlines. *Journal of Experimental Psychology: General, 149*(8), 1608–1613. https://doi.org/10.1037/xge0000729
[16] CALVILLO, Dustin. et al. (2021). Personality factors and self-reported political news consumption predict susceptibility to political fake news. – Personality and Individual Differences, Vol.174, 2021, 110666, ISSN 0191-8869. https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.110666
[17] PENNYCOOK, Gordon. et al. (2021). The psychology of fake news. *Trends in Cognitive Sciences*, 25(5), 388–402. https://doi.org/10.1016/j.tics.2021.02.007
[18] GUPTA, Manjul. et al. (2023). Fake news believability: The effects of political beliefs and cultural values. – Information Systems Frontiers. Information & Management, 60(2), Article 103745. https://doi.org/10.1016/j.im.2022.103745
[19] D'ERRICO, Francesca. et al. (2022). How Personal Values Count in Misleading News Sharing with Moral Content. – Behavioral Sciences, 12(9), Article 302. https://doi.org/10.3390/bs12090302
[20] MARTEL, Cameron. et al. (2020). *Cognitive Research: Principles and Implications*, 5, Article 47. https://doi.org/10.1186/s41235-020-00252-3
[21] POIER, Stefan. & SUCHANEK, Michał. (2023). The effects of higher-order human values and conspiracy beliefs on COVID-19 behavior in Germany. – *J Public Health (Berl.)* 33, 2441–2456 (2025). https://doi.org/10.1007/s10389-024-02210-5
[22] NEJAT, Pegan., HEIRANI-TABAS, Ali. & NAZARPOUR, MAHDI. Mohammad. (2023). Moral foundations and COVID-19 conspiracy theories than the Big Five personality traits. Front. Psychol. 14:1201695. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1201695
[23] GUESS, Andrew. et al. (2019). Less than you think: Prevalence and predictors of fake news dissemination on Facebook. Science Advances, 5(1), eaau4586. https://doi.org/10.1126/sciadv.aau4586

[24] ROZENBEEK, Jon. & VAN DER LINDEN, Sander. (2020). Fake news game confers psychological resistance against online misinformation. Palgrave Communications (dnes Humanities and Social Sciences Communications), 5, Article 65. https://doi.org/10.1057/s41599-019-0279-9
[25] MODIRROUSTA-GALIAN, Ariana. & HIGHAM, Philip. (2023). Gamified inoculation interventions do not improve discrimination between true and fake news: Reanalyzing existing research with receiver operating characteristic analysis. *Journal of Experimental Psychology: General, 152*(9), 2411–2437. https://doi.org/10.1037/xge0001395
[26] PENNYCOOK, Gordon. & RANG, G. David. (2019). Fighting misinformation on social media using crowdsourced judgments of news source quality. Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA, 116(7), 2521–2526. https://doi.org/10.1073/pnas.1806781116
[27] LORENZ-SPREEN, Philipp. et al. (2021). Accelerating dynamics of collective attention. Nat. Commun. 10, 1759. https://doi.org/10.1038/s41467-019-09311-w
[28] RABUŠIC, Libor, SOUKUP, Petr a MAREŠ, Petr. (2019) Statistická analýza sociálněvědních dat (prostřednictvím SPSS). – Brno: MUNI Press, ISBN 9788021092488, 576 s.
[29] SEDLÁKOVÁ, Renata. (2014). Výzkum médií: Nejužívanější metody a techniky. – Praha: Grada, ISBN 9788024735689, 548 s.
[30] GUEST, Greg., NAMEY, E. Emily., MITCHELL, L. Merylin. *Collecting Qualitative Data: A Field Manual for Applied Research.* – London: Thousand Oaks, New Delhi: SAGE, 2013. https://doi.org/10.4135/9781506374680
[31] SILVERMAN, David. (2005). Ako robiť kvalitatívny výskum: praktická príručka. – Bratislava: Ikar, ISBN 8055109044, 327 s.
[32] BRICKI, Nouria. – GREEN, Judith. (2007). A Guide to Using Qualitative Research Metodology. – London: MSF UK. Available on – URL: >http://hdl.handle.net/10144/84230< [cit. 25-02-10]
[33] MIOVSKÝ, Michal. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. – Praha: Grada Publishing, 2006, ISBN 8024713624, 332 s.

DOI: https://doi.org/10.54937/2026.9788056112410.259-266

# DVA SVETY JEDNEJ STAROSTLIVOSTI: RODOVÉ VNÍMANIE STRIEDAVEJ OSOBNEJ STAROSTLIVOSTI

# TWO WORLDS OF ONE PARENTHOOD: GENDER PERSPECTIVES ON SHARED PARENTING

**LUCIA PAŽITNÁ**

*Catholic University in Ružomberok, Slovakia / Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok*
*Email: bellova.lucia@gmail.com*

**ABSTRAKT**

*Príspevok sa zaoberá problematikou rodovej perspektívy v striedavej osobnej starostlivosti o deti po rozvode rodičov. V teoretickej časti sa opiera o zahraničné výskumy Richarda A. Warshaka, ktorý sleduje vývoj princípov zverovania detí v historickom a právnom kontexte – od doktríny „útleho veku" (Tender Years Doctrine) po moderný princíp „best interests of the child". Analýza vývoja rozhodovacej praxe na Slovensku poukazuje na postupný ústup výhradnej starostlivosti matky v prospech rovnomernejšieho rozdelenia rodičovských práv a povinností.*

*Empirická časť príspevku, spracovaná ako tematická analýza s prvkami zakotvenej teórie, vychádza z hĺbkových rozhovorov s rodičmi, ktorí aktuálne realizujú striedavú osobnú starostlivosť.*

*Výsledky poukazujú na výrazné rodové rozdiely vo vnímaní a prežívaní tohto modelu. Otcovia ho vnímajú ako priestor pre rovnocenné rodičovstvo a afirmáciu svojej rodičovskej identity, zatiaľ čo matky ho často prežívajú ako proces citového zriekania sa výlučného materstva a postupného prijímania novej reality zdieľanej starostlivosti.*

*Jadrovou kategóriou analýzy sa stal koncept „Rovnocennosť verzus citová stratifikácia rodičovstva", ktorý vystihuje napätie medzi právom na rovnosť a emocionálnym prežívaním zmeny rodičovskej roly. Zistenia potvrdzujú, že úspešná realizácia striedavej starostlivosti závisí od miery kooperácie, vzájomného rešpektu a emočnej stability oboch rodičov, čím sa tento model stáva perspektívnou formou postrozvodového spolurodičovstva.*

**Kľúčové slová:** *Porozvodová starostlivosť, Rodové rozdiely, Rovnocennosť, Rozvod, Striedavá osobná starostlivosť.*

**ABSTRACT**

*The paper deals with the issue of gender perspective in alternate personal care of children after parents' divorce. In the theoretical part, it draws on the research of Richard A. Warshak, who traces the development of the principles of child custody in a historical and legal context – from the Tender Years Doctrine to the modern principle of „best interests of the child". An analysis of the development of decision-making practice in Slovakia points to the gradual retreat of the mother's sole custody in favour of a more equal distribution of parental rights and responsibilities.*

*The empirical part of the paper, developed as a thematic analysis with elements of grounded theory, is based on in-depth interviews with parents who currently implement alternate personal care.*

*The results point to significant gender differences in the perception and experience of this model. Fathers perceive it as a space for equal parenting and affirmation of their parental identity, while mothers often experience it as a process of emotional renunciation of exclusive motherhood and gradual acceptance of the new reality of shared care.*
*The core category of analysis was the concept of ‚Equality versus emotional stratification of parenting', which captures the tension between the right to equality and the emotional experience of parental role change. The findings confirm that the successful implementation of alternating care depends on the degree of cooperation, mutual respect and emotional stability of both parents, making this model a promising form of post-divorce co-parenting.*

**Keywords:** *Post-divorce care, Gender differences, Equality, Divorce, Alternating personal care.*

## VÝVOJ POROZVODOVEJ STAROSTLIVOSTI

Rovnováha v porozvodovej starostlivosti by sa v minulosti hľadala len veľmi ťažko. Vždy bol uprednostňovaný jeden alebo druhý rodič – v závislosti od konkrétneho obdobia [1].
Približne do 19. storočia, boli deti po rozvode rodičov vo väčšine prípadov zverené do výlučnej starostlivosti otca. Toto právo vychádzalo z postavenia otca ako hlavy rodiny s neohraničenou autoritou nad jej členmi. Vo výnimočných prípadoch však matky získali právo na výlučnú starostlivosť o deti. Išlo o prípady, kedy boli otcovia detí v bankrote, v prípade ak zle zaobchádzali so svojimi manželkami alebo rodine nič neprispievali. Otec ako hlava rodiny bol považovaný za vychovávateľa a morálneho vodcu detí.
Zlom nastal začiatkom 19. storočia, kedy Thomas Noon Talfourd a aktivistka Caroline Norton sa usilovali o zmenu zákona, vďaka ktorej by matky mali aspoň určitý prístup k svojím deťom. Podarilo sa im to v roku 1839, kedy vďaka ním do platnosti vstúpil Custody of Infants Act, 1839, nazývaný aj Talfourdov zákon. Zákon o starostlivosti o deti z roku 1839 umožňoval matke podať návrh na zverenie detí do starostlivosti do 7 rokov a na styk so staršími deťmi (https://www.parliament.uk).
Išlo o prvý zákon, ktorý umožnil matkám požiadať súd o opatrovníctvo detí do 7 rokov. Súdne rozhodnutia postupne rozvíjali presvedčenie, že malé deti do určitého veku patria do výlučnej starostlivosti matky, pretože tá lepšie zabezpečuje ich citové a fyzické potreby. Tento postoj neskôr začal prevažovať a preslávil sa ako Tender years doctrine, čiže „prezumpcia útleho veku detí" [1].
Prezumpcia útleho veku (Tender years doctrine), ktorá bola aplikovaná do Zákona o starostlivosti o deti, je právna zásada, podľa ktorej malé deti – najmä dojčatá a deti v rannom veku, by mali po rozvode alebo odlúčení rodičov zostať v starostlivosti matky, pretože sa predpokladá, že matka je prirodzene lepšie prispôsobená starostlivosti o dieťa v tomto veku. Táto prezumpcia mala však na začiatku platnosti len dočasné trvanie. Keď deti prisúdené matke dosiahli vek približne 4-5 rokov boli „vrátené" do starostlivosti otca.
Prvý krát a v tej dobe aj naposledy zákon špecifikoval, že rozhodnutie o zverení dieťaťa má pravidelne brať do úvahy aj iné faktory (ako len pohlavie rodiča). Nové smernice vyjadrili myšlienku, že optimálne porozvodové usporiadanie nemusí byť trvalé ale môže sa meniť podľa potrieb dieťaťa [1].
Zákon o starostlivosti o deti z roku 1873 zmenil smerovanie zákona z roku 1839 tým, že naznačil, že správnou zásadou pre rozhodovanie o starostlivosti o dieťa sú potreby dieťaťa, a nie práva ktoréhokoľvek z rodičov. Zákon preto umožňoval matkám podať žiadosť o zverenie detí do starostlivosti alebo o styk s nimi, ale nie za všetkých okolností [2].
Po období, kedy súdy automaticky uprednostňovali matky (Tender years doctrine) začali britské a americké súdy v 20. storočí klásť dôraz na individuálne posúdenie potrieb dieťaťa. Princíp prezumpcie útleho veku dieťaťa bol nahradený novým princípom – „Best interests of the child", ktorý je dnes všeobecne uznávaným princípom v rodinnom práve. Nový princíp sa vyvíjal v judikatúre. Zásada bola prijatá v Deklarácii práv dieťaťa na Valnom zhromaždení OSN 20. 11. 1959 ako aj v Dohovore o právach dieťaťa v roku 1989.
Princíp najlepšieho záujmu dieťaťa sa stal záväzným pre všetky štátne orgány Slovenskej republiky a zároveň sa stal súčasťou slovenského právneho poriadku (čl. 7 ods. 5 Ústavy SR – medzinárodné zmluvy o ľudských právach majú prednosť pred zákonom).

Vďaka zákonu NR SR č. 36/2005 Z. z. máme od 1. apríla 2005, pojem „*najlepší záujem dieťaťa"* výslovne zapracovaný v slovenskej legislatíve.
Na historický a legislatívny vývoj princípu najlepšieho záujmu dieťaťa nadväzuje pohľad na jeho uplatňovanie v praxi, ktoré možno ilustrovať aktuálnymi štatistickými údajmi o zverovaní detí po rozvode rodičov. Aj napriek tomu, že väčšina detí po rozvode je na Slovensku zverená do výlučnej starostlivosti matky, rozhodovanie o forme starostlivosti je dnes výsledkom individuálneho posudzovania potrieb dieťaťa a procesných stratégií rodičov, pričom automatické zverovanie do výlučnej starostlivosti matky už nie je štandardom.
V nasledujúcej tabuľke sme rozanalyzovali roky 2015, 2020 a 2024 aby sme vďaka širšiemu časovému rozpätiu mohli vidieť možné zmeny a vykonať komparácie.

**Tabuľka 1** Analýza trendov v zverovaní detí po rozvode (2015–2024)

| Roky | Počet zverených detí v SR | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **Matke** | | **Otcovi** | | **Striedavej osobnej starostlivosti** | | Spoločná starostlivosť | | SPOLU |
| **2015** | 11 950 | **84,5%** | 1 249 | **8,8%** | 950 | **6,7%** | **-** | **-** | **14 149** |
| **2020** | 6 164 | **78,4%** | 780 | **9,9%** | 918 | **11,7%** | **-** | **-** | **7 862** |
| **2024** | 6 881 | **69%** | 1 010 | **10,1%** | 1200 | **12%** | 877 | **8,9%** | **9 968** |

* za rok 2024 sú dostupné aj údaje o spoločnej starostlivosti, kde bolo zverených 877 detí.
Zdroj: Vlastné spracovanie podľa ÚPSVaR

Od roku 2023 slovenská legislatíva rozlišuje striedavú osobnú starostlivosť a spoločnú starostlivosť ako 2 samostatné formy výkonu rodičovských práv. V starších štatistikách tieto kategórie neboli systematicky odlišované, čo je potrebné zohľadniť pri časovom porovnávaní údajov.
Ak túto kategóriu zohľadníme spoločne so striedavou osobnou starostlivosťou, ide už o 20,8 % detí, ktoré súd zveril do starostlivosti oboch rodičov. Tento údaj poukazuje na zreteľný posun smerom k modelom partnerského rodičovstva a k väčšiemu rešpektovaniu práva dieťaťa na kontakt s oboma rodičmi. Okrem tradičných rodín sa do zverovania detí po rozvode zapájajú aj rekonštruované rodiny, kohabitujúce páry a iné formy domácností, ktoré môžu ovplyvniť rozhodovanie súdov a adaptáciu rodičov.
Tieto zmeny v rozvrhnutí porozvodovej starostlivosti odrážajú nielen vývoj legislatívneho rámca, ale aj postupnú premenu spoločenského chápania rodičovských rolí. Na tento trend nadväzuje aj princíp najlepšieho záujmu dieťaťa, ktorý sa stal základom pre rozvoj nových modelov starostlivosti a prehlbovanie rovnosti medzi rodičmi v procese po rozvode.
Zavedenie princípu najlepšieho záujmu dieťaťa prinieslo zásadný posun v chápaní povahy rodičovskej starostlivosti po rozvode. Z jednostranných modelov výlučnej starostlivosti sa právna teória i prax začali orientovať na riešenia, ktoré umožňujú dieťaťu zachovať si vzťah s oboma rodičmi. Tento posun sa v slovenskom prostredí prejavil v rozvoji inštitútu striedavej osobnej starostlivosti a spoločnej starostlivosti. Vzhľadom na pretrvávajúce rodové stereotypy a nerovnomerné rozdelenie rodičovských rolí však vnímanie striedavej osobnej starostlivosti nie je jednotné. Nasledujúca časť preto analyzuje, ako tento model starostlivosti hodnotia matky a otcovia, a aké faktory ovplyvňujú ich postoje a skúsenosti.

## EMPIRICKÁ ČASŤ

Cieľom výskumu bolo preskúmať postoje a vnímanie matiek a otcov vo vzťahu k výkonu striedavej osobnej starostlivosti o deti, s dôrazom na rodovo špecifické rozdiely a faktory ovplyvňujúce vnímanie tohto modelu starostlivosti.
Výskumný súbor tvorili rodičia, ktorí aktuálne alebo v minulosti uplatňovali striedavú osobnú starostlivosť o dieťa po rozvode alebo rozchode. Pre výber účastníkov bola použitá metóda zámerného výberu. Celkovo sa výskumu zúčastnilo šesť rodičov (tri matky a traja otcovia).

Dáta boli získané prostredníctvom hĺbkových pološtrukturovaných rozhovorov (45–90 minút). Pološtrukturovaný rozhovor sa zameriaval na tieto tematické oblasti: motivácia k striedavej osobnej starostlivosti, emocionálne prežívanie rodičov, vnímané výhody a riziká modelu, kooperácia medzi rodičmi a zmeny v rodičovskej identite. Následne boli tieto rozhovory nahrané a prepísané doslovne. Analytický postup vychádzal z tematickej analýzy s využitím vybraných princípov zakotvenej teórie (otvorené, axiálne a selektívne kódovanie), pričom cieľom nebolo vytvoriť plnohodnotnú zakotvenú teóriu v striktne metodologickom zmysle, ale konceptuálne porozumenie skúmanému javu.

1. **Otvorené kódovanie** – identifikácia kľúčových tém,
2. **Axiálne kódovanie** – skúmanie vzťahov medzi kategóriami,
3. **Selektívne kódovanie** – tvorba jadrovej kategórie zastrešujúcej celý teoretický model.

Cieľom bolo odhaliť rodovo špecifické vnímanie, prežívanie a interpretáciu striedavej starostlivosti, pričom dôraz bol kladený na hĺbkovú kvalitatívnu interpretáciu významov, nie na kvantitatívne porovnanie. Výskum bol realizovaný v súlade s etickými princípmi sociálneho výskumu, respondenti boli informovaní o účele výskumu, anonymite a dobrovoľnosti účasti.

## VÝSLEDKY VÝSKUMU

**1. Otvorené kódovanie** – identifikácia kľúčových tém

V prvej fáze kódovania sa objavili opakujúce sa motívy, ktoré bolo možné zoskupiť do 4 hlavných oblastí:

1. Motívy vstupu do striedavej osobnej starostlivosti,
2. Emocionálne prežívanie rodičov a adaptácia,
3. Vnímané výhody a limity modelu,
4. Rodičovská identita a vnímanie rovnosti.

U otcov dominovali kódy ako rovnocennosť, zachovanie vzťahu, sebarealizácia v rodičovstve a prekonávanie stereotypov. U matiek sa častejšie objavovali kódy ako bezpečie dieťaťa, citová strata, obava zo separácie a postupná akceptácia.

Príklad: Otec poukazuje na význam striedavej osobnej starostlivosti ako ochrany pred odcudzením: „Keby boli deti vo výhradnej starostlivosti, skončilo by to tak, že by ma deti ani nepoznali... Takto som ich mohol vychovávať, formovať ich, čo bolo super.“

Matka opisuje vnútorný zápas:

„Vravím si, že to nie je iba o mne, že nie iba ja musím byť s našim dieťaťom. Chlapec má právo byť aj s otcom... Keď som si uvedomila, že striedavka nie je proti mne, uľavilo sa mi.“

**2. Axiálne kódovanie –** prepájanie kategórií

Vo fáze axiálneho kódovania sa kódy zoskupovali do vzťahových celkov.

- **Zmena rodičovskej identity:** u otcov transformácia z tradičnej roly „víkendového rodiča“ na aktívneho a rovnocenného vychovávateľa; u matiek proces uvoľňovania kontroly a prijímania novej reality.
- **Rovnováha medzi dieťaťom a vlastnými potrebami:** otcovia vnímali model ako príležitosť pre sebarealizáciu, matky ako test odolnosti a schopnosti zdieľať dieťa bez pocitu straty.
- **Kooperácia ako predpoklad úspechu:** otcovia zdôrazňovali racionálnu stránku spolupráce, matky emocionálnu stabilitu dieťaťa a vzájomný rešpekt.

Príklad: „Striedavka je kus práce. Viac, ako som čakal... Musel som zmeniť svoje priority, ale stojí to za to.“ (Otec)

„Najskôr som riešila emócie z rozvodu... Zrazu sa dočítam, že vlastné dieťa so mnou nebude polovicu svojho detstva. Nedokázala som to spracovať.“ (Matka)

**3. Selektívne kódovanie** – jadrová kategória

Jadrovou kategóriou sa stal koncept „Rovnocennosť verzus citová stratifikácia rodičovstva“, ktorý vystihuje zásadný rodový rozdiel:

- Otcovia chápu striedavú osobnú starostlivosť primárne ako možnosť rovnoprávneho rodičovstva, aktívneho vychovávania a zachovania väzby s dieťaťom.
- Matky ju vnímajú ako proces citového zriekania sa výlučného materstva a učenia sa deliť o dieťa bez ohrozenia rodičovskej identity.

**4. Komparácia materskej a otcovskej perspektívy**

**Tabuľka 2** Komparácia materskej a otcovskej perspektívy

| Oblasť | Otcovia | Matky |
|---|---|---|
| **Motív vstupu** | Zachovanie kontaktu, rovnosť rodičov | Bezpečie dieťaťa, emocionálna istota |
| **Hodnotová orientácia** | Racionálna, právne orientovaná | Emocionálna, vzťahovo orientovaná |
| **Prežívanie zmeny** | Rast kompetencií, posilnenie identity | Strata kontroly, potreba adaptácie |
| **Riziká a obavy** | Manipulácia druhým rodičom, vzdialenosť | Citové odlúčenie, nestabilita dieťaťa |
| **Výsledné hodnotenie** | Pozitívne, vnímané ako spravodlivé riešenie | Pozitívne, no sprevádzané ambivalenciou |

Zdroj: vlastné spracovanie

Z komparácie vyplýva, že zatiaľ čo otcovia reflektujú svoju úlohu aj cez spoločenskú spravodlivosť („aj otec má právo byť rodičom“), matky zdôrazňujú emocionálny proces prijatia a zladenia starostlivosti („dieťa má právo byť aj s otcom“).

**DISKUSIA**

Z historického posunu od Tender Years Doctrine k princípu najlepšieho záujmu dieťaťa vyplýva, že súčasné rozdiely vo vnímaní striedavej osobnej starostlivosti sú čiastočne zakorenené v tradičných rodových očakávaniach, čo sa potvrdilo v našom empirickom výskume

Analýza ukazuje, že rodová skúsenosť rodičov v striedavej osobnej starostlivosti nie je len otázkou rozdielnych postojov, ale aj odlišných trajektórií adaptácie. Otcovia vstupujú do systému ako „hľadači uznania“, matky ako „nositeľky obáv“. Kým u mužov ide o proces afirmácie rodičovskej roly, u žien o proces transformácie materinskej identity.

Rodové rozdiely sa tak neprejavujú v hodnotení samotného modelu (oba pohlavia ho vnímajú ako prospešný), ale v emočnej dynamike jeho prijatia. Matky potrebujú čas na rekonštrukciu pocitu bezpečia a istoty, otcovia hľadajú rovnováhu medzi právom a zodpovednosťou.

Spoločným menovateľom však zostáva orientácia na dieťa. Všetci respondenti zdôrazňujú potrebu spolupráce, rešpektu a emočnej neutrality voči druhému rodičovi ako predpoklad úspešnej praxe. Tento konsenzus potvrdzuje, že striedavá osobná starostlivosť sa stáva menej o spore a viac o partnerskom spolurodičovstve, čo predstavuje posun v rodičovských normách v slovenskom kontexte.

**VÝSLEDNÁ TEÓRIA**

**Model rodovo podmienenej adaptácie na striedavú osobnú starostlivosť.**

Na základe analýzy vznikla teória rodovo podmienenej adaptácie na striedavú osobnú starostlivosť, ktorá vysvetľuje, ako rodičia po rozvode rekonštruujú svoju rodičovskú identitu v kontexte rodových očakávaní a sociálnych noriem.

1. Východiskové predpoklady
Rodičia vstupujú do procesu z rozdielnych sociálnych pozícií:
Otcovia ako rodičia s historicky nižším rodičovským statusom, ktorí hľadajú uznanie a rovnosť,
Matky ako primárne opatrovateľky, ktoré sa učia deliť o dieťa a o zodpovednosť.

Podľa Lamba majú otcovia, ktorí nežijú s deťmi, obmedzené príležitosti byť aktívne zapojení a často sa snažia udržať kontakt a vplyv na výchovu. Matky sú naopak tradične považované za hlavné opatrovateľky, čo korešponduje s našimi zisteniami o rozdielnych východiskových predpokladoch rodičov [4]. Domnievame sa, že tieto predpoklady môžu byť ovplyvnené historickým vývojom právneho a spoločenského rámca starostlivosti o deti po rozvode. Ako sme uviedli v teoretickej časti, obdobie, keď bola výlučná starostlivosť pripisovaná najprv otcom a neskôr matkám, mohlo zanechať trvalý kultúrny a sociálny odtlačok. Predstava, že matka je primárnou opatrovateľkou, sa tak v niektorých postojových štruktúrach rodičov stále udržiava. Je tomu tak aj napriek tomu, že súčasná prax, ktorá vychádza z princípu najlepšieho záujmu dieťaťa, umožňuje flexibilné rozhodovanie a podporuje model partnerského rodičovstva, pričom automatické preferovanie matky už nie je pravidlom. Tento historický kontext teda môže čiastočne vysvetľovať, prečo sa určité vzorce očakávania a správania rodičov pri striedavej osobnej starostlivosti prejavujú aj dnes.

2. Proces adaptácie
Adaptácia prebieha v 3 etapách:
- Rezistencia – odmietanie modelu z dôvodu straty kontroly alebo identity,
- Redefinícia – prehodnotenie vlastnej roly vo svetle potrieb dieťaťa,
- Reintegrácia – prijatie partnerského rodičovstva ako novej rovnováhy.

V úvodnej fáze „rezistencia“ sa rodičia často ocitnú vo fáze odmietania nového modelu starostlivosti o deti v dôsledku straty kontroly nad rodičovskou rolou a identity. Kelly upozorňuje, že tradičné rozhodnutia o žití detí po rozvode vychádzali z kultúrne zakotvených predstáv, že matka bude primárnou opatrovateľkou a otec „návštevníkom“ [5]. Tieto normy vytvárali rodičom – najmä otcom – bariéry pri presadzovaní aktívnej vychovávateľskej roly, čo môžeme vnímať ako rezistenciu voči zavedeniu striedavej starostlivosti. Kelly dodáva, že inštitucionalizované návštevné pravidlá často zostávajú prekážkou pre otcov, ktorí chcú byť po rozvode významne zapojení do života svojich detí[5].
Dôvodov na odmietanie modelu z dôvodu straty kontroly alebo identity vidíme mnoho. Podľa štúdií o rodičovstve po rozvode sa matky obávajú, že iní ich budú považovať za „nesprávne“ alebo „nezodpovedné“, ak deti zveria aj otcovi. To môže viesť k emocionálnej rezistencii voči striedavej osobnej starostlivosti [5].
Z dostupných kvalitatívnych štúdií vyplýva, že matky, ktoré sa vzdávajú časti rodičovskej starostlivosti, často pociťujú sociálnu stigmu a obavy z odsúdenia okolia [3]. Tento sociálny tlak zosilňuje vnímanie straty kontroly a identity pri prechode k modelu striedavej osobnej starostlivosti.
2. fáza adaptácie – redefinícia rodičovskej roly prebieha tak, že rodičia po rozvode musia prehodnotiť svoje očakávania a spôsoby starostlivosti o dieťa v kontexte nového rodinného usporiadania. Ako uvádzajú autori Köppen, Kreyenfeld, Trappe adaptácia rodiča zahŕňa prispôsobenie svojej role podľa potrieb dieťaťa a zmenených rodových a sociálnych očakávaní [6].
S týmto procesom adaptácie, ktorý je výsledok nášho výskumu súhlasí aj Stolnica et al, ktorý dopĺňajú, že v poslednej fáze adaptácie, reintegrácii, rodičia po období rozvodu a individuálnej adaptácii prechádzajú k funkčnej kooperácii a partnerskému rodičovstvu [7]. Podľa Stolnicu et al. tento proces zahŕňa „evakuáciu emočného nadbytku, identifikovanie prekážok a rozlíšenie medzi minulosťou a súčasným a budúcim spolurodičovstvom [7]. Ide o to, aby rodičia dokázali oddeliť konflikty zo spoločného manželstva od rodičovskej roly, a tým podporiť stabilitu a pohodu dieťaťa. Autori ďalej zdôrazňujú, že efektívne spolurodičovstvo si vyžaduje, aby rodičia uznali kompetencie druhého rodiča a nastavili jasné hranice spolupráce bez emocionálneho zaťaženia minulosťou. Tento proces umožňuje transformovať predchádzajúcu nerovnováhu v rodičovstve na partnerský model rodičovstva, v ktorom sa dieťa stáva stredobodom rozhodovania a rodičia zdieľajú zodpovednosť a práva rovnocenne.

3. Výsledok adaptácie:
Vznik partnerského modelu rodičovstva. Model ukazuje, že striedavá osobná starostlivosť pôsobí ako mechanizmus dekonštrukcie tradičných rodových rolí. Umožňuje otcovi internalizovať opatrovateľskú rolu a matke vzdať sa výlučnej výchovnej kontroly bez straty identity. Výsledkom je vznik partnerského modelu rodičovstva, ktorý je založený na vzájomnej participácii, zodpovednosti a rovnosti.
Striedavá osobná starostlivosť nie je len právnym rámcom, ale procesom sociálno-psychologickej transformácie, v ktorom sa rodová nerovnováha v rodičovstve postupne premieňa na rovnováhu partnerského spolurodičovstva.

## LIMITY VÝSKUMU

Výsledky predkladaného výskumu je potrebné interpretovať s ohľadom na jeho metodologické limity. Výskum bol realizovaný na malej výskumnej vzorke šiestich rodičov, čo v kombinácii s kvalitatívnym dizajnom neumožňuje zovšeobecňovanie zistení na širšiu populáciu rodičov využívajúcich striedavú osobnú starostlivosť. Cieľom výskumu však nebolo dosiahnuť reprezentatívnosť, ale hlbšie porozumenie subjektívnemu prežívaniu rodičov v kontexte rodovo diferencovaných skúseností so striedavou osobnou starostlivosťou.
Výpovede respondentov sú zároveň výrazne kontextovo podmienené. Rodičia sa nachádzali v rôznych fázach po rozvode a starali sa o deti rozdielneho veku, čo mohlo ovplyvniť ich adaptáciu na novú rodičovskú rolu aj spôsob prežívania striedavej osobnej starostlivosti. Tieto faktory je potrebné zohľadniť pri interpretácii výsledkov.
Uvedené limity zároveň poukazujú na možnosti ďalšieho výskumného rozpracovania skúmanej problematiky, najmä prostredníctvom rozšírenia výskumnej vzorky, zapojenia rodičov v rôznych typoch porozvodových situácií a kombinácie kvalitatívnych a kvantitatívnych výskumných prístupov.

## ZÁVER

Predložená štúdia analyzovala vývoj porozvodovej starostlivosti o deti a osobitne sa zamerala na rodovo podmienené vnímanie striedavej osobnej starostlivosti zo strany matiek a otcov. Teoretická časť poukázala na historický posun od vlastníckeho chápania detí a jednostranných modelov starostlivosti k princípu najlepšieho záujmu dieťaťa, ktorý dnes predstavuje základné východisko rozhodovania v rodinnom práve. Tento vývoj však neprebiehal lineárne ani hodnotovo neutrálne – bol výrazne formovaný rodovými normami, ktoré dlhodobo konštruovali matku ako primárnu opatrovateľku a otca ako sekundárneho, resp. „návštevného“ rodiča.
Empirická časť výskumu potvrdila, že tieto historicky zakorenené predstavy pretrvávajú aj v súčasnej praxi striedavej osobnej starostlivosti a významne ovplyvňujú adaptačné procesy rodičov po rozvode. Zatiaľ čo otcovia vnímajú striedavú osobnú starostlivosť predovšetkým ako príležitosť na dosiahnutie rovnocenného rodičovstva, zachovanie vzťahu s dieťaťom a potvrdenie svojej rodičovskej identity, matky ju častejšie prežívajú ako proces emocionálne náročného vzdania sa výlučnej opatrovateľskej roly. Ich skúsenosť je sprevádzaná obavami zo straty kontroly, sociálnej stigmatizácie a ohrozenia materinskej identity, čo korešponduje s existujúcimi poznatkami o rodovo diferencovanom rodičovstve po rozvode.
Na základe kvalitatívnej analýzy bola formulovaná teória rodovo podmienenej adaptácie na striedavú osobnú starostlivosť, ktorá opisuje adaptačný proces rodičov v troch etapách: rezistencii, redefinícii rodičovskej roly a reintegrácii do partnerského modelu spolurodičovstva. Tento model poukazuje na to, že striedavá osobná starostlivosť nepôsobí len ako právny mechanizmus rozdelenia starostlivosti o dieťa, ale aj ako sociálno-psychologický proces transformácie rodičovských identít a rodových rolí.
Zistenia práce majú významné implikácie pre sociálnu prácu, rodinné poradenstvo a rozhodovaciu prax súdov. Poukazujú na potrebu citlivého prístupu k rodičom v období po rozvode, ktorý zohľadňuje rodovo špecifické prežívanie striedavej osobnej starostlivosti, ako aj na význam podpory kooperatívneho spolurodičovstva ako predpokladu ochrany najlepšieho záujmu dieťaťa. Striedavá osobná starostlivosť sa tak ukazuje ako potenciálne efektívny nástroj podporujúci rovnosť rodičov, avšak jej úspešná realizácia si vyžaduje nielen legislatívne ukotvenie, ale aj zmenu spoločenských očakávaní a odbornú podporu rodičov pri adaptácii na nové rodičovské usporiadanie.

## ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

[1] WARSHAK, Richard A. (1996). *Revoluce v porozvodové péči o děti.* – Praha: Portál, 1. vyd., 240 s. ISBN 80-7178-089-8.
[2] PARLAMENT SPOJENÉHO KRÁĽOVSTVA. (2025). *Custody rights.* [on-line]. Dostupné na internete: https://www.parliament.uk/about/living-heritage/transformingsociety/private-lives/relationships/overview/custodyrights/.
[3] BALOGOVÁ, D. (2012). *Rodičovská zodpovednosť a výchova po rozvode a striedavá osobná starostlivosť.* In: *Zborník Filozofickej fakulty Univerzity Komenského – PEDAGOGICA.* – Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, s. 95–108. ISBN 978-80-223-3283-5.
[4] LAMB, Michael E. (2010). *The Role of the Father in Child Development.* [on-line]. Dostupné na internete: https://www.researchgate.net/publication/31670039_The_Role_of_the_Father_in_Child_Development_M_R_Lamb.
[5] KELLY, Joan B. (2007). *Children's living arrangements following separation and divorce: Insights from empirical and clinical research. Family Process*, 46(1), 35–52. https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.2006.00190.x
[6] KÖPPEN, K., KREYENFELD, M., TRAPPE, H. (2020). *Gender Differences in Parental Well-being After Separation: Does Shared Parenting Matter?* In: [on-line]. https://doi.org/10.1007/978-3-030-44575-1_12
[7] STOLNICA, V. et al. (2022). *Healing the Separation in High-Conflict Post-divorce Co-parenting. Frontiers in Psychology.* [on-line]. Dostupné na internete: https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2022.913447/full. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.913447

DOI: https://doi.org/10.54937/2026.9788056112410.267-276

# ETICKÉ A MORÁLNE VÝZVY VYUŽÍVANIA DIGITÁLNYCH TECHNOLÓGIÍ VO VYSOKOŠKOLSKOM PROSTREDÍ

# ETHICAL AND MORAL CHALLENGES OF USING DIGITAL TECHNOLOGIES IN HIGHER EDUCATION

**MARTIN PINKOŠ**

*Katolícka univerzita v Ružomberku/ Teologická fakulta, Hlavná 89, 041 21 Košice*
*Email: martin.pinkos@ku.sk*
*ORCID iD: 0009-0008-5031-4637*

**ABSTRAKT**
*Rozmach digitálnych technológií zásadným spôsobom mení charakter vysokoškolského vzdelávania, otvára nové príležitosti pre učenie, výskum a medzinárodnú spoluprácu, no zároveň prináša aj početné morálne a etické výzvy. Cieľom príspevku je analyzovať tieto výzvy z perspektívy akademickej integrity a formovania hodnôt v digitálnom priestore. Osobitná pozornosť je venovaná interdisciplinárnemu prepojeniu s teológiou, ktorá poskytuje antropologický rámec pre chápanie človeka ako bytosti stvorenej na obraz Boha – teda ako osoby s prirodzenou dôstojnosťou, slobodou a zodpovednosťou. Teologická reflexia umožňuje prehĺbiť etické chápanie digitalizácie nielen ako technického, ale aj duchovného a morálneho fenoménu, ktorý ovplyvňuje ľudské vzťahy, komunikáciu a vnímanie pravdy. Príspevok navrhuje rámec pre eticky a teologicky udržateľné využívanie digitálnych nástrojov vo vysokoškolskom prostredí s dôrazom na osobnú zodpovednosť, transparentnosť a hodnotové zakotvenie vzdelávania.*

**Kľúčové slová:** *akademická integrita, digitálne technológie, umelá inteligencia, techno-morálna formácia*

**ABSTRACT**
*The rise of digital technologies is fundamentally changing the nature of higher education, opening up new opportunities for learning, research, and international collaboration, but also posing numerous moral and ethical challenges. The aim of this paper is to analyze these challenges from the perspective of academic integrity and the formation of values in the digital space. Special attention is paid to the interdisciplinary connection with theology, which provides an anthropological framework for understanding man as a being created in the image of God—that is, as a person with natural dignity, freedom, and responsibility. Theological reflection allows us to deepen our ethical understanding of digitalization not only as a technical phenomenon, but also as a spiritual and moral one that influences human relationships, communication, and the perception of truth. The paper proposes a framework for the ethically and theologically sustainable use of digital tools in higher education, with an emphasis on personal responsibility, transparency, and the value-based foundation of education.*

**Keywords:** *academic integrity, digital technologies, artificial intelligence, techno-moral formation*

## ÚVOD

Digitalizácia je mnohými chápaná predovšetkým ako technický problém, no aby sme pochopili účinky a dôsledky digitalizácie, hĺbku digitálnych zmien, nemôžeme sa pozerať na technológiu iba ako na stroj. Práve naopak, musíme sa obrátiť na ľudí, ktoré majú svoje potreby a túžby, pretože sú to tieto faktory, ktoré digitálnu zmenu poháňajú. Sú to ľudia, ktorí technológiu vymýšľajú a rovnako by to mali byť ľudia, ktorí by ju mali využívať dobre [1]. Súčasne je dôležité vnímať rozdiel medzi používateľmi technológií, ktorí s nimi vyrastali a tými, ktorí sa s technológiami oboznámili až v dospelosti. Prensky definuje dve skupiny vo vzťahu k digitálnym technológiám. Generáciu mladých, ktorí sa už narodili do prostredia nových technológií (používajú ich na každodennej báze) nazval digitálni domorodci („*digital natives*“). Tí, ktorí sa nenarodili do digitálneho sveta, ale v určitej fáze svojho života si technológie osvojili, sa nazývajú digitálni prisťahovalci („*digital immigrants*“) [2]. Obe skupiny sa musia s digitalizáciou, ktorá priniesla masívny prístup k informáciám, flexibilné formy učenia a nové možnosti spolupráce vysporiadať. Dochádza k presunu výkonu do online prostredia, narastá tlak na rýchlosť a produktivitu, menia sa motivačné štruktúry a stávame sa zraniteľnými voči podvádzaniu či manipulácii v online prostredí. V tejto dynamike už nejde iba o technické nasadenie nástrojov, ale aj o formáciu osoby a jej charakteru. Táto typológia nie je v práci samoúčelná: upozorňuje, že rôzne generácie vstupujú do akademického života s odlišnými digitálnymi návykmi a očakávaniami. V ďalších častiach sa k nej vraciame pri vysvetľovaní motivácií a racionalizácií akademickej nečestnosti a pri návrhu techno-morálnej formácie. Cieľom príspevku je ukázať, že akademická integrita v prostredí digitalizácie (online zdroje, kontraktové podvádzanie, generatívna umelá inteligencia) nie je iba otázkou kontroly a sankcií, ale predovšetkým otázkou formácie charakteru študenta a kultúry univerzity. V centre pozornosti je prepojenie akademickej integrity s teologicko-antropologickým pohľadom na osobu a s rozvojom čností v konkrétnych digitálnych praktikách. Metodologicky ide o teoreticko-koncepčný príspevok: (a) syntetizuje kľúčové poznatky zo súčasnej literatúry o akademickej integrite a akademickej nečestnosti v online prostredí, (b) interpretuje ich vo svetle etiky čností a teologickej antropológie a (c) navrhuje rámec techno-morálnej formácie ako praktický most medzi pravidlami a hodnotovou výchovou. Zvolený prístup je vhodný najmä tam, kde rýchly technologický vývoj (najmä generatívna AI) predchádza schopnosť inštitúcií vytvárať stabilné a zmysluplné normy konania. Aktuálne výskumy akademickej integrity sa intenzívne venujú digitalizácii, online hodnoteniu a generatívnej AI, pričom rastie dôraz na dizajn hodnotenia, ktorý podporuje poctivú prácu a na jasné pravidlá používania AI. Menej rozpracované však ostáva hodnotové a duchovné ukotvenie integrity – najmä otázka, ako formovať vnútorné motivácie študentov tak, aby technológie slúžili pravde, spravodlivosti a dôstojnosti.

## 1 AKADEMICKÁ INTEGRITA

Akademická integrita je interdisciplinárny pojem, ktorý tvorí základ pre všetky aspekty a úrovne vzdelávania. V tomto príspevku ju chápeme predovšetkým pozitívne: ako vnútorný záväzok akademickej komunity konať pravdivo, férovo a zodpovedne vo výučbe, výskume aj službe. Jej jadrom sú hodnoty čestnosti, dôvery, spravodlivosti, rešpektu, zodpovednosti a odvahy, ktoré umožňujú premieňať ideály na konkrétne akademické praktiky (hodnotenie, citovanie, spolupráca, používanie asistenčných technológií). Akademická integrita preto nie je iba „problémom študentov“, ale vyžaduje si angažovanosť všetkých zainteresovaných strán v akademickej komunite – študentov, pedagógov, výskumníkov, vedenia aj tvorcov politík [3]. Keď sa tieto hodnoty oslabia, prejavujú sa v konkrétnych formách akademickej nečestnosti; týmto patologickým javom sa venuje nasledujúca kapitola.

V posledných rokoch si všetky zainteresované strany zapojené do vysokoškolského vzdelávania čoraz viac uvedomujú, že akademická integrita je rýchlo sa meniaca a mnohostranná oblasť, ktorá so sebou prináša príležitosti aj hrozby. Kľúčovými faktormi, ktoré prispeli k tomu, že sa akademická integrita stala kritickou otázkou, sú mobilita študentov, masovosť vysokoškolského vzdelávania, čoraz rozmanitejší profil študentov (pracujúci popri štúdiu, online), neobmedzený rast globálneho online prostredia, dosah a vplyv sociálnych médií, pokrok a rýchla diverzifikácia umelej inteligencie (AI, Artificial Intelligence) vrátane vývoja nových technologických vzdelávacích modelov [4]. V praxi to znamená, že integritu treba budovať proaktívne – cez jasné očakávania, dizajn hodnotenia podporujúci poctivú prácu a syste-

matickú hodnotovú formáciu. Až na tomto pozadí dáva zmysel analyzovať konkrétne prejavy narušenia integrity v digitálnom prostredí (plagiátorstvo, kontraktové podvádzanie či zneužívanie AI).

## 1.1 NARUŠENIE AKADEMICKEJ INTEGRITY – AKADEMICKÁ NEČESTNOSŤ

Kým predchádzajúca kapitola vymedzila akademickú integritu ako pozitívny záväzok k hodnotám, táto kapitola opisuje patologické javy, ktoré vznikajú pri ich porušení. Podvádzanie a nečestnosť patria k trvalým javom ľudského správania. Vo všeobecnosti môžeme podvádzanie definovať ako úmyselné porušenie pravidiel s cieľom získať nezaslúženú výhodu – či už materiálnu, symbolickú alebo statusovú. Zahŕňa v sebe klamstvo (skreslenie reality), nespravodlivosť (porušenie férovej súťaže) a zneužitie dôvery (prostredie verí, že výsledok je poctivý). Psychologické a sociologické výskumy ukazujú, že ľudia podvádzajú najmä tam, kde sa stretáva silný tlak na výkon a vnímanie nízkeho rizika odhalenia. Nečestnosť teda nie je iba individuálnou slabosťou charakteru, ale aj produktom prostredia, ktoré podvádzanie umožňuje alebo ticho toleruje [5].

Vysokoškolské vzdelávanie nie je voči podvádzaniu imúnne, čo dokazujú výskumy a pokračujúce dôkazy o akademickej nečestnosti. Sektor vzdelávania zohráva dôležitú úlohu pri zmierňovaní takéhoto správania, pretože má potenciál ovplyvňovať rozvoj študentov, vybaviť ich vedomosťami a zručnosťami v súvislosti s etickým rámcom pre rozhodovanie a morálne uvažovanie v širšom zmysle. Výskumy tiež naznačujú, že vlastnosti absolventov, ako je etické uvažovanie (alebo jeho nedostatok), sa prenášajú do profesionálneho pracovného prostredia, čo ďalej zdôrazňuje dôležitosť vysokoškolského vzdelávania pri rozvoji študentov v tomto ohľade [6].

Zvyky podvádzať sa u vysokoškolských študentov pravdepodobne vyvíjajú už dávno predtým, než nastúpia na vysokú školu. Väčšina študentov je už počas stredoškolských štúdií vystavená významnej kultúre podvádzania. Viac ako dve tretiny vysokoškolských študentov uvádzajú, že sa v predchádzajúcom roku dopustili nejakej formy akademickej nečestnosti. Zdá sa, že dochádza k určitým zmenám, keďže niektoré typy podvádzania, ktoré študenti sami uvádzajú, sa zdajú byť na vzostupe (napr. podvádzanie v spolupráci s inými) a niektoré naopak na ústupe (napr. plagiátorstvo písomných prác, keďže túto prax nahrádza plagiátorstvo prostredníctvom internetu) [7]. Pred rozšírením AI bolo výrazné plagiátorstvo, kedy študenti používali rôzne techniky preberania cudzích myšlienok. Turnitin (portál zaoberajúci sa plagiátorstvom) uvádza niekoľko typov plagiátov: klon (kopírovanie práce niekoho iného od slova do slova bez uvedenia zdroja a prezentácie práce akoby to bola originálna tvorba), kopírovanie (doslovné kopírovanie a vkladanie obsahu z jedného zdroja bez vykonania akýchkoľvek zmien alebo doplnení textu), nájsť a nahradiť (nahradenie určitých slov alebo fráz synonymami alebo podobnými výrazmi, no zachovanie základných myšlienok alebo štruktúry zdrojového materiálu), remix (preberanie obsahu z rôznych zdrojov, parafrázovanie informácií, a následné kombinovanie takéhoto obsahu), recyklácia (opätovné používanie vlastnej práce bez riadneho citovania), hybrid (kombinovanie častí so správne citovanými zdrojmi s časťami, ktoré sú skopírované, a bez korektného citovania zdrojov), zmes (kombinovanie častí skopírovaného textu z viacerých zdrojov bez korektného citovania zdrojov), chyba 404 (odkazovanie na zdroje, ktoré buď neexistujú alebo poskytujú nepresné informácie o zdrojoch), agregát (práca, ktorá obsahuje korektné citácie zdrojov, ale samotná práca obsahuje málo originálnej tvorby autora) [8].

Digitalizácia vysokoškolského prostredia zásadne zmenila podobu aj možnosti akademického podvádzania [9]. Prvou vlnou bola „internetová“ etapa, v ktorej sa vďaka ľahko dostupným online zdrojom a jednoduchosti kopírovania rozšírilo najmä plagiátorstvo. Reakciou bola masívna implementácia antiplagiátorských systémov a väčší dôraz na výučbu akademického písania a citovania. MacFarlane a kol. však upozorňujú, že technické nástroje samy osebe problémy neriešia – môžu zvýšiť pravdepodobnosť odhalenia, ale nezachytia šedé zóny a neriešia motívy študentov [10]. Druhou etapou digitalizácie bol nástup online služieb a organizované contract cheatingu. Na internete sa etablovali portály ponúkajúce vypracovanie seminárnych, záverečných či diplomových prác „na mieru“. Tieto služby sa prezentujú ako „študijná pomoc“, v skutočnosti však často fungujú ako profesionálny outsourcing. Dawson vo svojej pilotnej štúdii ukázal, že vyučujúci majú problém spoľahlivo rozlíšiť originálne práce študentov od textov zakúpených od takýchto služieb [11]. V súčasnosti je pre študentov v akejkoľvek oblasti vzdelávania mimoriadne jednoduché zaplatiť tretej strane, aby za nich vykonala ich úlohu. Na mieru pripravené vypracovania zadaní ponúkajú stovky spoločností a mnohé webové portály majú sekcie venované

„akademickému písaniu“. Môžu obsahovať tisíce vopred vypracovaných zadaní, ktoré sú k dispozícii za určitý poplatok. Poplatok za úlohu sa určuje podľa témy, termínu a požadovaného štandardu. Prvé známe prípady týkajúce sa využívania platených tretích strán sa objavili v 70. rokoch 20. storočia, no možno predpokladať, že táto činnosť existuje už oveľa dlhšie. Internet túto transakciu výrazne uľahčil a služby prípravy úloh ponúkajú mnohé spoločnosti, ktoré sú už dlhodobo etablované na trhu a majú vysoko profesionálnu marketingovú kampaň, ktorou oslovujú priamo študentov [12]. Treťou etapou je rozmach online výučby, urýchlený pandémiou COVID-19. Čoraz viac zadaní a hodnotenia prebieha v prostredí, kde študent pracuje mimo priamej fyzickej kontroly. V takom prostredí sa o to viac ukazuje, že integrita nemôže byť založená len na dohľade a kontrole, ale na štruktúre úloh a kultúre vzdelávania [13].

## 1.2 DÔVODY AKADEMICKEJ NEČESTNOSTI

V súvislosti s dôvodmi akademickej nečestnosti a porušovaním akademickej integrity študentov v digitálnom prostredí, boli identifikované rôzne faktory, ktoré prispievajú k tomuto javu. Holden, Norris a Kuhlmeier identifikovali štyri hlavné skupiny faktorov: individuálne, inštitucionálne, súvisiace s formou výučby a špecifické pre hodnotenie. Individuálne faktory zahŕňajú nedostatok zručností pri manažovaní času, nepochopenie učiva, nezáujem o predmet, túžbu po lepšom hodnotení, strach z neúspechu a morálne hodnoty a postoje študenta. Inštitucionálne faktory môžu zahŕňať kompetetívne akademické prostredie, nedostatočnú podporu a zdroje, ako aj nedostatok informácií o dôsledkoch porušovania akademickej integrity. Faktory súvisiace s formou výučby sa týkajú jednoduchého prístupu k informáciám v digitálnom prostredí a nedostatku priameho dohľadu pri skúškach. Faktory špecifické pre hodnotenie zvažujú, ako metódy a formáty hodnotenia môžu ovplyvniť akademickú nečestnosť, napr. ak je dôraz kladený na zapamätanie si faktov namiesto kritického myslenia [14].

Výskum založený na teórii tzv. „trojuholníka podvodu“ navrhuje, že na to, aby došlo k podvádzaniu, musia byť splnené tri podmienky: príležitosť, motivácia, tlak alebo potreba a racionalizácia alebo postoj. Všetky tri podmienky sú pozitívnymi prediktívnymi faktormi podvodného správania študentov. Príležitosť nastáva, keď študenti vnímajú, že majú možnosť podvádzať bez toho, aby ich prichytili. K tomuto vnímaniu môže dôjsť vtedy, ak sa domnievajú, že vyučujúci a administratívni pracovníci prehliadajú zjavné podvádzanie, alebo ak študenti vidia podvádzať iných alebo dostávajú odpovede od iných študentov. Druhá podmienka, motivácia, tlak alebo potreba, môže pochádzať z rôznych zdrojov, ako sú samotný študent, rodičia, rovesníci, zamestnávatelia a univerzity. Tlak, ktorý študenti pociťujú, aby dosiahli dobré hodnotenie, a túžba byť vnímaní ako úspešní, môžu vytvoriť motiváciu podvádzať. Napokon, racionalizácia podvodného správania môže nastať, keď študenti vnímajú podvádzanie v súlade so svojou osobnou etikou a veria, že ich správanie je v medziach prijateľného konania [15]. Miles, Campbell a Ruxton zhrňujú dôvody študentského podvádzania a akademickej nečestnosti: vplyv rovesníkov a noriem („keď podvádzajú iní, je to akceptované“), vnímanie rizika a trestu (nízka pravdepodobnosť odhalenia / nekonzistentné sankcie), dostupnosť technológie a internetu (ľahká dostupnosť zdrojov, esejových služieb), vyučovacie prostredie (štýl učiteľa, veľké triedy), typ hodnotenia (niektoré formy núkajú viac príležitostí), tlak a stres (výkon, obavy zo zlyhania, finančné/rodinné tlaky), morálne uvažovanie a postoje (morálna ambivalencia) [16].

## 1.3 AKADEMICKÁ INTEGRITA A UMELÁ INTELIGENCIA

Aktuálnou výzvou je využívanie AI vo vzdelávaní. Ide o systém počítačových algoritmov a programov, ktorý dokáže vykonávať úlohy, no zvyčajne vyžaduje ľudskú inteligenciu. Nachádzame ju v softvérových programoch, ktoré používame v každodennom živote, napr. na platformách ako YouTube, Meta (Facebook), Google Translate, Google Maps a ďalších. Tieto „inteligentné systémy“ sú zabudované do systémov, ktoré majú schopnosti v oblasti spracovania obrazu, rozpoznávania reči, rozhodovania, prekladu jazykov a dokonca aj umelej kreativity. Jedným z konkrétnych nástrojov AI, ktorý si získal obrovskú popularitu (aj vo vzdelávaní), je ChatGPT (Chat Generative Pre-trained Transformer). ChatGPT je vopred vytrénovaný jazykový model generovania textu vyvinutý spoločnosťou OpenAI. Má schopnosť rozumieť a generovať text podobný ľudskému na základe vstupných údajov, ktoré dostane. Okrem toho bol trénovaný na obrovskom množstve údajov, čo mu umožnilo naučiť sa vzory, štýly a zložitosť ľudského jazyka, čím sa stal pozoruhodným nástrojom pre komunikáciu [17]. Ako sa AI-nástroje stá-

vajú dostupnejšími, vzniká hrozba, že študenti budú využívať pokročilé nástroje umelej inteligencie na umelé zlepšovanie svojich výkonov alebo dokonca na sofistikované formy podvádzania.

Dnes už akademická integrita nie je okrajovou témou, ale stala sa jedným z kľúčových problémov kvality vysokoškolského vzdelávania práve kvôli rýchlemu rozšíreniu AI. Vo vysokoškolskom prostredí sa stala takmer univerzálnym nástrojom, no pravidlá jej etického používania zaostávajú, čo vytvára neustále množstvo „šedých zón" a nových foriem podvádzania. Veľké prieskumy naznačujú rýchly nárast používania AI študentmi, no vzdelávacie inštitúcie často nestíhajú s jasnými vnútornými politikami a tréningom. Niekoľko prieskumov vykonaných v rokoch 2024 a 2025 odhalilo, že významná väčšina študentov používa AI vo svojom štúdiu. Globálny prieskum *Digital Education Council* zistil, že 86 % študentov používa umelú inteligenciu vo svojom štúdiu, pričom 54 % ju používa týždenne a takmer jeden z piatich ju používa denne. Najpoužívanejším nástrojom je ChatGPT (používa 66 % študentov), najčastejšie na vyhľadávanie informácií (69 %), kontrolu gramatiky (42 %), sumarizáciu dokumentov (33 %), parafrázovanie (28 %), či tvorbu prvého draftu textu (24 %). AI je teda vnímaná predovšetkým ako kombinácia Google a jazykového pomocníka [18]. Táto vysoká miera využívania sa odzrkadľuje aj v iných prieskumoch. V prieskume Chegg, ktorý sa uskutočnil medzi 11 706 vysokoškolákmi v 15 krajinách zistil, že 80 % študentov na celom svete používa AI na podporu svojho vysokoškolského štúdia [19]. Prieskum vo Veľkej Británii (*HEPI/Kortext – Student Generative AI Survey 2025*) uvádza, že používanie AI medzi vysokoškolákmi prudko narástlo (92 % študentov v roku 2025 v porovnaní s 66 % v roku 2024). 88 % študentov využilo AI pri príprave školských zadaní, najčastejšie pri vysvetľovaní pojmov, zhrnutí článkov a generovaní textov. Za najčastejší dôvod, prečo študenti siahajú po AI uviedli šetrenie času (51 %) a zlepšenie kvality práce (50 %). Od použitia AI ich odrádza najmä strach z obvinenia z podvádzania (53 %) [20]. V USA bol realizovaný prieskum Tyton Partners – *Time for Class 2024: Unlocking Access to Effective Digital Teaching & Learning* zameraný na využívanie AI u študentov i vyučujúcich. Výsledky poukazujú na fakt, že použitie AI vykazovalo 59 % študentov ako „regular users" (na mesačnej báze a častejšie), pričom študenti predbehli učiteľov (40 %). Medzi pravidelnými užívateľmi platí za AI 44 % študentov a iba 13 % vyučujúcich [21]. Najreálnejšie na Slovensko zamerané dáta aktuálne nachádzame v prieskume ASAI – „*AI na slovenských univerzitách: študenti ju chcú, školy zaostávajú*" (2025). Ide o prvý väčší prieskum medzi študentmi z 19 slovenských vysokých škôl. Viac než polovica z nich používa AI aspoň raz týždenne, zhruba 2/3 siahajú po ChatGPT [22].

Napriek širokému využívaniu AI a potenciálnym výhodám, ktoré ponúka, mnohí študenti vyjadrujú obavy o jej presnosť, spoľahlivosť a etické dôsledky. V prieskume Chegg 53 % študentov, ktorí používali AI na podporu svojho štúdia, vyjadrilo obavy z prijímania nesprávnych alebo nepresných informácií [19]. Táto obava je obzvlášť relevantná v kontexte vzdelávania, kde je presnosť a spoľahlivosť informácií mimoriadne dôležitá. Študenti tiež vyjadrili obavy o ochranu osobných údajov a potenciál AI oslabiť schopnosti kritického myslenia [23]. Ak sa študenti stanú príliš závislí od AI pri hľadaní odpovedí a plnení úloh, nemusia rozvinúť schopnosti kritického myslenia a riešenia problémov, ktoré sú nevyhnutné pre akademický úspech a budúcu kariéru. Okrem toho prieskum vykonaný na Tecnologico de Monterrey v Guadalajare zistil, že 55 % študentov verí, že AI môže negatívne ovplyvniť akademickú integritu [24]. V porovnaní s predchádzajúcimi formami podvádzania má AI dve špecifiká: je dostupná prakticky zadarmo a 24/7 a zanecháva veľmi málo jednoznačných „stôp", ktoré by bolo možné objektívne dokázať. Zatiaľ čo pri klasickom plagiátorstve bolo riziko odhalenia relatívne vysoké a mnohým študentom postačovalo vedomie, že ich text prejde antiplagiátorským systémom, pri AI-podvádzaní je riziko sankcie vnímané ako menšie a dôkazné bremeno je pre univerzitu oveľa náročnejšie. Súčasne však vznikajú nové otázky týkajúce sa legitímnej a nelegitímnej pomoci. Je prípustné použiť AI na návrh osnovy textu? Na jazykovú korektúru? Na vytvorenie prvého draftu, ktorý študent následne prepracuje? Výskumy medzi študentmi aj vyučujúcimi ukazujú, že hranice sú veľmi nejasné a inštitucionálne pravidlá často meškajú za reálnou praxou [25].

AI neovplyvňuje iba technickú stránku podvádzania, ale aj hodnotovú rovinu akademického života. Stavia študentov pred otázku férovosti voči spolužiakom, pravdivosti voči vyučujúcim a zmyslu samotného vysokoškolského štúdia. Z pohľadu univerzít zároveň odhaľuje limity modelu, v ktorom sa štúdium posúva ku „komodite" – ak je cieľom iba certifikát, pokušenie delegovať prácu na stroje logicky rastie. Preto viacerí autori navrhujú, aby diskusia o AI bola spojená s širšou diskusiou o hodnotách, zmysle

vzdelávania a etickej formácii študentov, nie iba s technickými zákazmi [10]. Napriek svojim potenciálnym výhodám vyvoláva využívanie AI dôležité etické a sociálne otázky. Patria medzi ne obavy o stratu pracovných miest, súkromie a zodpovednosť, ako aj možnosť zneužitia AI na škodlivé účely. Jedným z kľúčových hnacích motorov vývoja generatívnej AI je túžba zdokonaliť tvorivý proces. Znalosť AI pre bežného človeka je schopnosť pochopiť, posúdiť, interagovať a robiť informované rozhodnutia týkajúce sa technológií v každodennom živote. Zahŕňa pochopenie základných princípov AI, rozpoznanie jej aplikácií, uvedomenie si jej etických, sociálnych a súkromných dôsledkov, ako aj pochopenie vplyvu a hodnoty AI na ľudí a ľudské emócie, a to všetko pri zodpovednom zaobchádzaní so systémami AI [17].

## 2 TEOLOGICKÝ A ANTROPOLOGICKÝ RÁMEC

Vývoj technológií, ktoré rešpektujú ľudskú dôstojnosť a slúžia človeku, má jasné dôsledky pre vzdelávacie inštitúcie a svet kultúry. Znásobením príležitostí na komunikáciu nám digitálne technológie umožnili stretávať sa novými spôsobmi. Naďalej však pretrváva potreba uvažovať o tom, k akému druhu vzťahov nás vedú. Mladí ľudia vyrastajú v kultúrnom prostredí preniknutom technológiami, a to vedie k diskusii o metódach výchovy, vyučovania a odbornej prípravy. Je potrebné, aby si používatelia všetkých vekových kategórií, najmä však mladí ľudia, osvojili kritický prístup pri používaní údajov a obsahu zhromaždeného na internete alebo vytvoreného systémami AI. Školy, univerzity a vedecké spoločnosti sú vyzvané, aby pomohli študentom a odborníkom spoznať sociálne a etické aspekty vývoja a používania technológii [26]. Digitálne technológie zásadne menia spôsob, akým študenti študujú, komunikujú a vytvárajú akademické výstupy. Vysokoškolské prostredie sa tak postupne stáva priestorom, kde sa stretáva biblické povolanie k pravde a svedectvu s pokušením k skrytému zneužívaniu technológií – od nenápadného kopírovania textov, cez sofistikované formy využívania AI, či kontraktového podvádzania. Tieto javy nemožno redukovať len na „porušenie študijného poriadku“, ale predstavujú hlbokú morálno-teologickú výzvu, ktorá sa dotýka samotného jadra biblického chápania pravdy, svedectva a dôstojnosti osoby.

V Písme je „pravda“ vždy vzťahová a zodpovedná vernosťou zmluve (Ex 20,16), pravdivým svedectvom pred komunitou, pravdou v láske (Ef 4,25). Ježiš vyžaduje integritu reči „*áno – áno*“ (Mt 5,37) a evanjelista Ján kontrastuje medzi svetlom a tmou: „Veď každý, kto zle robí, nenávidí svetlo a nejde na svetlo, aby jeho skutky neboli odhalené.“ (Jn 3,20). Online prostredia znižujú zábrany (anonymita, neviditeľnosť, asynchrónnosť), čo dáva príležitosť k nepoctivosti. „*Ôsme prikázanie zakazuje prekrúcať pravdu vo vzťahoch k druhým. Tento morálny predpis vyplýva z povolania svätého ľudu byť svedkom svojho Boha, ktorý je pravda a chce pravdu*“ (KKC 2464). Plagiátorstvo je formou nepravdivého svedectva o sebe, kedy sa študent vydáva za autora diela, ktoré v skutočnosti vytvoril niekto iný. Online podvádzanie je nepravdivým svedectvom o autorstve. Pri používaní AI sa do tohto reťazca pridáva aj rovina neistoty pôvodu textu. Preto je biblické volanie k pravde aj volaním k overiteľnosti a transparentnosti (priznaniu sa k využitiu AI).

Biblia spája spravodlivosť s férovými váhami a závažím (Prís 11,1), ktoré nedeformuje realitu v prospech jednotlivca. Plagiát je v digitálnom prostredí krádežou nehmotného dobra, kontraktové podvádzanie je predávaním/kupovaním klamstva. „*Človeku veľmi chutí nestatočne nadobudnutý chlieb, no nakoniec má plné ústa kamenia*.“ (Prís 20,17). Študent, ktorý získa hodnotenie alebo titul vďaka klamstvu, kradne príležitosť tým, ktorí pracovali poctivo. Štúdium je formou povolania, náplňou činnosti študenta. „*Čokoľvek robíte, robte z celej duše, ako Pánovi*“ (Kol 3,23). Ak študent podvádza pri štúdiu, obchádza námahu učenia. V biblickom jazyku nejde len o malý prehrešok voči školskému poriadku, ale o odmietnutie povolania k poctivej práci a o neúctu k vlastným talentom. Štúdium má zároveň asketické prvky, keďže učiť sa znamená znášať námahu, rásť v trpezlivosti, zodpovednosti a vytrvalosti. AI môže pomôcť efektívnejšie sa učiť, ale nemôže nahradiť tento charakterový rozmer. Podvádzanie narúša formáciu, študent tak prichádza o možnosť rozvoja čnosti vytrvalosti a statočnosti. Prís 6,6-8 poukazujú na obyčajného mravca ako vzor usporiadanej práce bez toho, aby ho niekto zvonka kontroloval. V kontexte akademickej integrity je cieľom formovanie študenta, ktorý pracuje poctivo aj vtedy, keď ho nik nevidí. 2 Sol 3,10 spájaj prácu so spoločenstvom a poukazuje na to, že ak niekto nechce pracovať, nech ani neje. 1 Kor 6,12 a 10,23 učia, že kresťanská sloboda je o tom, čo osoží, nezotročuje a buduje druhých. Pri digitálnych technológiách a AI nejde len o to, či sú „dovolené“, ale či naozaj pomáhajú rásť, neberú slo-

bodu a nenarúšajú dôveru a spoločenstvo. Študent teda používa digitálne nástroje ako pomocníkov, nie ako náhradu poctivej práce a charakteru. V tom sa prejavuje biblická múdrosť v digitálnom veku. Cirkevné texty o AI zdôrazňujú dôstojnosť osoby, transparentnosť a zodpovednosť [26]. Katolícka sociálna náuka a najnovšie aj *Rome Call for AI Ethics* zdôrazňujú, že AI má slúžiť človeku, nie ho nahradiť a nesmie ohroziť ľudskú dôstojnosť, práva a rovnosť [27]. V univerzitnom prostredí z toho vyplýva, že AI je nástroj, nie „náhrada študenta" – ak študent úplne prenesie premýšľanie a tvorbu na AI, zrieka sa rozvoja darov, ktoré dostal. Pri AI je kľúčová otázka antropológie, či AI nezakryje môj hlas, zodpovednosť a rast. „*Ak niekomu z vás chýba múdrosť, nech si prosí od Boha, ktorý dáva všetkým štedro a bez výčitky, a dostane ju*." (Jak 1,5).

## 3 RÁMEC TECHNO-MORÁLNEJ FORMÁCIE

Rámec techno-morálnej formácie vychádza z presvedčenia, že digitálne technológie už nie sú len neutrálne nástroje, ale prostredie, ktoré spoluvytvára spôsob, akým študenti myslia, vnímajú seba a druhých a rozhodujú sa v morálnych situáciách. Moderné technológie menia, čo je „ľahké" a čo „náročné", čo sa javí ako normálne a čo ako výnimka. Tým posúvajú aj hranice toho, čo považujeme za prijateľné správanie. Filozofia techniky upozorňuje, že technológie sú „morálne nasýtené" – nielen sprostredkúvajú ľudské konanie, ale spoluurčujú morálne horizonty, v ktorých sa rozhodujeme [28]. Shannon Vallor v diele *Technology and the Virtues* hovorí, že v podmienkach rýchlo sa meniaceho techno-sociálneho prostredia už nestačí len aplikovať staré pravidlá na nové situácie, ale potrebujeme kultivovať „techno-morálne čnosti", teda kvality charakteru, ktoré človeku umožnia žiť múdro a dobre uprostred digitálnych technológií. Nadväzuje pritom na tradíciu etiky čnosti (Aristoteles, konfuciánstvo, budhizmus) a ukazuje, že stabilný charakter a morálne návyky sú kľúčom k tomu, aby technológie slúžili ľudskému dobru, nie ho rozkladali. Pre rámec techno-morálnej formácie to znamená, že cieľom nemá byť len „bezpečné" ovládanie nástrojov, ale formovanie takého charakteru, ktorý vie tieto nástroje používať zodpovedne [29].

V teologickej perspektíve sa k tomu pridáva antropologické východisko: človek vytvorený na obraz Boha (Imago Dei) je povolaný využívať techniku tak, aby rešpektovala dôstojnosť osoby a slúžila spoločnému dobru. Brian Brock v knihe *Christian Ethics in a Technological Age* ukazuje, že technologická modernita má tendenciu predefinovať všetky oblasti života (vrátane tela, rodiny či práce) v kategóriách efektivity a riaditeľnosti, a preto je nevyhnutné znovu premyslieť, čo znamená byť človekom v prostredí, kde technológia preniká do každej sféry [30]. Craig M. Gay vo svojej práci *Modern Technology and the Human Future* interpretuje techniku ako skúšku kresťanského chápania človeka a povolania. Technológia môže podľa neho podporiť ľudské rozkvitnutie, ale aj podryť našu schopnosť žiť ako vtelené, vzťahové bytosti [31].

Z pohľadu hodnotovej formácie na vysokej škole to znamená, že digitálne technológie (od sociálnych sietí až po generatívnu AI) treba chápať ako priestor, v ktorom sa študenti učia nielen fakty a zručnosti, ale aj postoje k pravde, dôstojnosti a spravodlivosti. Heidi Campbell hovorí o „digitálnom náboženstve" ako o technokultúrnom priestore, v ktorom sa prelínajú náboženské a digitálne praktiky a v ktorom sa vytvárajú nové identity, formy komunity a autority [32]. Podobne možno hovoriť aj o „digitálnej univerzite". Nie je to len iná technická platforma, ale prostredie, ktoré mení štruktúru vzťahov, návykov a hodnôt. Ciele techno-morálnej formácie študentov vysokých škôl sa dajú formulovať na viacerých úrovniach. Kognitívnym cieľom je rozvinúť kritickú digitálnu gramotnosť: študenti majú rozumieť tomu, ako fungujú algoritmy, sociálne siete, generatívna AI, aké majú limity a aké riziká prinášajú (od dezinformácií po sledovanie a komodifikáciu pozornosti). Morálno-charakterovým cieľom je formovať čnosti, ktoré umožňujú tieto nástroje používať poctivo a spravodlivo – pravdivosť, zodpovednosť, odvahu, miernosť. Komunitným cieľom je budovať kultúru akademickej integrity a digitálnej zodpovednosti na úrovni celej univerzity, nielen prostredníctvom sankcií, ale aj pozitívnych vzorov a diskusie. Na katolíckych vysokých školách sa navyše pridáva spirituálno-existenciálny cieľ: pomôcť študentom prepojiť vieru s digitálnym životom a premýšľať, ako ich online návyky ovplyvňujú modlitbu, vzťahy a povolanie.

V tomto kontexte nadobúdajú klasické čnosti nový, digitálny rozmer. Rozvážnosť sa prejavuje ako schopnosť rozlišovať, kedy je používanie AI legitímnou podporou učenia a kedy už ide o delegovanie vlastnej práce. Patrí sem aj kritické hodnotenie dôveryhodnosti online zdrojov a vedomie, že „mať odpoveď" neznamená ešte „rozumieť". Spravodlivosť sa dotýka férovosti pri hodnotení, rešpektovania

autorských práv, ale aj vedomia, že nie všetci študenti majú rovnaký prístup k špičkovým digitálnym nástrojom – preto treba premýšľať o inklúzii a rovnosti príležitostí. Miernosť súvisí s reguláciou času online, zvládaním potenciálu sociálnych sietí a hier a disciplínou pri používaní technológií počas štúdia. Odvaha sa prejavuje v ochote odolať tlaku na podvádzanie – či už ide o contract cheating, AI alebo „všetci si nechávajú prácu napísať“. Na tieto klasické čnosti nadväzuje Vallorovej koncept „techno-morálnych čností“, ako sú techno-morálna pokora (vedomie vlastných limitov aj limitov AI), techno-morálna empatia (citlivosť voči dopadom digitálnych činov na druhých), digitálna trpezlivosť či občianska online zodpovednosť. Takto chápaný charakter sa neformuje abstraktne, ale v konkrétnych digitálnych praktikách – pri písaní prác s pomocou AI, pri komunikácii na sociálnych sieťach, pri zdieľaní citlivých informácií alebo pri participácii na verejnom diskurze [29]. Kľúčovým miestom techno-morálnej formácie sú práve tieto konkrétne oblasti digitálneho života študenta. Pri akademickej práci s AI ide o učenie sa transparentnosti (priznať, kde som AI použil), kritickej verifikácie (overovať fakty, nepreberať nekontrolovane výstupy) a zodpovednosti za výsledný text či projekt, aj keď vznikol s podporou AI-nástrojov. V oblasti komunikácie a sociálnych sietí ide o kultúru diskusie bez nenávistného obsahu, o rešpektovanie dôstojnosti iných a o uvedomenie si, že „digitálna stopa“ je formou svedectva o sebe a svojich hodnotách [32].

Žiadny rámec techno-morálnej formácie však nebude fungovať, ak sa zostaví len „pre študentov“. Brock zdôrazňuje, že samotné inštitúcie sú formované technologickou mentalitou, tendenciou vidieť ľudí, vzdelávanie a vzťahy primárne cez prizmu manažmentu a výkonu. Preto je potrebné myslieť aj na inštitucionálnu a kultúrnu dimenziu: kódexy akademickej integrity a digitálnej etiky, jasné a pochopiteľné politiky používania AI, vzdelávanie učiteľov a vedenia v oblasti digitálnej etiky, ako aj dizajn hodnotenia, ktorý podporuje poctivosť (integrity-by-design), nie len trestá podvádzanie [31]. Zaujímavým príkladom nadinštitucionálneho rámca je *Rome Call for AI Ethics*, ktorý formuluje šesť princípov zodpovedného rozvoja a používania AI – transparentnosť, inklúziu, zodpovednosť, nestrannosť, spoľahlivosť a bezpečnosť/súkromie. Dokument, podpísaný Pápežskou akadémiou pre život, reprezentantmi technologických firiem a ďalšími partnermi, zdôrazňuje, že technológia má slúžiť človeku a spoločnému dobru, nie len zisku alebo nahradeniu ľudskej práce. Tieto princípy sa dajú priamo preložiť do univerzitného prostredia – ako kritériá pre výber a implementáciu AI nástrojov v oblasti výučby, hodnotenia či administratívy [27].

## ZÁVER

Digitalizácia zásadne mení vysokoškolské prostredie – nielen na úrovni nástrojov, ale ako nové morálne a kultúrne prostredie, v ktorom sa formuje identita študenta, vzťah k pravde a chápanie poctivej práce. Článok ukázal, že rozmach online nástrojov, predovšetkým umelej inteligencie robí z akademickej nečestnosti komplexný jav, ktorý nemožno riešiť len technickými kontrolnými mechanizmami a sankciami. Kľúčom je rámec techno-morálnej formácie, ktorý spája akademickú integritu s teologicko-antropologickým pohľadom na osobu a s rozvojom čností v konkrétnych digitálnych praktikách. Pre univerzity z toho vyplýva potreba prepájať jasné pravidlá používania umelej inteligencie, aktualizáciu v hodnotení a systematickú hodnotovú a duchovnú formáciu študentov. Len tak sa digitálne technológie stanú priestorom rastu v pravde, spravodlivosti a dôstojnosti, a nie urýchľovačom podvádzania a erózie dôvery vo vysokoškolské vzdelávanie. Nejde len o „bezpečné používanie technológií“, ale o dlhodobé formovanie ľudí, ktorí budú schopní v digitálnom svete hľadať pravdu, slúžiť spravodlivosti a chrániť dôstojnosť seba i druhých.

## ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

[1] SABRIA, David. (2020). Die Seehensucht nach dem nächsten Klick: Medienresilienz – wie wir glücklich werden in einer digitalen Welt. – Ostfildern: Patmos Verlag, ISBN 978-3-8436-1292-0, 145 s.
[2] PRENSKY, Marc. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants (Part 1). In: On the Horizon [online]. roč. 9, č. 5, s. 1–6. DOI: 10.1108/10748120110424816. Dostupné na internete: https://doi.org/10.1108/10748120110424816 [cit. 2026-02-03].

[3] BREATAG, Tracey. (2016). Defining Academic Integrity: International Perspectives – Introduction. In: BRETAG, Tracey (ed.). Handbook of Academic Integrity. Singapore: Springer. s. 3-6. ISBN 978-981-287-097-1. https://doi.org/10.1007/978-981-287-098-8_76
[4] GOVER, Anna. (2024). Academic Integrity. – Brussels: ENQA, ISBN 978-2-9602852-9-1, 30 s.
[5] ARIELY, Dan. (2012). The (Honest) Truth About Dishonesty: How We Lie to Everyone – Especially Ourselves. – New York: Harper Collins, ISBN 978-0-007-50672-9, 314 s.
[6] BRIMBLE, Mark (2016). Why Students Cheat. An Exploration of the Motivators of Student Academic Dishonesty in Higher Education. In: BRETAG, Tracey (ed.). Handbook of Academic Integrity. Singapore: Springer. s. 365-382. ISBN 978-981-287-097-1. https://doi.org/10.1007/978-981-287-098-8_58
[7] McCABE, L. Donald. – BUTTERFIELD, D. Kenneth – TREVINO, K. Linda (2012). Cheating in college : why students do it and what educators can do about it. – Baltimore: John Hopkins University Press, ISBN 978-1-4214-0716-6, 240 s.
[8] Plagiarism Spectrum: 10 Types of Plagiarism. [online]. Dostupné na internete: https://go.turnitin.com/paper/10-types-of-plagiarism [cit. 2026-02-03].
[9] LIPSON, M. Steven – KARTHIKEYAN, Laina. (2016). The Art of Cheating in the 21st Millennium. In: International Journal of Education, ISSN 1948-5476, roč. 8, č 2, s. 48-72. https://doi.org/10.5296/ije.v8i2.9117
[10] MacFARLANE, Bruce – ZHANG, Jingjing – PUN, Annie. (2014). Academic integrity: A review of the literature. In: Studies in Higher Education. roč. 39, č. 2, s. 339–358. https://doi.org/10.1080/03075079.2012.709495
[11] DAWSON, Philip – SUTHERLAND-SMITH, Wendy. (2017). Can markers detect contract cheating? Results from a pilot study. In: Assessment & Evaluation in Higher Education, roč. 43, č. 2, s. 286–293. https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1336746
[12] NEWTON, M. Philip – LANG, Christopher. (2016). Custom Essay Writers, Freelancers, and Other Paid Third Parties. In: BRETAG, Tracey (ed.). Handbook of Academic Integrity. Singapore: Springer. s. 249-271. ISBN 978-981-287-097-1. https://doi.org/10.1007/978-981-287-098-8
[13] DAWSON, Philip. (2022). The prevention of contract cheating in an online environment. [online]. TEQSA. Dostupné na internete: https://www.teqsa.gov.au/preventing-contract-cheating/what-contract-cheating-and-methods-reduce-it [cit. 2026-02-03].
[14] HOLDEN, L. Olivia – NORRIS, E. Meghan – KUHLMEIER, A. Valerie. (2021). Academic Integrity in Online Assessment: A Research Review. In: Frontiers in Education [online]. roč. 6. DOI: 10.3389/feduc.2021.639814. Dostupné na internete: https://doi.org/10.3389/feduc.2021.639814 [cit. 2026-02-03].
[15] BECKER, D. – CONNOLLY Janice., LENTZ, Paula – MORRISON, Joline. (2006). Using the Business Fraud triangle to Predict Academic Dishonesty Among Business Students. In: Academy of Educational Leadership. ISSN 1095-6328, roč. 10, č. 1, s. 37–52.
[16] MILES, Paula – CAMPBELL, Martin – RUXTON, D. Graeme. (2022). Why Students Cheat and How Understanding This Can Help Reduce the Frequency of Academic Misconduct in Higher Education: A Literature Review. In: Journal of Undergraduate Neuroscience Education. roč. 20, č. 2, s. 150–160. https://doi.org/10.59390/LXMJ2920. Dostupné na internete: https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10653228/ [cit. 2026-02-03].
[17] KA YUK CHAN, Cecilia, COLLOTON, Tom. (2024) Generative AI in Higher Education. – London: Routledge, ISBN: 978-1-003-45902-6, 286 s. https://doi.org/10.4324/9781003459026
[18] DEC. (2024). Digital Education Council Global AI Student Survey 2024. [online]. Dostupné na internete: https://www.digitaleducationcouncil.com/post/digital-education-council-global-ai-student-survey-2024 [cit. 2026-02-03].
[19] CHEGG. (2025). Global Student Survey 2025. [online]. Dostupné na internete: https://www.chegg.org/global-student-survey-2025 [cit. 2026-02-03].
[20] FREEMAN, Josh. (2025). HEPI/Kortext Generative Student AI survey 2025. [online]. Dostupné na internete: https://www.hepi.ac.uk/reports/student-generative-ai-survey-2025/ [cit. 2026-02-03].

[21] TYTON PARTNERS. (2024). Time for Class 2024: Unlocking Access to Effective Digital Teaching & Learning. [online]. Dostupné na internete: https://tytonpartners.com/time-for-class-2024/ [cit. 2026-02-03].
[22] ASAI. (2025). AI na slovenských univerzitách: študenti ju chcú, školy zaostávajú. [online]. Dostupné na internete: https://www.asai.sk/clanky/ai-na-slovenskych-univerzitach-studenti-ju-chcu-skoly-zaostavaju-asai-prinasa-prvy-hybridny-prieskum-a-vyzvu-na-spolupracu/ [cit. 2026-02-03].
[23] MOWREADER, Ashley. (2024). Survey: When Should College Students Use AI?. [online]. Dostupné na internete: https://www.insidehighered.com/news/student-success/academic-life/2024/09/16/college-students-uncertain-about-ai-policies [cit. 2026-02-03].
[24] MARÍN, Mauro Rodriguéz. (2025). AI in Higher Education: A Revolution or a Risk?. [online]. Dostupné na internete: https://observatory.tec.mx/edu-bits-2/ai-in-higher-education-a-revolution-or-a-risk/ [cit. 2026-02-03].
[25] KOHLER, Carmen – HARTIG, Johannes. (2024). ChatGPT in higher education: Measurement instruments to assess student knowledge, usage and attitude. In: Contemporary Educational Technology [online]. roč. 16, č. 4, s. 1-15. DOI: 10.30935/cedtech/15144. Dostupné na internete: https://doi.org/10.30935/cedtech/15144 [cit. 2026-02-03].
[26] FRANTIŠEK. (2024). Posolstvo Svätého Otca Františka na 57. svetový deň pokoja 1. január 2024. [online]. Dostupné na internete: https://www.kbs.sk/pdf/FR01/FR01Pokoj2024.pdf [cit. 2026-02-03].
[27] RenAIssance Foundation. (2024). Rome Call for AI Ethics. [online]. Dostupné na internete: https://www.romecall.org/the-call/ [cit. 2026-02-03].
[28] VERBEEK, Peter-Paul. (2011). Moralizing Technology: Understanding and Designing the Morality of Things. – Chicago: University of Chicago Press, ISBN 978-0-226-85293-4, 184 s. https://doi.org/10.7208/chicago/9780226852904.001.0001
[29] VALLOR, Shannon. (2016). Technology and the Virtues: A Philosophical Guide to a Future Worth Wanting. – Oxford: Oxford University Press, ISBN 978-0-1904-9851-1, 309 s. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780190498511.001.0001
[30] BROCK, Brian. (2010). Christian Ethics in a Technological Age. – Grand Rapids: Eerdmans. ISBN 978-0-8028-6517-5, 408 s.
[31] GAY, M. Craig. (2018). Modern Technology and the Human Future: A Christian Appraisal. Downers Grove: IVP Academic, ISBN 978-0-8308-5220-8, 254 s.
[32] CAMPBELL, A. Heidi. (2012). Digital Religion: Understanding Religious Practice in New Media Worlds. – London: Routledge, ISBN 978-0-2030-8486-1, 288 s.

# PREDNÁŠKY DOKTORANDOV

# SEKCIA 5

# VZDELÁVANIE, PEDAGOGIKA A PSYCHOLÓGIA

DOI: https://doi.org/10.54937/2026.9788056112410.279-283

# DIFERENCIÁCIA METÓD VO VZDELÁVANÍ DOSPELÝCH Z MEDZINÁRODNEJ PERSPEKTÍVY

# DIFFERENTIATION OF METHODS IN ADULT EDUCATION FROM AN INTERNATIONAL PERSPECTIVE

**BRANISLAV BABČO, NINA BODORÍKOVÁ**

*Constantine the Philosopher University in Nitra, Slovakia*
*Email: branislav.babco@ukf.sk*
*ORCID iD: 0009-0009-9664-9907*

**ABSTRAKT**
*Diferenciácia metód vo vzdelávaní dospelých predstavuje jednu z aktuálnych tém andragogického výskumu, ktorá reflektuje potrebu individualizácie a personalizácie učenia v kontexte dynamických spoločenských a technologických zmien. Rôznorodosť dospelej populácie z hľadiska skúseností, motivácie a vzdelávacích potrieb vytvára požiadavku na flexibilné metodické prístupy, schopné reagovať na individuálne predpoklady učiacich sa. V medzinárodnej diskusii sa diferenciácia spája s princípmi samoriadeného učenia, využívania digitálnych prostriedkov a adaptívnych stratégií, ktoré podporujú efektívnejšie osvojovanie poznatkov. V slovenskom prostredí ide o oblasť, ktorá sa postupne rozvíja a vyžaduje systematickejšie teoretické aj empirické spracovanie.*

**Kľúčové slová:** *vzdelávanie dospelých, diferenciácia metód, andragogika, personalizácia, medzinárodná perspektíva*

**ABSTRACT**
*The differentiation of methods in adult education represents one of the current topics in andragogical research, reflecting the need for individualization and personalization of learning in the context of dynamic social and technological changes. The diversity of the adult population in terms of experience, motivation, and educational needs creates a demand for flexible methodological approaches capable of responding to individual learning conditions. In international discourse, differentiation is associated with the principles of self-directed learning, the use of digital tools, and adaptive strategies that support more effective knowledge acquisition. In the Slovak context, it is an area that is gradually developing and requires more systematic theoretical and empirical elaboration.*

**Keywords:** *adult education, differentiation of methods, andragogy, personalization, international perspective*

## ÚVOD

Vzdelávanie dospelých sa v 21. storočí nachádza v období intenzívnej transformácie, ktorú determinujú dynamické sociálne, technologické a ekonomické procesy. Globalizácia pracovného trhu, zrýchľujúci sa technologický pokrok, digitalizácia služieb a meniace sa požiadavky na kvalifikáciu spôsobujú, že

do vzdelávacieho procesu vstupujú heterogénne skupiny učiacich sa. Znamená to, že do vzdelávacích programov prichádzajú jednotlivci s odlišným stupňom predchádzajúceho vzdelania, profesijných skúseností, digitálnej gramotnosti, motivačných orientácií i kognitívnych preferencií. V tomto kontexte je diferenciácia vo vzdelávaní dospelých jednou z kľúčových oblastí andragogického výskumu, keďže reflektuje potrebu individualizácie, personalizácie a adaptivity učenia s cieľom podporiť efektívne osvojovanie poznatkov a rozvoj kompetencií dospelých [1].
Intenzívny technologický rozvoj zároveň mení podmienky participácie dospelých na vzdelávaní [2]. Digitálne platformy, blended learning, virtuálne vzdelávacie prostredia či personalizačné algoritmy otvárajú nové možnosti individualizácie učenia, no zároveň odhaľujú aj nové nerovnosti a výzvy. Diferenciácia vo vzdelávaní dospelých tak predstavuje koncept, ktorý nadobúda strategický význam nielen z hľadiska efektivity vzdelávania, ale aj z hľadiska inkluzívnosti, adaptability a kvality celoživotného vzdelávania v meniacich sa spoločenských podmienkach [3][4].

## 1 TEORETICKÉ UKOTVENIE DIFERENCIÁCIE VO VZDELÁVANÍ DOSPELÝCH

Diferenciácia vo vzdelávaní dospelých sa v súčasnej andragogickej literatúre profiluje ako jeden z kľúčových konceptov podporujúcich individualizáciu učenia, personalizáciu obsahu a rozvoj autonómie učiacich sa. Jej teoretické ukotvenie vychádza z predpokladu, že dospelí učiaci sa tvoria vysoko heterogénnu skupinu – odlišujú sa v skúsenostiach, motivačných štruktúrach, životnej situácii, kognitívnych preferenciách aj úrovni digitálnej gramotnosti. Reagovať na túto rôznorodosť znamená projektovať vzdelávanie tak, aby sa opieralo o ich predchádzajúce skúsenosti, potrebu praktickej relevancie a vnútornú motiváciu, čo je základnou črtou andragogického prístupu.
Knowlesove princípy učenia dospelých zdôrazňujú autonómiu, pripravenosť učiacich sa a potrebu priameho prepojenia obsahu s reálnymi životnými úlohami. Diferenciácia je v tomto rámci chápaná ako podmienka efektívneho vzdelávania, keďže umožňuje prispôsobiť metódy a aktivity účastníkov [5]. Význam individuálne prispôsobených intervencií podporuje aj Mezirowova transformačná teória učenia, ktorá poukazuje na to, že proces kritickej reflexie a zmeny interpretačných rámcov je možný len vtedy, ak vzdelávanie nadväzuje na osobné skúsenosti a hodnoty jednotlivca [6]. Kolbov model experienčného učenia zároveň poskytuje teoretické zdôvodnenie potreby variabilných metód v edukácii dospelých. Jeho cyklus – od konkrétnej skúsenosti cez reflexiu až po experimentovanie – umožňuje pracovať s rôznymi preferovanými štýlmi učenia, čím podporuje flexibilitu a adaptabilitu vzdelávacieho procesu [7].

## 2 MEDZINÁRODNÁ PERSPEKTÍVA DIFERENCIÁCIE METÓD VO VZDELÁVANÍ DOSPELÝCH

Diferenciácia metód vo vzdelávaní dospelých sa v medzinárodnom prostredí vyvíja dynamicky, najmä pod vplyvom digitálnej transformácie, globalizácie a rastúcej potreby celoživotného rozvoja kompetencií. Krajiny OECD už dlhodobo upozorňujú na potrebu prispôsobovať vzdelávacie stratégie rozmanitým skupinám učiacich sa dospelých, a to v závislosti od ich profesijných skúseností, digitálnych zručností, veku či socioekonomického zázemia [8]. Jedným z výrazných trendov je personalizácia vzdelávania, ktoré v medzinárodnom diskurze vystupuje najmä v súvislosti s adaptívnymi digitálnymi platformami. Tieto systémy umožňujú individuálne prispôsobovať obsah, tempo aj metódy učenia podľa potrieb jednotlivca. Výskumy UNESCO zdôrazňujú, že personalizácia vzdelávania je účinná najmä pri zvyšovaní participácie nízko kvalifikovaných dospelých a pri podpore znevýhodnených skupín, ktoré často čelia bariéram pri tradičných formách vzdelávania [1]. Na medzinárodnej scéne je zároveň zdôrazňovaná potreba rozvíjať flexibilné vzdelávacie formy. Patria sem krátke kurzy typu microlearning, hybridné modely učenia a kombinované formy, ktoré reflektujú časové možnosti dospelých učiacich sa. Európska únia dlhodobo podporuje tento smer prostredníctvom iniciatív zameraných na upskilling a reskilling, kde sa diferenciácia metód vníma ako kľúčový prvok zvyšovania dostupnosti vzdelávania. Dôležitým aspektom je aj kultúrna a spoločenská diverzita, ktorú medzinárodné výskumy často zdôrazňujú v súvislosti s inkluzívnym vzdelávaním dospelých. UNESCO Institute for Lifelong Learning poukazuje na to, že efektívna diferenciácia si vyžaduje rešpektovanie kultúrnych špecifík, predchádzajúcich skúseností učiacich sa a rôznych štýlov učenia, čo potvrdzujú aj porovnávacie štúdie medzi európskymi a ázijskými krajinami [1]. V súhrne možno povedať, že medzinárodný diskurz sa zhoduje v tom, že flexibilita, perso-

nalizácia a digitálna podpora predstavujú základné piliere súčasných trendov vo vzdelávaní dospelých. Tieto prístupy vytvárajú predpoklad pre efektívnejšie zapojenie širokej škály učiacich sa, a zároveň poskytujú rámec, ktorý je možné ďalej rozvíjať v kontexte pripravovaného výskumu.

## 3 SLOVENSKÝ KONTEXT: STAV, VÝVOJ A VÝZVY

Vzdelávanie dospelých na Slovensku prechádza obdobím postupných zmien, no systém stále čelí výraznému rozdielom v dostupnosti, kvalite a prispôsobovaní vzdelávacích metód rôznym skupinám učiacich sa. Tieto rozdiely priamo ovplyvňujú aj možnosti uplatňovania diferenciácie vo vzdelávaní dospelých, ktorá je z hľadiska praxe implementovaná len obmedzene.

Kľúčovým aktérom v oblasti celoživotného vzdelávania je Štátny inštitút odborného vzdelávania (ŠIOV), ktorý v rámci národného koordinátora vzdelávania dospelých realizuje viacero európskych iniciatív [12]. ŠIOV upozorňuje, že systémové opatrenia, ako mikroosvedčenia, individuálne vzdelávacie účty či modernizácia uznávania kompetencií, sa postupne implementujú, no ich praktický prínos pre diferenciáciu sa prejaví až v dlhodobom horizonte [11]. Podporná služba EPALE dopĺňa, že viaceré opatrenia zostávajú na úrovni projektových výstupov a zatiaľ nepredstavujú stabilnú súčasť národného systému [13].

Dáta z európskeho prieskumu vzdelávania dospelých (AES) ukazujú, že Slovensko patrí medzi krajiny s nižšou mierou účasti dospelých na učení [11]. Najčastejšie sa vzdelávajú osoby s vyšším stupňom vzdelania, pracujúci v stabilných profesiách a mladšie vekové skupiny. Naopak, starší dospelí, nízkokvalifikovaní a nezamestnaní sú vo vzdelávaní zastúpení minimálne. Tento stav ukazuje na zásadný problém: práve skupiny, ktoré najviac potrebujú diferencované prístupy, majú k vzdelávaniu najnižší prístup. Správy Európskej komisie (Education and Training Monitor) upozorňujú aj na nedostatok ponuky neformálneho vzdelávania, nízku mieru podpory zo strany zamestnávateľov a slabú koordináciu celoživotného vzdelávania na národnej úrovni [12]. To výrazne obmedzuje možnosti zavádzania adaptívnych a diferencovaných postupov.

Podľa Európskej asociácie pre vzdelávanie dospelých (EAEA) zostáva slovenský systém málo inkluzívny a nedostatočne financovaný [11]. Organizácia upozorňuje na nerovnomernú kvalitu poskytovateľov, slabú dostupnosť vzdelávania pre znevýhodnené skupiny a obmedzené možnosti inovácií v neformálnom vzdelávaní. Kriticky hodnotí aj zrušenie samostatného oddelenia celoživotného vzdelávania na ministerstve, čo oslabilo strategické riadenie sektora [14].

Slovenská stratégia celoživotného vzdelávania, publikovaná aj v databáze UNESCO, zdôrazňuje potrebu individualizácie vzdelávacích postupov, využívania digitálnych technológií a posilnenia profesionálnej prípravy andragógov [13]. Aj keď dokumenty deklarujú jasné ciele, ich napĺňanie brzdia kapacitné limity, nedostatok financovania a chýbajúce stabilné štruktúry na podporu diferencovaných prístupov.

Slovensko deklaruje ambíciu modernizovať vzdelávanie dospelých, avšak implementácia diferencovaných metód je limitovaná nízkou účasťou znevýhodnených skupín, regionálnymi rozdielmi, nedostatkom metodických materiálov a obmedzeným financovaním. Výsledkom je prostredie, v ktorom diferenciácia nie je bežnou praxou, ale skôr výzvou, ktorá si vyžaduje dlhodobú systémovú podporu.

## 4 POROVNANIE MEDZINÁRODNÉHO A SLOVENSKÉHO KONTEXTU DIFERENCIÁCIE METÓD VO VZDELÁVANÍ DOSPELÝCH

Porovnanie medzinárodného vývoja so slovenským prostredím umožňuje identifikovať rozdiely v podmienkach, ktoré ovplyvňujú diferenciáciu metód vo vzdelávaní dospelých. Kým európske a globálne iniciatívy zdôrazňujú personalizáciu, využívanie digitálnych nástrojov a inkluzívne stratégie učenia, slovenská realita ukazuje na výrazné rozdiely v dostupnosti vzdelávania, pripravenosti inštitúcií a miere zapojenia jednotlivých skupín dospelej populácie [10][11][15].

Medzinárodné organizácie zdôrazňujú potrebu prispôsobovať vzdelávanie heterogénnym skupinám učiacich sa prostredníctvom personalizácie, microlearningu, hybridných foriem a adaptívnych digitálnych nástrojov. Personalizované vzdelávanie podporuje vyššiu participáciu nízko kvalifikovaných dospelých a eliminuje bariéry, ktoré sa viažu k tradičným formám učenia [1][15].

Európska únia podporuje flexibilné vzdelávanie najmä prostredníctvom iniciatív zameraných na upskilling a reskilling. Eurostat uvádza výrazné rozdiely medzi krajinami EÚ v účasti na vzdelávaní dospe-

lých, pričom severské krajiny vykazujú najvyššiu participáciu. Tieto trendy potvrdzujú potrebu diferenciácie ako nástroja na znižovanie nerovností [10].
Slovensko vykazuje pokrok v digitalizácii a rozvoji stratégií celoživotného vzdelávania, no stále čelí nízkej účasti dospelých, regionálnym rozdielom, nedostatočnej inklúzii a obmedzenej ponuke diferencovaných vzdelávacích programov. Najmä nízko kvalifikovaní, starší dospelí a nezamestnaní majú obmedzený prístup k vzdelávaniu [11][13].
Na Slovensku je diferenciácia metód strategicky nevyhnutná. Vyžaduje si posilnenie inklúzie, zlepšenie digitálnej pripravenosti učiacich sa, rozvoj metodickej podpory pre lektorov a implementáciu overených európskych modelov.

## ZÁVER

Diferenciácia metód vo vzdelávaní dospelých predstavuje v súčasnosti jednu z najdôležitejších oblastí andragogického výskumu a praxe. Analýza teoretických východísk, medzinárodných trendov a špecifík slovenského prostredia potvrdzuje, že efektívne vzdelávanie dospelých sa už nedokáže opierať o tradičný jednotný didaktický model. Dynamické spoločenské a technologické zmeny vytvárajú prostredie, ktoré vytvára heterogénne skupiny učiacich sa, čo si vyžaduje flexibilné a adaptívne metodické prístupy. Medzinárodné organizácie (OECD, UNESCO, EAEA, Európska komisia) dlhodobo upozorňujú, že diferenciácia je jedným z hlavných predpokladov inklúzie a dostupnosti vzdelávania dospelých. Výskumy zdôrazňujú význam digitalizácie, personalizácie, microlearningu, adaptívnych platforiem a hybridných foriem učenia, ktoré umožňujú efektívnejšie pracovať s individuálnymi potrebami učiacich sa. Slovenský kontext však ukazuje, že hoci je téma prítomná v strategických dokumentoch a odborných diskusiách, jej praktická implementácia je stále limitovaná systémovými bariérami, nízkou účasťou znevýhodnených skupín a nedostatočnou pripravenosťou vzdelávacích inštitúcií na individualizované prístupy.
Porovnanie medzinárodných trendov so slovenskou realitou poukazuje na potrebu posilniť najmä metodickú podporu lektorov, rozvoj digitálnych kompetencií učiacich sa, podporu inklúzie a zlepšenie financovania celoživotného vzdelávania. Diferenciácia metód sa tak javí nie ako doplnkový prvok, ale ako nevyhnutná podmienka moderného vzdelávania, ktoré reaguje na individuálne dospelých učiacich sa. Diferenciácia metód tak predstavuje perspektívny rámec, ktorý umožňuje reagovať na potreby dnešnej spoločnosti a zároveň posilňuje kvalitu celoživotného učenia. Jej rozvoj je kľúčom k tomu, aby sa vzdelávanie dospelých stalo skutočne dostupným, flexibilným a zmysluplným pre všetky skupiny učiacich sa.

## ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

[1] UNESCO. (2022). Transforming Education: UNESCO Global Report. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning. [on-line]. ISBN 978-92-820-1247-5. 179 s. Dostupné na internete: >https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381666< [cit. 2025-11-19].
[2] TEAL Center. (2011). Adult Learning Theory. Washington, DC: U.S. Department of Education. [on-line]. Dostupné na internete: >https://lincs.ed.gov/sites/default/files/11_%20TEAL_Adult_Learning_Theory.pdf< [cit. 2025-11-19].
[3] TEAL Center. (2011). Differentiated Instruction in Adult Education. Washington, DC: U.S. Department of Education. [on-line]. Dostupné na internete: >https://lincs.ed.gov/sites/default/files/5_TEAL_Differentiated_Instruct.pdf< [cit. 2025-11-19].
[4] ASCD. (2024). Differentiated Learning: Principles and Practices. [on-line]. vol. 67. no 5. Dostupné na internete: >https://www.ascd.org/el/articles/differentiated-learning< [cit. 2025-11-19].
[5] KNOWLES. Malcom. (1973). The Adult Learner: A Neglected Spiecies. Houston: Gulf Publishing Company. [on-line]. ISBN 0-87201-005-8. Dostupné na internete: >https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED084368.pdf< [cit. 2025-11-19].
[6] MEZIROW. Jack. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice in New *Directions For Adult And Continuing Education.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers. [on-line]. ISSN: 1536-0717. no. 7. 5-12s. Dostupné na internete: >https://www.ecolas.eu/eng/wp-content/uploads/2015/10/Mezirow-Transformative-Learning.pdf< [cit. 2025-11-19]. https://doi.org/10.1002/ace.7401

[7] MCLEOD. Saul. (2025). Kolb's Learning Styles and Experiential Learning Cycle. [on-line]. Dostupné na internete: > https://www.simplypsychology.org/learning-kolb.html< [cit. 2025-11-19].
[8] FAZEKAS. Mihály. (Ed.).(2016). A Skills beyond School Review of the Slovak Republic. – Paris: OECD Publishing, ISBN 978-92-64-23333-1, 111 s.
[9] EUROPEAN COMMISION. (2025). Communication From The Commission To The European Parliament, The European Council, The Council, The European Economic And Social Committee And The Committee Of The Regions – The Union of Skills. [on-line]. Dostupné na internete: >https://eur-lex.europa.eu/legal-content/en/TXT/PDF/?uri=CELEX%3A52025DC0090 < [cit. 2025-11-20].
[10] OECD. (2025), Trends in Adult Learning: New Data from the 2023 Survey of Adult Skills, Getting Skills Right, Paris: OECD Publishing, ISBN 978-92-64-33900-2, 112 s.
[11] GÁLLOVÁ. Ľubica and HABODÁSZOVÁ Ľuba. (2025). Participation in Adult Education – Results from the 2022 Adult Education Survey. [on-line]. Dostupné na internete: >https://siov.sk/wp-content/uploads/2025/07/Adult-education-in-numbers_final.pdf< [cit. 2025-11-20].
[12] European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, (2025) *Monitor vzdelávania a odbornej prípravy 2025 : Slovensko*. Luxemburg: Publications Office of the European Union. ISBN 978-92-68-29330-0. 24 s.
[13] MINISTERSTVO ŠKOLSTVA, VÝSKUMU, VÝVOJA A MLÁDEŽE SR, (2021). Stratégia celoživotného vzdelávania a poradenstva na roky 2021 – 2030. [on-line]. Dostupné na internete: >https://www.minedu.sk/data/att/489/22182.e97c91.pdf< [citované 2025-11-21].
[14] EAEA. (2011). Country report Slovakia(Helsinki). [on-line]. Dostupné na internete: >https://eaea.org/wp-content/uploads/2018/01/slovakia_country-report-on-adult-education-in-slovakia.pdf< [citované 2025-11-21].
[26] https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52020DC0525
[15] OECD. (2025). *Survey of Adult Skills 2023 Technical Report*, OECD Skills Studies. Paris: OECD Publishing. [on-line]. Dostupné na internete: >https://www.oecd.org/en/about/directorates/directorate-for-education-and-skills.html< [citované 2025-11-22]
[16] OECD. (2025). Education at a Glance 2025: Slovak Republic. [on-line]. Dostupné na internete: >https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2025_1a3543e2-en/slovak-republic_713737b6-en.html< [citované 2025-11-25]

DOI: https://doi.org/10.54937/2026.9788056112410.285-290

# APLIKÁCIA TÉMATICKO-APERCEPČNÉHO TESTU (TAT) V SOCIÁLNEJ PRÁCI S OSOBAMI S MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM

# THE APPLICATION OF THE THEMATIC APPERCEPTION TEST (TAT) IN SOCIAL WORK PRACTICE WITH PEOPLE WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

**ADAM ČVIRIK**

*Catholic University in Ružomberok, Slovakia / Adresa autora príspevku*
*Email: adamko.cvirik@gmail.com*
*ORCID iD: https://orcid.org/0009-0009-7046-2175*

**ABSTRAKT**
*Príspevok predstavuje aplikáciu Tématicko-apercepčného testu (TAT) ako projektívnej metódy v praxi sociálnej práce s osobami s mentálnym postihnutím. Výskum, pôvodne realizovaný v rámci diplomovej práce [1], sa zameral na analýzu príbehov evokovaných vybranými a upravenými TAT tabulami s cieľom zachytiť percepčno-kognitívne a emočné charakteristiky respondentov. Na základe kvalitatívnej analýzy boli vytvorené autorské interpretačné škály, ktoré umožňujú hodnotiť koherenciu rozprávania, emočnú diferenciáciu, porozumenie sociálnej situácii a vzťahovú dynamiku.*
*Zistenia poukázali na to, že osoby s mentálnym postihnutím sú prostredníctvom modifikovaného TAT schopné vyjadrovať aspekty svojho vnútorného sveta, potreby bezpečia, vzťahov a prijatia, hoci prevažne v jednoduchej naratívnej forme. Výstupy sú využiteľné v sociálnej diagnostike, pri individuálnom plánovaní sociálnych služieb, ako aj v supervíznej a vzdelávacej praxi sociálnych pracovníkov. Príspevok zároveň otvára diskusiu o možnostiach interdisciplinárneho využitia projektívnych techník v sociálnej práci ako nástroja pre hlbšie porozumenie klientovi.*

**Kľúčové slová:** *TAT, mentálne postihnutie, sociálna práca, naratívna analýza, percepčno-kognitívne charakteristiky*

**ABSTRACT**
*The paper presents the application of the Thematic Apperception Test (TAT) as a projective method in social work practice with people with intellectual disabilities. The research, originally conducted as part of the author's master's thesis [1], focused on analyzing stories elicited by selected and adapted TAT cards in order to capture respondents' perceptual-cognitive and emotional characteristics. Based on qualitative analysis, original interpretive scales were developed to assess narrative coherence, emotional differentiation, understanding of social situations, and relationship dynamics.*
*The findings suggest that people with intellectual disabilities can express aspects of their inner world-needs for safety, relationships, and acceptance—through a modified TAT, albeit mostly in a simplified narrative form. These insights can be used in social diagnostics, individualized service planning,*

*as well as in supervision and training of social workers. The paper also opens a discussion on the interdisciplinary use of projective techniques in social work as tools for deeper understanding of clients.*

**Keywords:** *TAT, intellectual disability, social work, narrative analysis, perceptual-cognitive characteristics*

## ÚVOD

V súčasnej sociálnej práci sa čoraz väčší dôraz kladie na porozumenie vnútornému svetu klienta, jeho prežívaniu a spôsobu, akým interpretuje realitu. Tento posun od „diagnostiky deficitu“ k porozumeniu človeku v kontexte jeho príbehu otvára priestor pre nové interdisciplinárne prístupy.

V modernej sociálnej práci pozorujeme rastúci záujem o metódy, ktoré idú za hranice štandardných diagnostických nástrojov a umožňujú zachytiť hlbšie vrstvy prežívania klientov. Najmä u osôb s mentálnym postihnutím sú ich vnútorné svety – ich obavy, motívy, vzťahové predstavy – často ťažko prístupné konvenčnými rozhovormi. Projektívne techniky, ako je Tématicko-apercepčný test (TAT), ponúkajú možnosť získať bohatší a nuansovanejší vhľad do subjektívnych významov, ktoré klienti vytvárajú.

Diplomová práca Príbehy evokované Tématicko-apercepčným testom u mentálne postihnutých osôb [1]. bola jedným z pokusov o premostenie psychologickej a sociálnej perspektívy v práci s osobami s mentálnym postihnutím. Jej školiteľ, prof. Ivo Čermák [2], ocenil originálny výskumný dizajn a praktickú využiteľnosť výsledkov, najmä vytvorenie hodnotiacich škál, ktoré umožňujú lepšie zachytiť percepčno-kognitívne a emočné prejavy klientov.

Cieľom tohto príspevku je ukázať, ako možno poznatky z tejto práce a vytvorené škály aplikovať v praxi sociálneho pracovníka, a tým rozšíriť diagnostické a intervenčné možnosti v práci s ľuďmi s postihnutím.

## TEORETICKÝ RÁMEC

V príspevku vychádzame z toho, že sociálna práca s osobami s mentálnym postihnutím musí byť postavená na moderných multidimenzionálnych prístupoch, ktoré reflektujú komplexnosť postihnutia.

Súčasné odborné chápanie integruje medicínsky, sociálny a ekologický model postihnutia – každý z nich zdôrazňuje iný aspekt fungovania človeka, no spolu vytvárajú celistvý a využiteľný rámec pre odbornú prácu [3]. Mentálne postihnutie preto nepovažujeme len za zníženú intelektovú výkonnosť, ale za jav, v ktorom sa prelínajú kognitívne, emocionálne, sociálne a vzťahové faktory.

Pre sociálnu prácu je nevyhnutné vnímať klienta nie cez izolovaný deficit, ale prostredníctvom bariér, ktoré vplývajú na jeho fungovanie – fyzických, spoločenských, komunikačných aj vnútorných [4].

Ako upozornil aj prof. Čermák [2] vo svojom posudku k diplomovej práci, koncept bariér predstavuje dôležitý východiskový rámec pri interpretácii príbehov ľudí s mentálnym postihnutím. Ich naratívy často odhaľujú nielen prekážky vonkajšieho charakteru, ale aj vnútorné limity spojené so sebaobrazom, prežívaním prijatia a pocitom sebahodnoty. Práve tieto jemné, ťažko verbalizovateľné roviny je potrebné v sociálnej práci zachytiť vhodnými metodickými nástrojmi.

Jedným z takýchto nástrojov je Tématicko-apercepčný test (TAT), vytvorený Murrayom a Morganovou (1935), ktorý predstavuje projektívnu techniku založenú na tvorbe príbehov k obrazovým podnetom. V psychológii má TAT dlhoročnú tradíciu v skúmaní osobnosti, motivácie, konfliktov a skrytých psychosociálnych procesov. V sociálnej práci sa však jeho využitie doteraz objavovalo len sporadicky, hoci svojou povahou ponúka presne to, čo je v práci s osobami s mentálnym postihnutím často najdôležitejšie – možnosť zachytiť subjektívny svet klienta a jeho individuálne interpretácie sociálnych situácií.

Vo svojom výskume [1] sme preto prispôsobili vybrané TAT tabule tak, aby boli zrozumiteľné pre respondentov s mentálnym postihnutím, najmä redukciou vizuálnej komplexnosti a zdôraznením sociálne orientovaných scén. Následne sme vytvorili autorské hodnotiace škály, ktoré integrujú naratívne, emocionálne a vzťahové prvky rozprávania. Tieto škály umožňujú odborným spôsobom zachytiť koherenciu príbehu, úroveň emočnej diferenciácie, kvalitu vzťahového myslenia a úroveň porozumenia sociálnym situáciám.

Takto upravený TAT sa stáva mostom medzi psychologickým a sociálnym porozumením: umožňuje identifikovať, ako osoby s mentálnym postihnutím vnímajú svet, seba samých a svoje vzťahy. Získané príbehy poskytujú cenný pohľad na ich vnútorné prežívanie a môžu významne obohatiť sociálnu diag-

nostiku aj plánovanie intervencií. Pre našu prácu predstavuje TAT nielen diagnostický nástroj, ale aj spôsob, ako hlbšie pochopiť psychosociálne potreby klienta v kontexte jeho života a bariér, ktoré prežíva.

## METODOLOGICKÝ RÁMEC

### Kontext a etické zabezpečenie

Výskum [1] bol realizovaný v Agentúre podporných služieb v Žiline za odbornej podpory PhDr. Soni Holúbkovej, ktorá garantovala organizačnú a etickú bezpečnosť procesu. Zber dát prebiehal individuálne v podmienkach, ktoré minimalizovali záťaž a podporovali pocit bezpečia respondentov.

### Výskumná vzorka

Do štúdie bolo zapojených šesť dospelých respondentov s mentálnym postihnutím. Vzorka zahŕňala osoby s ľahkým až stredne ťažkým stupňom mentálneho postihnutia, pri ktorých bola prítomná základná verbálna komunikácia umožňujúca realizáciu jednoduchých naratívnych úloh. Pri výbere vzorky sme zohľadnili variabilitu úrovne samostatnosti a sociálneho fungovania, aby bolo možné zachytiť rozdiely v naratívnych schopnostiach a percepčno-kognitívnych štruktúrach.

### Výber a modifikácia podnetového materiálu

Keďže tradičný súbor TAT obsahuje 31 tabúľ, ktoré môžu byť pre osoby s mentálnym postihnutím vizuálne a významovo príliš komplexné, pristúpili sme k modifikácii. Použili sme sedem tabúľ (1, 2, 4, 6BM, 7GF, 9GF, 16), pričom selekcia bola prispôsobená kognitívnym možnostiam respondentov a zásadám bezpečnosti (vynechali sme tabule s výrazne ambivalentným alebo emočne preťažujúcim obsahom). Modifikovaný súbor umožnil zachytiť naratívne, emočné a vzťahové procesy bez rizika dezorientácie alebo nadmernej záťaže.

### Postup zberu dát

Zber dát prebiehal individuálne. Každý respondent pracoval s vybranými tabulami, pričom odborník poskytoval neutrálne podnety (napr. „Čo by sa podľa vás mohlo diať?“, „Ako sa asi cítia tieto osoby?“). Príbehy boli nahrávané a následne doslovne prepísané, aby sme zachytili aj jemné jazykové a obsahové nuansy.

### Analytický rámec a hodnotiace škály

Na analýzu sme využili autorské hodnotiace škály vytvorené pre túto výskumnú skupinu [1]. Škály sa zameriavali na päť oblastí:

1. **Koherencia rozprávania** (logická nadväznosť a štruktúra príbehu),
2. **Zrozumiteľnosť vzťahov** (interpretácia interakcií medzi postavami),
3. **Emočná diferenciácia** (schopnosť rozlišovať a pomenovať emócie),
4. **Súlad príbehu s obsahom tabule** (miera práce s vizuálnymi prvkami a symbolikou),
5. **Porozumenie sociálnej situácii** (interpretácia kontextu, správania a motivácií postáv).

Škály sme použili v kombinácii s kvalitatívnou analytickou stratégiou, najmä s tematickou a naratívnou analýzou, s cieľom identifikovať opakujúce sa obsahové a vzťahové vzorce v príbehoch.
Hodnotiace škály boli podľa posudku prof. Čermáka [2] originálnym a prakticky využiteľným príspevkom k diagnostike naratívov osôb s mentálnym postihnutím, keďže reflektujú ich špecifické jazykové, emocionálne a kognitívne charakteristiky výrazne lepšie než existujúce skórovacie systémy, ktoré sú primárne vytvárané pre populáciu bez postihnutia.
Metodológia, ktorú sme zvolili, nám tak umožnila vytvoriť komplexný, multidimenzionálny obraz o tom, ako osoby s mentálnym postihnutím konštruujú svoje príbehy, aké emócie dokážu identifikovať a ako chápu sociálne situácie – čo je pre sociálnu prácu mimoriadne dôležité.

## HLAVNÉ ZISTENIA

Analýza naratívnych protokolov potvrdila, že aj osoby s mentálnym postihnutím dokážu prostredníctvom modifikovaného TAT vytvárať zmysluplné príbehy, ktoré odrážajú ich vnímanie sveta, vzťahov a emócií. Hoci boli príbehy prevažne jednoduché a menej symbolické, poskytovali dôležité psychosociálne informácie využiteľné v sociálnej práci. Výsledky možno rozdeliť do troch kľúčových oblastí: percepčno-kognitívnej, emočnej a vzťahovej.

### 1. Percepčno-kognitívna rovina

V tejto oblasti sa ukázalo, že respondenti dokážu konštruovať príbehy s elementárnou dejovou líniou, pričom zachovávajú základnú koherenciu a význam. Mnohé naratívy však obsahovali logické skoky, nesúlad medzi postavami alebo nedostatočné prepojenie jednotlivých častí príbehu. Ukázala sa tiež obmedzená schopnosť pracovať so symbolickým významom situácií či s metaforickými prvkami, čo je v súlade s predchádzajúcimi poznatkami o kognitívnom spracovaní u osôb s mentálnym postihnutím [3]. Napriek tomu, naše hodnotiace škály umožnili diferencovať individualitu naratívnych schopností a identifikovať špecifické silné a slabé stránky každého respondenta.

### 2. Emočná expresivita

V emočnej rovine dominovali základné emócie (radosť, smútok, strach), ktoré respondenti relatívne spoľahlivo identifikovali a pomenovali. Zložitejšie emočné stavy (napr. ambivalencia, vina, vnútorný konflikt) sa objavovali zriedkavejšie. Táto skutočnosť je v súlade s limitmi emočného rozlišovania u ľudí s mentálnym postihnutím [4]. Pre sociálnu prax sú však aj tieto jednoduché emočné výpovede významné – naznačujú, čo klient v sociálnych situáciách prežíva a aké typy situácií môžu byť preňho stresujúce alebo bezpečné.

### 3. Vzťahová dynamika a sociálne témy

Príbehy často zachytávali jednoduché, ale významné sociálne scenáre, ako sú rodinné vzťahy, starostlivosť, opatera a podpora. Veľmi silne sa objavoval motív závislosti, ochrany a rodinnej väzby, predovšetkým v kontexte matka–dieťa. Táto stabilná prítomnosť vzťahových tém naznačuje, že pre respondentov je bezpečná väzba a potreba ochrany ústredným prvkom ich sociálneho fungovania. Podľa odporúčaní prof. Čermáka [2] možno tieto výsledky interpretovať aj ako prejav vnútorných a vonkajších bariér, ktoré ovplyvňujú ich schopnosť orientovať sa v sociálnych situáciách.

### Celkové zhodnotenie

Výsledky ukazujú, že zdanlivo jednoduché príbehy osôb s mentálnym postihnutím obsahujú bohaté informácie o ich prežívaní, porozumení svetu a sociálnych potrebách. Tieto zistenia sú pre sociálnu prácu mimoriadne dôležité – mnohé správania, ktoré môžu pôsobiť ako rigidné či neadaptívne, majú svoj pôvod v limitovanej schopnosti chápať zložitejšie sociálne podnety, nie v neochote spolupracovať. Analýza naratívov tak umožňuje pracovníkom citlivejšie porozumieť klientovi a lepšie prispôsobiť intervencie jeho možnostiam.

## DISKUSIA K APLIKÁCII V SOCIÁLNEJ PRÁCI

Zistenia naznačujú, že TAT možno vnímať nielen ako psychologický, ale aj ako sociálne relevantný nástroj dopĺňajúci sociálnu diagnostiku u osôb s mentálnym postihnutím [1]. Projektívne rozprávanie umožňuje zachytiť vzťahové a emočné vzorce, ktoré bývajú v priamom rozhovore menej dostupné. Pre sociálnu prácu je to dôležité, pretože tieto procesy tvoria základ porozumenia klientovým reakciám, potrebám a rozhodnutiam.

TAT možno interpretovať ako komunikačný most: klient nehovorí priamo „o sebe“, ale o postavách, pričom do príbehu premieta vlastné významy, obavy a očakávania. Pre osoby s mentálnym postihnutím môže byť takýto nepriamy spôsob vyjadrenia prirodzenejší a menej ohrozujúci. Získané naratívy sa môžu stať východiskom pre individuálne plánovanie – napríklad pre formulovanie cieľov podpory, identifikáciu rizikových situácií (ktoré v príbehoch vyvolávajú strach, neistotu, konflikt) a pre pomenovanie zdrojov bezpečia (postavy, ktoré poskytujú oporu, ochranu, prijatie).

V praxi sa ako perspektívne ukazuje aj využitie TAT a autorských škál v supervízii a vzdelávaní sociálnych pracovníkov. Príbehy môžu slúžiť ako reflexívny materiál podporujúci empatiu, citlivosť na bariéry a presnejšie porozumenie špecifikám naratívneho a emočného spracovania u tejto cieľovej skupiny. Takto sa TAT môže stať dynamickým nástrojom prepájajúcim diagnostickú, intervenčnú a vzdelávaciu rovinu.

## ZÁVER A ODPORÚČANIA PRE PRAX A ĎALŠÍ VÝSKUM

Na základe realizovaného výskumu konštatujeme, že modifikovaný TAT a autorské hodnotiace škály predstavujú prakticky využiteľný príspevok pre sociálnu prácu s osobami s mentálnym postihnutím. Tieto škály umožňujú systematicky hodnotiť naratívne, emočné a vzťahové aspekty klienta, ktoré sú v bežnom rozhovore často prehliadané, no pre pochopenie jeho potrieb a fungovania sú kľúčové. V praxi vidíme veľký potenciál v ich širšom využití – či už v sociálnej diagnostike, v plánovaní intervencií, alebo v supervízii pracovníkov.

**Za dôležité považujeme pokračovať vo výskume, najmä:**

- overiť spoľahlivosť a validitu autorských škál na väčšej a heterogénnejšej vzorke,
- skúmať adaptáciu podnetového materiálu TAT pre rôzne úrovne mentálneho postihnutia a rôzne kontexty poskytovania sociálnych služieb,
- posúdiť možnosti štandardizácie postupu administrácie a interpretácie v interdisciplinárnej spolupráci.

**Odporúčania pre prax:**

1. Zahrnúť TAT ako doplnkovú kvalitatívnu metódu do sociálnych diagnostických procesov s cieľom zachytiť subjektívny svet klienta vo väčšej hĺbke.
2. Overiť psychometrické vlastnosti autorských škál na rozsiahlejšej vzorke ako predpoklad ich profesionálnej implementácie.
3. Vypracovať metodický manuál pre sociálnych pracovníkov s jasným postupom, odporúčaniami a modelovými príkladmi práce s projektívnymi technikami.
4. Podporiť interdisciplinárnu spoluprácu sociálnych pracovníkov, psychológov a špeciálnych pedagógov pri aplikácii TAT, aby sa zabezpečila zodpovedná a konzistentná interpretácia.
5. Integrovať naratívne a projektívne techniky do supervízneho a vzdelávacieho procesu pracovníkov sociálnych služieb na posilnenie reflexie, empatie a profesionálnej citlivosti.

Sme presvedčení, že ďalší rozvoj tejto oblasti má veľký význam pre sociálnu prácu. Ako upozorňujeme, priestor pre ďalší výskum je mimoriadne široký – od teoretických konceptualizácií až po praktické aplikačné inovácie. Veríme, že naše škály a upravený TAT sa môžu stať podnetom pre komplexnejšie chápanie klientov s mentálnym postihnutím a prispieť k zvyšovaniu kvality sociálnych služieb.

## ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

[1] ČVIRIK, A. (2022). *Príbehy evokované Tématicko-apercepčným testom u mentálne postihnutých osôb.* Diplomová práca. Filozofická fakulta, Katolícka univerzita v Ružomberku.
[2] ČERMÁK, I. (2022). Posudok diplomovej práce „Príbehy evokované TAT u mentálne postihnutých osôb“. Katolícka univerzita v Ružomberku.
[3] VALENTA, M., aj kol. (2012). *Inkluze a speciální pedagogika.* Portál.
[4] EMERSON, E., HALTON, M. (2014). *Health inequalities and people with intellectual disabilities.* Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139192484
[5] MORGAN, C. D., MURRAY, H. A. (1935). *Thematic Apperception Test.* Harvard University Press. https://doi.org/10.1037/t02717-000

## ĎALŠIE ZDROJE

ARONOW, E., WEISS, K. A., REZNIKOFF, M. (2013). *The handbook of projective techniques.* Routledge.
BELLAK, L., ABRAMS, D. M. (1997). *The Thematic Apperception Test: Applications in clinical practice.*Psychological Corporation.
KANTKOVÁ, E. (2011). *Príbehy evokované TAT u osôb s Alzheimerovou chorobou.* Diplomová práca. Masarykova univerzita.

DOI: https://doi.org/10.54937/2026.9788056112410.291-299

# VNÍMANIE LÍDRA OČAMI PEDAGOGICKÝCH ZAMESTNANCOV

# SCHOOL LEADERSHIP THROUGH THE EYES OF TEACHING STAFF

**ĽUBICA ĎURAJDOVÁ[1] – MÁRIA PISOŇOVÁ[2]**

*[1] Constantine the Philosopher University in Nitra, Slovakia*
*Email: lubica.durajdova@ukf.sk*
*ORCID iD:0009-0009-8559-2722*
*[2] Constantine the Philosopher University in Nitra, Slovakia*
*Email:mpisonova@ukf.sk*
*ORCID iD:0000-0003-3909-3358*

**ABSTRAKT**
*Príspevok sa zameriava na vnímanie lídra v školskom prostredí očami pedagogických zamestnancov. V teoretickej časti sú predstavené základné prístupy k líderstvu, jeho vývoj a moderné koncepcie, ako napríklad autentické a pozitívne líderstvo či distribuované vedenie. Osobitná pozornosť je venovaná profesijným kompetenciám vedúcich pedagogických zamestnancov, ktoré sú definované v aktuálnych štandardoch. Empirická časť prezentuje výsledky prieskumu realizovaného medzi 68 pedagogickými zamestnancami, ktorého cieľom bolo identifikovať, koho považujú za lídra, aké vlastnosti mu pripisujú a aký je ich záujem o líderskú pozíciu. Výsledky ukázali, že za lídra je najčastejšie považovaný riaditeľ školy, pričom respondenti zdôrazňujú význam komunikácie, odbornosti, schopnosti motivovať a empatie. Záujem o líderskú rolu prejavila väčšina opýtaných, čo naznačuje potrebu systematickej podpory rozvoja líderských zručností v školách.*

**Kľúčové slová:** *líderstvo, školský líder, profesijné kompetencie, pedagogickí zamestnanci*

**ABSTRACT**
*The paper focuses on the perception of a leader in the school environment through the eyes of teaching staff. The theoretical part presents the basic approaches to leadership, its development, and modern concepts such as authentic and positive leadership as well as distributed leadership. Special attention is given to the professional competencies of school leaders as defined in current standards. The empirical part presents the results of a survey conducted among 68 teachers, aiming to identify whom they consider a leader, what qualities they attribute to that person, and their interest in taking on a leadership role. The findings show that the school principal is most often perceived as the leader, while respondents emphasize the importance of communication, expertise, the ability to motivate, and empathy. Most respondents expressed interest in a leadership role, indicating the need for systematic support for the development of leadership skills in schools.*

**Keywords:** *leadership, school leader, professional competencies, teaching staff*

## ÚVOD

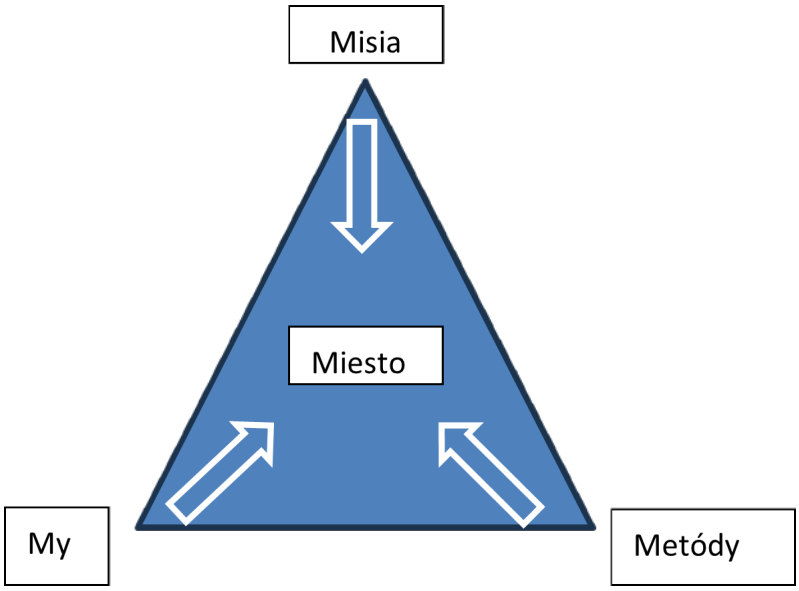
Líderstvo už dávno nie je neznámou témou 21. storočia, napriek tomu si stále vyžaduje primeranú pozornosť. Ako uvádza Maxwell [1] vo svojej publikácii „*5 úrovní líderstva*“ , každý líder by sa mal snažiť vychovávať svojich nasledovníkov – budúcich lídrov – aby organizácia mohla dlhodobo prosperovať. Tento princíp si vieme predstaviť aj v školskom prostredí, kde vedúci zamestnanec pripravuje kolegu na možné budúce riadenie školy. Hoci sa tento prístup v niektorých školách už uplatňuje, stále je menej rozšírený, než by mohol byť.

Vývoj teórií líderstva sa začal v prvej polovici 20. storočia a odvtedy prešiel viacerými etapami. Spočiatku dominovala teória rysov, ktorá zdôrazňovala osobnostné vlastnosti a schopnosti lídra. Postupne sa však pozornosť presunula od otázky „aký je líder“ k tomu, „čo líder robí“ – čo vyústilo do behaviorálnej teórie vodcovstva. Northouse [2] uvádza päť základných charakterových vlastností, ktorými by mal líder disponovať: inteligencia, sebadôvera, odhodlanosť, integrita a spoločenskosť.

V 90. rokoch 20. storočia sa začal klásť dôraz na charizmu lídra, ako aj na jeho sociálnu a emocionálnu inteligenciu. Pri charizme je potrebné zdôrazniť, že existujú lídri, ktorí ju využívajú na dobro jednotlivcov či spoločenstva, ale aj takí, ktorí sledujú výlučne vlastné záujmy a dokážu ľuďmi manipulovať [2]. Neskoršie teórie sa zamerali na zručnosti lídra – koncepčné, interpersonálne a technické – ktoré sa menia podľa kontextu ich uplatnenia. Táto koncepcia vyzdvihuje najmä praktické schopnosti lídra. V roku 2020 realizovala agentúra GtoG výskum zameraný na zručnosti budúcnosti. Medzi kľúčové kompetencie zaradila kritické myslenie, sociálne, manažérske a digitálne zručnosti [3]. V súčasnosti, keď je dostupná umelá inteligencia, sa odporúča, aby každý manažér ovládal digitálne zručnosti, ktoré umožňujú efektívnejšie riadenie organizácie. Umelá inteligencia však nenahradí schopnosť riešiť konflikty, komunikovať v krízových situáciách či empaticky vnímať kolegov. Emocionálnu inteligenciu nemožno „vyklikať“ na internete.

Jankelová [3] ďalej uvádza zručnosti, ktoré by mali mať všetci lídri bez ohľadu na úroveň riadenia: schopnosť inšpirovať a motivovať, integritu, úprimnú komunikáciu, efektívne riešenie problémov, orientáciu na výsledky, profesionálnu komunikáciu, tímovú spoluprácu a budovanie vzťahov.

Osobitne zaujímavé je autentické vodcovstvo, ktoré vychádza z pozitívnych psychologických vlastností [2]. Pozitívna psychológia zohráva významnú úlohu v líderstve, čo potvrdzuje aj Mühlfeit [4]. Uplatňuje sa najmä pri budovaní vzťahov na pracovisku a vytváraní kultúry podporujúcej rozvoj organizácie. Pozitívna psychológia sa orientuje na pozitívne prežívanie a podmienky optimálneho fungovania v práci a medziľudských vzťahoch. Pozitívne líderstvo je charakteristické štyrmi piliermi – **4M**: miesto, my, metódy, misia.




Spracované podľa Mühlfeit, 2022, s. 19.

**My** – týmto pojmom označujeme pozitívne naladených lídrov. Je dôležité, aby sa títo lídri sústredili na rozvoj svojich silných stránok, čím sa postupne stávajú profesionálmi vo svojej oblasti. Pozitívny líder by mal svojim kolegom autenticky ukázať, že mu na nich záleží.
**Misia** – vízia predstavuje miesto, cieľ alebo jav, ktorý si dokážeme predstaviť v budúcnosti. Odpovedá na otázku: *Prečo robíme to, čo robíme?* Pozitívny líder sa na svoju misiu vydáva s radosťou a pozitívnym nasadením.
**Metódy** – ide o proces dosahovania cieľov. Ako to dosiahnuť? V prvom rade by sa mal pozitívny líder spolu so svojím tímom snažiť predchádzať vyhoreniu. To znamená, že musia vedieť, ako relaxovať. Bez pravidelnej regenerácie je dlhodobé udržanie pozitívneho prístupu veľmi náročné.
**Miesto** – kam smerujeme? Pre pozitívneho lídra je prioritou dosiahnuť úspech a šťastie – najskôr u svojich zamestnancov, až potom u seba. Ak je jeden člen tímu pozitívne naladený, môže svojím prístupom ovplyvniť ostatných. To je cieľ pozitívneho lídra: vytvárať prostredie, v ktorom sa pozitívna energia šíri. Pri dosahovaní úspechu využíva pozitívny prístup k životu, podporuje kolegov pri plnení cieľov a zostáva im oporou.
Model 4M zámerne neobsahuje meranie výkonu. Ako uvádza Mühlfeit [4], ak by sa pozitívny líder sústredil na výkon, mohlo by to oslabiť vzťahy s kolegami, čo nie je jeho cieľom. Výkon sa dostaví prirodzene, ak budú zamestnanci chodiť do práce s radosťou a vykonávať svoje úlohy s vnútornou motiváciou. Jarošová a kol. [2] opisujú výskum zameraný na autentických lídrov a ich pracovné úspechy. Výsledky ukázali, že miera autentickosti lídra ovplyvňuje úsilie zamestnancov pri práci, teda ich motiváciu – čo je v školskom prostredí mimoriadne dôležité.

## 1 CHARAKTERISTIKA LÍDERSTVA

Podľa Dudinskej, Jaraba, Budaja a Špánika [5] je vodcovstvo viac než len vedenie ľudí – predstavuje tvorivé vedenie spolupracovníkov, charizmatické vedenie či vodcovstvo v širšom zmysle slova. Vágner [5] zdôrazňuje, že manažér nemusí byť automaticky vodcom. Líderstvo možno vnímať vtedy, keď vodca objektívne skúma realitu a jeho výstupmi sú vízie, strategické ciele a hodnotová orientácia.
Zaujímavý pohľad na vodcu vychádza z tvrdenia, že jeho úlohou je „konať správne veci“. Tento aspekt možno interpretovať v kontexte etického lídra či etického manažéra. Vodcovstvo je však potrebné chápať ako súčasť manažmentu – jednu zo základných manažérskych funkcií. Okrem plánovania, organizovania a kontrolovania by mal každý manažér ovládať aj vedenie ľudí [3]. Jankelová a kol. [3] uvádza základné rozdiely medzi vodcovstvom a manažmentom.

Tabuľka 1 Rozdiel vodcovstvo a manažment

| Vodcovstvo | Manažment |
|---|---|
| Vodcovstvo sa sústredí na vytvorenie spoločnej vízie | Manažment je o procesoch, štruktúre a kontrole |
| Vedenie ľudí má kinestetickú povahu, vyvoláva pocit pohybu | Manažment ako riadenie znamená udržovať poriadok, organizovať a kontrolovať |
| Zmyslom vodcovstva je vyrovnať sa so zmenami | Zmyslom manažmentu je vyrovnať sa s komplexnosťou |
| Lídri sú architekti | Manažéri sú stavitelia |

Spracované podľa Jankelová a kol. 2022. Manažment, s. 454.

### Moderné prístupy k líderstvu v školskom prostredí

Caldwell [6] opisuje výzvy, ktorým čelia školskí lídri v Austrálii v 21. storočí. Ide najmä o turbulentné spoločenské obdobie, odklon od tradičných štýlov vedenia, nárast počtu úloh, vyššiu mieru zodpovednosti, rastúce nároky zo strany rodičov a rýchly technologický pokrok (vrátane umelej inteligencie). Austrália, podobne ako Slovensko, zápasí s nedostatkom učiteľov. Vznikajú iniciatívy na podporu du-

ševnej pohody učiteľov. Porovnanie výsledkov uvedenej štúdie so situáciou na Slovensku naznačuje viaceré paralely – nedostatok učiteľov, potrebu podpory duševného zdravia, vysoké očakávania rodičov či množstvo úloh, ktoré je nutné zvládnuť v krátkom čase.
Moreno-Medina [7] uvádza, že školskí lídri využívajú rôzne techniky riadenia zamestnancov. Za najvhodnejší prístup sa ukazuje **distribuované (zdieľané) líderstvo**, ktoré je obzvlášť efektívne v krízových situáciách. Hickey, Flaherty a McNamara [8] definujú distribuované líderstvo ako prejav vzájomnej závislosti medzi jednotlivcami a prostredím, ako aj spôsob rozdelenia ľudskej činnosti medzi ľudí, nástroje a situácie. Tento typ vedenia je horizontálny – podporuje spoluprácu všetkých zamestnancov. Ak vedenie školy zdieľa zodpovednosť so svojimi kolegami, prispieva to k rozvoju školy [7]. Zaujímavý pohľad na distribuované líderstvo ponúka aj C. Rogers, ktorý experimentoval s konceptom skupinovo orientovaného vedenia. Otázkou zostáva, či je tento typ vedenia, podľa Rogersa, aplikovateľný aj v prostredí školstva.

## 2 VEDÚCI PEDAGOGICKÝ ZAMESTNANEC

Podľa aktuálne platnej legislatívy sa za vedúceho pedagogického zamestnanca považuje riaditeľ školy, zástupca riaditeľa školy, vedúci vychovávateľ a hlavný majster odbornej výchovy (§ 39 ods. 1 zákona č. 138/2019 Z. z.). Títo zamestnanci sú povinní absolvovať základný program funkčného vzdelávania a následne aj rozširujúci program funkčného vzdelávania.

Zákon č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve uvádza, že riaditeľ školy zodpovedá za:

- dodržiavanie štátnych vzdelávacích programov určených pre školu, ktorú riadi,
- vypracovanie a dodržiavanie školského vzdelávacieho programu a výchovného programu,
- vypracovanie a realizáciu ročného plánu ďalšieho vzdelávania pedagogických zamestnancov,
- dodržiavanie všeobecne záväzných právnych predpisov súvisiacich s činnosťou školy alebo školského zariadenia,
- každoročné hodnotenie pedagogických a odborných zamestnancov,
- úroveň výchovno-vzdelávacej práce školy alebo školského zariadenia,
- rozpočet, financovanie a efektívne využívanie finančných prostriedkov určených na činnosť školy alebo školského zariadenia,
- riadne hospodárenie s majetkom v správe alebo vo vlastníctve školy (§ 5 ods. 1 zákona č. 596/2003 Z. z.).

Ako vidíme, riaditeľ školy nesie obrovskú zodpovednosť. Ak by mohol niektoré aktivity prerozdeliť spolu so zodpovednosťou, jeho práca by bola výrazne jednoduchšia. Preto je vhodné venovať pozornosť líderstvu, ako ho opisuje Maxwell [1]. Podľa neho má líderstvo päť úrovní: postavenie, súhlas, produkcia, personálny rozvoj a vrchol. Vzhľadom na rozsah povinností riaditeľa školy je žiaduce, aby sa snažil dosiahnuť aspoň štvrtú úroveň – personálny rozvoj. V tejto fáze líder pripravuje kolegov, aby mu pomáhali v jeho činnosti a aby sa z nich postupne stali ďalší lídri. Čím viac lídrov organizácia má, tým je efektívnejšia, pretože zamestnanci sú motivovaní a aktívne sa zapájajú do rozvoja školy. V tejto súvislosti je vhodné opäť spomenúť koncept „skupinou centrované vedenie“.

### Profesijné kompetencie vedúcich pedagogických zamestnancov

Ako sme už spomenuli, vedúci pedagogickí zamestnanci sú povinní absolvovať funkčné vzdelávanie. Obsah tohto vzdelávania je prepojený s profesijnými štandardmi vedúceho pedagogického zamestnanca, ktoré boli schválené v septembri 2025. Štandardy obsahujú kompetenčný profil vedúceho zamestnanca, teda súbor kompetencií, ktorými by mal disponovať vedúci pedagogický alebo odborný zamestnanec. Štandardy nerozlišujú medzi vedúcimi pedagogickými a odbornými zamestnancami, preto sa v niektorých oblastiach objavujú aj kompetencie odborných zamestnancov.

Kompetencie sú rozdelené do štyroch oblastí:
1. Normatívne, ekonomické a koncepčné riadenie
2. Riadenie procesov výchovy, vzdelávania a odborných činností v škole/školskom zariadení
3. Personálne riadenie
4. Vedúci pedagogický/odborný zamestnanec

Oblasť vedenia ľudí je zahrnutá v prvej oblasti – normatívne, ekonomické a koncepčné riadenie, kde sa nachádza kompetencia „riadiť zmenu a viesť ľudí“. Od vedúceho zamestnanca sa očakáva, že bude schopný:
- zostaviť a viesť skupiny a tímy,
- navrhnúť vhodný spôsob vedenia jednotlivca, skupiny alebo tímu,
- vytvárať vzťahy založené na vzájomnom rešpekte a dôvere,
- využívať vhodné spôsoby motivácie zamestnancov školy/školského zariadenia,
- riešiť konflikty a záťažové situácie.

Táto kompetencia zahŕňa nielen praktické zručnosti, ale aj teoretické vedomosti. Vedúci zamestnanec by mal poznať východiská vedenia ľudí, spôsoby vedenia v procesoch zmeny, zásady efektívnej komunikácie a zvládania konfliktov. Proces zmeny je náročným obdobím nielen v školách, a práve v ňom sa najrýchlejšie ukáže, či sa vedúci zamestnanec ako líder osvedčí.

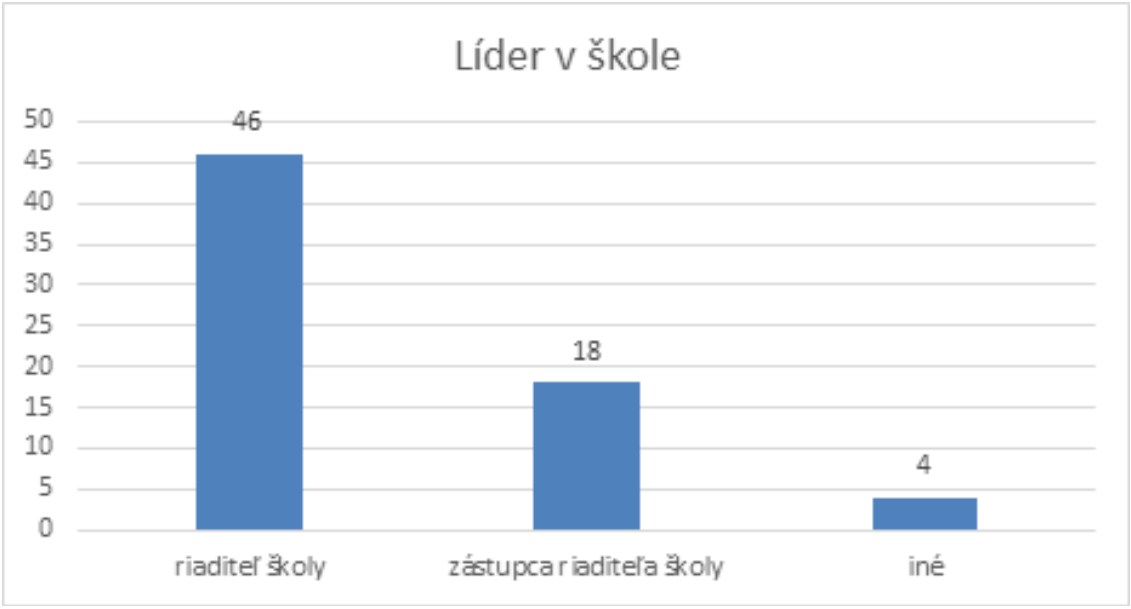
Každý, kto chce vykonávať funkciu vedúceho zamestnanca, musí absolvovať funkčné vzdelávanie, kde získava potrebné vedomosti a zručnosti, ktoré musí vedieť aj preukázať. Preukázanie kompetencie „riadiť zmeny a viesť ľudí“ v kontexte líderstva znamená:
- efektívne komunikovať so zamestnancami,
- podporovať odbornú komunikáciu,
- včas riešiť konflikty,
- delegovať právomoci, čím vytvára systém spoločnej zodpovednosti,
- využívať rôzne spôsoby motivácie,
- primerane uplatňovať rôzne štýly vedenia,
- poskytovať pomoc a podporu zamestnancom,
- iniciovať a podporovať tímovú spoluprácu. [9].

Delegovanie právomocí je kompetencia, ktorá vedúcich zamestnancov približuje ku konceptu skupinovo orientovaného vedenia. C. Rogers v súvislosti s týmto prístupom uvádza: *„Aký to bude mať vplyv na učiteľský zbor strednej školy, ak bude riaditeľ používať postupy, ktoré budú učiteľov povzbudzovať k tomu, aby otvorene prejavili svoje pocity frustrácie a nespokojnosti, kritiku riadenia, ale aj pozitívnejšie pocity?“* [10].
Ďurajdová [11] opisuje skupinovo orientované vedenie v školách ako víziu, v ktorej sa povinnosti a zodpovednosť rozdeľujú medzi zamestnancov školy. Všetci spoločne pracujú na rozvoji školy, čo prináša aj ďalšiu výhodu – vedúci zamestnanci získavajú viac času na svoje osobné aktivity.

## 3 LÍDER OČAMI PEDAGOGICKÝCH ZAMESTNANCOV

Keďže nie je samozrejmé, že riaditeľ školy je automaticky aj lídrom, rozhodli sme sa realizovať prieskum medzi pedagogickými zamestnancami škôl. Oslovili sme účastníkov špecializačného vzdelávania pre uvádzajúcich pedagogických zamestnancov, ktoré prebiehalo v Centre celoživotného vzdelávania Pedagogickej fakulty v Ružomberku. Oslovených bolo 120 respondentov a do odovzdania príspevku bola návratnosť dotazníkov 56,7 % (68 respondentov). Respondenti boli najmä zo základnej školy (33), základnej školy s materskou školou (18), strednej školy (13), zo základnej umeleckej školy (3) a z materskej školy (1). Cieľom dotazníka bolo zistiť, koho pedagogickí zamestnanci považujú za lídra vo svojej škole. Išlo o krátky prieskum, pričom nástroj – dotazník – obsahoval osem položiek. Respondenti si mohli vybrať jednu alebo viac možností, prípadne dopísať vlastné názory.

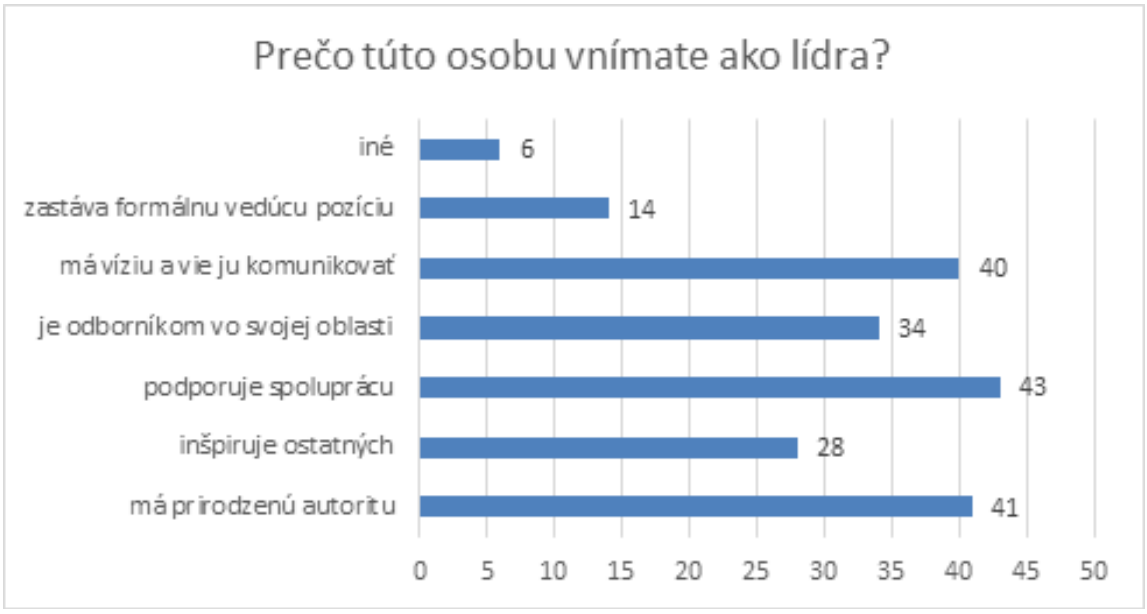
Graf č. 1 Líder v škole




Graf znázorňuje, koho pedagogickí zamestnanci považujú za lídra na svojej škole. Najväčšia skupina respondentov (46 osôb) označila za lídra „**riaditeľa školy“**, čo potvrdzuje jeho dominantnú úlohu v riadení a vedení školy. Druhá najčastejšia odpoveď bola „**zástupca riaditeľa školy“** (18 osôb), čo naznačuje, že aj táto pozícia je vnímaná ako významná v oblasti líderstva. Možnosť **iné** uviedli 4 respondenti, čo poukazuje na existenciu neformálnych lídrov alebo osôb s prirodzenou autoritou mimo formálnych vedúcich pozícií. Celkovo výsledky ukazujú, že formálne vedenie školy je najčastejšie spájané s líderskou rolou, pričom priestor pre neformálne líderstvo je minimálny.

V možnosti iné, respondenti vybrali „*učiteľ“, „žiaľ nikto, každý zo zamestnancov sa hrá na lídra, nakoľko nie sú presne stanovené hranice od vedenia*. *Na otázku, dostanete 3 rôzne odpovede.“*

Graf č. 2 Dôvod vnímania osoby ako lídra



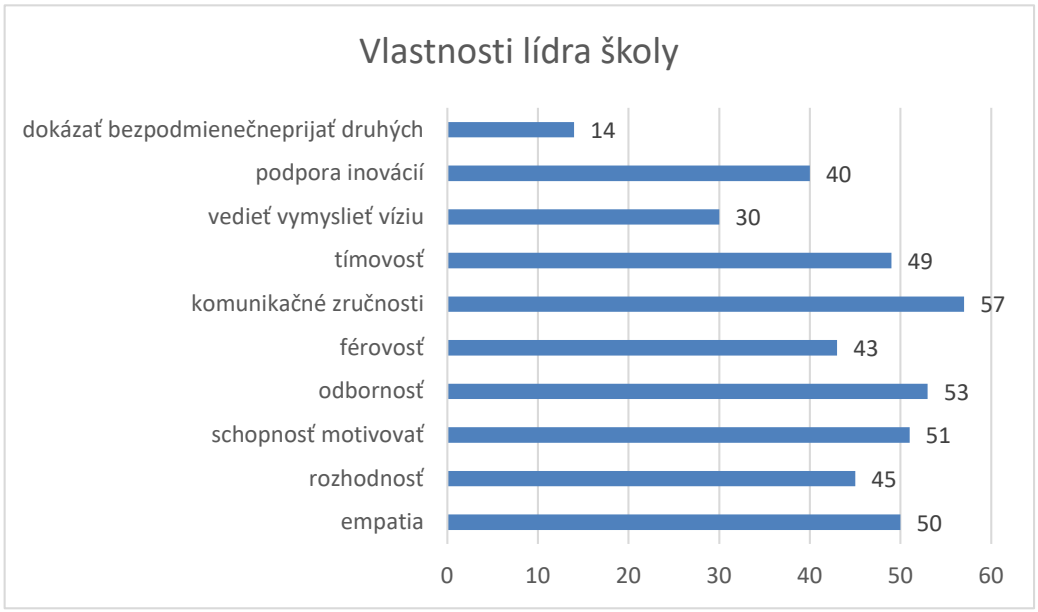
Z grafu vyplýva, že pedagogickí zamestnanci najčastejšie považujú vedúceho zamestnanca za lídra z dôvodu, že:

- podporuje spoluprácu,
- má prirodzenú autoritu,
- disponuje víziou a dokáže ju komunikovať,
- je odborníkom vo svojej oblasti.

Doplňujúce vyjadrenia respondentov:

- *„Pani riaditeľka má manažérske schopnosti. Aplikuje individuálny prístup k zamestnancom, čo nie je vždy šťastné v kolektíve. Napriek tomu, že ja osobne vnímam vedenie pozitívne, je evidentné, že mnohí kolegovia sa cítia pod tlakom, vyčerpaní a nevypočutí.“*
- *„Vie situáciu riešiť tak, že je spokojný zamestnanec aj zamestnávateľ.“*
- *„Človek, ktorý vzbudzuje u iných strach, neodvážia sa odporovať.“*
- *„Je hlavný zodpovedný za celkové fungovanie školy.“*

Graf č.3 Vlastnosti lídra školy

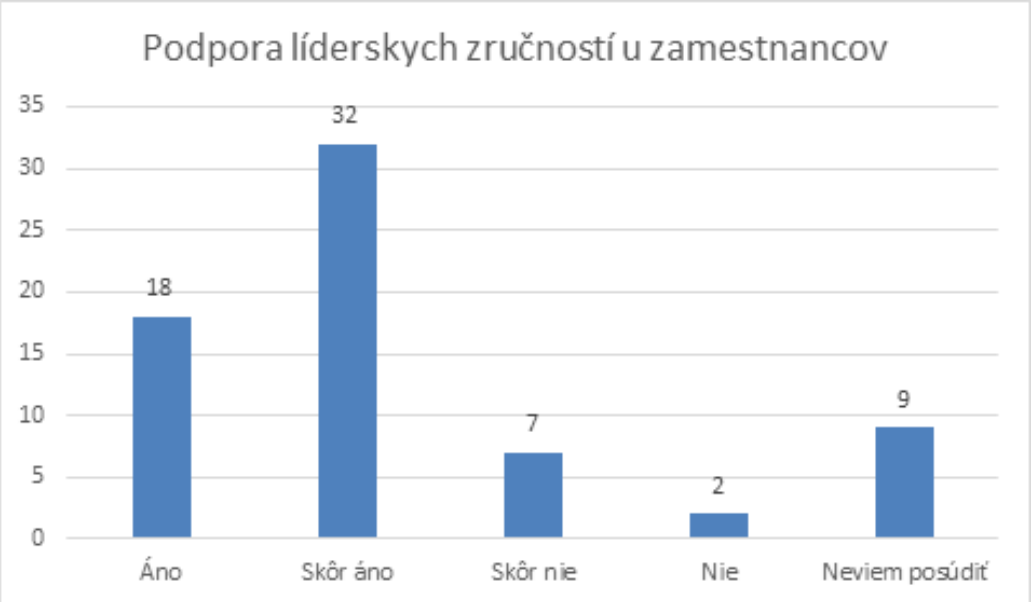



Graf prezentuje názory respondentov na kľúčové vlastnosti, ktoré by mal mať líder školy. Za **najdôležitejšie** vlastnosti považujú komunikáciu (57 respondentov), odbornosť (53), schopnosť motivovať (51), empatiu (50) a tímovosť (49). Tieto výsledky naznačujú, že efektívne vedenie školy je podľa opýtaných najviac spojené so schopnosťou jasne komunikovať, rozumieť pedagogickým a organizačným procesom a zároveň podporovať spoluprácu a motiváciu v tíme.

Za ďalšie významné charakteristiky lídra respondenti označili rozhodnosť (45) a férovosť (43), ktoré súvisia s dôveryhodnosťou a integritou vedenia. Podporu inovácií považuje za dôležitú 40 respondentov, zatiaľ čo vytváranie vízie ocenilo 30 opýtaných. Najnižší počet hlasov získala vlastnosť „dokázať bezpodmienečne prijať druhých“ (14), čo však neznamená jej nízku dôležitosť, ale skôr to, že ju respondenti nevnímajú ako primárnu lídersku kompetenciu.

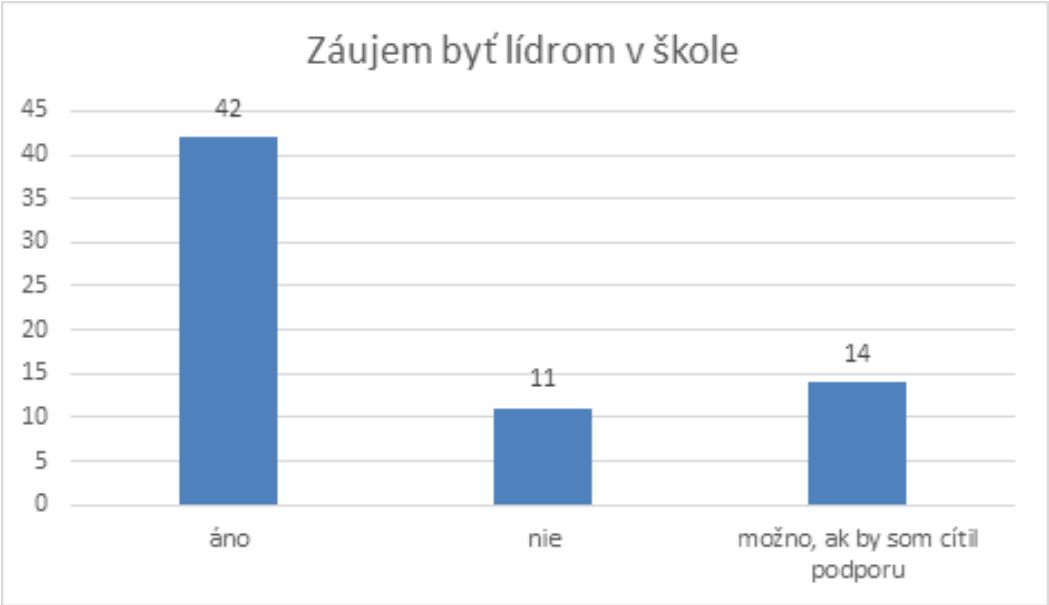
Celkové výsledky ukazujú, že líder školy je vnímaný najmä ako odborník s vysokou mierou sociálnych a komunikačných zručností, ktorý dokáže motivovať, spolupracovať a vytvárať dôveryhodné prostredie.

Graf č.4 Podpora zamestnancov




Graf znázorňuje mieru podpory líderských zručností u zamestnancov podľa vyjadrení respondentov. Najväčšia časť opýtaných uviedla, že podpora líderských zručností je v organizácii **„skôr áno“** (32 respondentov), čo naznačuje prevažujúci, aj keď nie úplne jednoznačný, pozitívny trend. **Plné potvrdenie** podpory („áno“) uviedlo 18 respondentov. Naopak, **nedostatočnú podporu** („skôr nie“ a „nie“) uviedlo spolu 9 respondentov, pričom len 2 respondenti označili jednoznačné „nie“. Neistotu vyjadrilo 9 respondentov, ktorí zvolili možnosť **„neviem posúdiť“**. Celkovo výsledky ukazujú, že väčšina zamestnancov vníma podporu líderských zručností vo svojej organizácii ako prevažne pozitívnu.

Graf č. 5 Záujem byť lídrom v škole




Graf znázorňuje záujem respondentov byť lídrom v škole. Najväčšia skupina (42 osôb) odpovedala **„áno“**, čo naznačuje výrazný záujem o líderskú pozíciu. Menšia časť respondentov (14 osôb) uviedla, že by o líderskú rolu mali záujem **„možno, ak by cítili podporu“**, čo poukazuje na význam podpory a podmienok pre rozhodnutie. Najmenšia skupina (11 osôb) odpovedala **„nie“**, čo znamená, že nemajú

záujem o túto pozíciu. Celkovo výsledky ukazujú, že väčšina respondentov je otvorená líderským úlohám, pričom časť z nich potrebuje dodatočnú podporu.

## ZÁVER

Zrealizovaným prieskumom sme zistili, že líderske postavenie u vedúcich pedagogických zamestnancov je najčastejšie identifikované u riaditeľov škôl. Uvedený výsledok je možné vysvetliť ako tradičné chápanie líderstva, kedy sa líderske schopnosti viažu priamo na riaditeľa školy, a teda na hierarchické postavenie v škole. Dôvody, ktoré respondenti uviedli ako rozhodujúce pre výber lídra boli najmä sociálne a odborné. Od lídra vyžadujú spoluprácu, vnímajú jeho prirodzenú autoritu, schopnosť nastaviť víziu a byť odborníkom v jeho činnosti. Analýza uvedených dôvodov pedagogických zamestnancov nás vedie ku konštatovaniu, že je pre nich akceptovateľnejšie hodnotovo orientované líderstvo a podľa toho si vyberajú svojho lídra. Charakteristiky lídra, ktoré respondenti zdôraznili, boli empatia, férovosť, jasná komunikácia, schopnosť motivovať. Dôraz sa teda kladie na sociálno-emocionálne charakteristiky. V dnešnej dobe techniky sú uvedené charakteristiky opomínané a na druhej strane tak žiadúce. Bez otvorenej komunikácie nie je možné nastaviť správnu víziu, spoznať zamestnancov či podporovať ich v profesijnom rozvoji. Ďalej respondenti uviedli svoj vlastný záujem byť lídrom v škole, čo je pre rozvoj školy určite pozitívum. Z uvedeného prieskumu vyplýva, že vedúci zamestnanci v škole by mohli venovať väčšiu pozornosť podpore líderských kompetencií, prostredníctvom mentoringu, či zdieľaného vedenia. Ako pozitívum vidíme aj nastavenie funkčného vzdelávania, ktoré môže absolvovať fyzická osoba, ktorá spĺňa kvalifikačný predpoklad na výkon pracovanej činnosti ako pedagogický alebo odborný zamestnanec a nemusí ešte pracovať v školstve. Posilnenie týchto aspektov môže prispieť k efektívnejšiemu riadeniu školy a k vytváraniu pozitívnej kultúry, ktorá podporuje rozvoj jednotlivcov aj celej organizácie.

## ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

[1] MAXWELL, John C. (2015). 5 úrovni líderstva. Citadella. ISBN 978-80-8182-001-4, strany
[2] JAROŠOVÁ, Eva – PAUKNEROVÁ, Daniela – LORENCOVÁ, Hana a kol. (2016). Nové tendy v leadershipe. Koncepce, výzkumy, aplikace. Praha: Albatros Media, ISBN 978-80-7261-479-0, 253 s.
[3] JANKELOVÁ, Nadežda a kol. (2022). Manažment. Praha: Wolters Kluwer, ISBN 978-80-7676-263-3, 552 s.
[4] MÜHLFEIT, Jan – COSTI, Melina. (2022). Pozitívny líder. Ako energia a šťastie poháňajú špičkové tímy na ceste k úspechu. Bratislava: Lindeni, ISBN 978-80-566-2898-0, 374 s.
[5] DUDINSKÁ, E.-JARAB,J. – BUDAJ,.P – – ŠPÁNIK, M. (2011). Manažment ľudských zdrojov. Vydavateľstvo Michala Vaška, Prešov, ISBN 978-80-7165-831-3, 214 s.
[6] CALDWELL, Brian. (2024). The Work Environment of the School Leader in Australia: The Case for Sustained Change in Role and Practise. In *Education Sciences.* https://doi.org/10.3390/educsci14020190
[7] MORENO-MEDINA, Irene. (2024). Educational Leadership in School Located in Challenging Contexts: Leaders Make a Difference. In *International Journal of Educational Leadership and Management.* Vol. 12, Is. 2, 117 – 134.
[8] HICKEY, Niamh. – FLAHERTY, Aishling. – McNAMARA, Patricia Mannix. (2023). Distributed leadership in Irish post-primary schools: mapping the state of the art. In *Irish educational studies.* https://doi.org/10.1080/03323315.2024.2359697
[9] Profesijný štandard vedúci pedagogických a odborných zamestnancov. Dostupné na internete: https://www.minedu.sk/profesijne-standardy-pedagogickych-zamestnancov-a-odbornych-zamestnancov/ [cit. 2025-11-1].
[10] ROGERS, Carl. (2020). *Client centred therapy*. Londýn: Robinson. ISBN 978-1-84119-840-8, s 60.
[11] ĎURAJDOVÁ, Ľubica. (2024). Skupinou centrovanie vedenie. In Manažment školy v praxi, č.12, s. 17-20.

DOI: https://doi.org/10.54937/2026.9788056112410.301-306

# SÚČASNÁ UČEBNICA – JEJ ŠTRUKTÚRA A NÁSTROJE HODNOTENIA

# THE CONTEMPORARY TEXTBOOK – STRUCTURE AND EVALUATION TOOLS

**RADOSLAVA GALLOVÁ**

*Prešovská univerzita, Prešov/ Pedagogická fakulta*
*Email: radoslava.gallova.1@smail.unipo.sk*
*ORCID iD: 0009-0004-1473-4600*

**ABSTRAKT**
*Príspevok sa zameriava na definovanie pojmu* učebnica *ako ústredného didaktického termínu, ktorý je kľúčový pre koncipovanie tohto príspevku i pre smerovanie našej dizertačnej práce. V teoretickej rovine sa venujeme štrukturálnym prvkom učebnice, ako ich detailne koncipovali Wahla a Zujev, pričom sa ich usilujeme analyzovať a komparovať s dôrazom na textové, paratextové a ilustratívne zložky a ich funkciu v procese osvojovania učiva. Keďže učebnice predstavujú jeden zo základných nástrojov edukácie a ich kvalitatívna úroveň sa môže výrazne líšiť, venujeme sa aj problematike ich hodnotenia. V tomto kontexte približujeme konkrétne metódy hodnotenia učebníc, ako je napríklad Cloze test (test čitateľnosti a porozumenia textu), Nestlerovej metóda (hodnotenie didaktických a obsahových parametrov) či ďalšie prístupy používané pri posudzovaní kvality učebnicového materiálu. Cieľom príspevku je predstaviť významné teoretické konštrukty – definíciu učebnice, jej štrukturálne charakteristiky a metódy jej hodnotenia, ktoré budú neskôr tvoriť fundament teoretických východísk dizertačného výskumu. V záveroch jednotlivých častí sumarizujeme získané poznatky a vytvárame rámec pre ich ďalšiu odbornú aplikáciu.*

**Kľúčové slová:** *učebnica, metódy hodnotenia učebníc, hodnotenie učebníc, štrukturálne zložky učebníc*

**ABSTRACT**
*This contribution focuses on defining the textbook as a central didactic concept, essential for the structure of this study and the direction of our dissertation research. At the theoretical level, we examine its structural elements, as detailed by Wahla and Zujev, analyzing and comparing textual, paratextual, and illustrative components and their role in knowledge acquisition.Given that textbooks are a fundamental educational tool with varying quality, we also address their evaluation. Specific assessment methods are presented, including the Cloze test (for readability and comprehension), Nestler's method (for didactic and content-related parameters), and other approaches commonly used to evaluate textbook quality. The aim is to outline key theoretical constructs – the definition of the textbook, its structural characteristics, and evaluation methods – which will provide the foundation for the theoretical framework of the dissertation. The conclusions of each section summarize the findings and establish a framework for their further professional application.*

**Keywords:** *textbook, textbook evaluation methods, textbook evaluation, structural components of textbooks.*

## ÚVOD

Vzdelávací proces na základnej škole využíva rôzne prostriedky a nástroje, ktoré podporujú osvojovanie vedomostí, rozvoj zručností a formovanie postojov žiakov. Medzi kľúčové edukačné médiá patrí učebnica ako nositeľ učiva a ako prostriedok didaktickej komunikácie medzi učiteľom a žiakom. Kvalitne koncipovaná učebnica prepája obsah, štruktúru a vizuálne prvky tak, aby podporovala systematické učenie, motivovala žiakov a zároveň uľahčovala pedagogickú prácu. Teória a skúmanie učebníc tvoria osobitý pedagogický odbor, ktorý sa významne rozvíja najmä v zahraničí. Súčasné bádanie presahuje hranice tradičnej tlačenej učebnice a zahŕňa aj audiovizuálne a elektronické formy edukačných médií, pričom dôraz na funkciu textových a obrazových komponentov ostáva zachovaný. Neoddeliteľnou súčasťou tejto problematiky je hodnotenie učebníc z hľadiska pedagogickej efektívnosti, čitateľnosti, zrozumiteľnosti a didaktickej vybavenosti, pričom odborná literatúra ponúka viacero metodík a kritérií posudzovania ich kvality. Cieľom príspevku je analýza vybraných modelov štruktúry učebníc vlastivedy, ich komparácia z hľadiska prístupov autorov a identifikácia možností hodnotenia učebníc vo vzťahu k podpore efektívneho vyučovania vo vzdelávacej oblasti Človek a spoločnosť po kurikulárnej reforme na základnej škole.

## DEFINÍCIA UČEBNICE

Učebnica je kľúčovým prostriedkom vzdelávania, ktorý zohráva významnú úlohu v didaktickej komunikácii. Ako nositeľ učiva, musí byť jasne a primerane štruktúrovaná tak, aby podporovala systematické osvojovanie vedomostí a zručností. Obsah, štruktúra a prepojenie textových a obrazových komponentov zabezpečujú efektívnu podporu žiakom i učiteľom.

Školskú učebnicu možno charakterizovať ako najrozšírenejšiu publikáciu, ktorá je svojím obsahom a štruktúrou prispôsobená didaktickej komunikácii [1]. Chápaná je tiež ako komplexný a štruktúrovaný vzdelávací nástroj využívaný vo výučbe na podporu učenia a učenia sa. Obsahuje systematicky usporiadané učivo, praktické príklady, cvičenia a vizuálne pomôcky súvisiace s učivom a podporujúce jeho pochopenie [2]. Označovaná je aj ako nositeľ vzdelávania a učivo je v nej adekvátne konkretizované [3]. Toto učivo má vychádzať z učebných osnov a je nevyhnutné v obsahu učebnice dbať na dodržiavanie zásad primeranosti, názornosti, sústavnosti, vedeckosti a jednoty teórie a praxe [4]. Učebnicu možno označiť za konštrukt, v ktorom je obsah učebných osnov konkretizovaný v konkrétnych činnostiach, ktoré môžu žiaci a učitelia realizovať [5]. Tento edukačný konštrukt pozostáva z textových a obrazových komponentov, ktorých zastúpenie by malo byť rovnovážne [6] a slúžiť ako pomôcka žiakovi a opora učiteľovi [4]. Pripisovaný jej je mimoriadny význam v edukačnom procese vzhľadom na množstvo funkcií – od vzdelávacej, motivačnej, komunikačnej, systémovej, transformačnej, aplikačnej, integračnej, inovačnej, kontrolnej až po usmerňovaciu, sebavzdelávaciu, výchovnú či rozvíjajúcu [4]. Medzi ďalšie funkcie učebníc sú zaradené i funkcia informačná, riadiaca, koordinačná, diferenciačná a hodnotová [7]. Okrem učebnice je základným vybavením každého žiaka aj atlas a pracovný zošit, ktoré zvyšujú účinnosť vyučovania vlastivedy či oblasti Človek a spoločnosť na ZŠ [8]. V súčasnosti sa vo väčšej miere využívajú cvičebnice spájajúce výklad učiva s jeho precvičovaním [1]. Vychádzajúc z princípov kurikulárnej reformy nie je cieľom vzdelávania iba získavanie vedomostí, ale predovšetkým rozvoj zmysluplných spôsobilostí a kompetencii žiakov [23].

Učebnicu možno označiť ako komplexný a neoddeliteľný prvok vzdelávacieho procesu, ktorý spája obsah, štruktúru a vizuálne prvky s cieľom podporiť efektívne osvojovanie vedomostí a rozvoj zručností žiakov. Jej didaktická hodnota spočíva nielen v prenose učiva, ale aj v motivačnej, komunikačnej a organizačnej funkcii, pričom jej účinnosť môže byť umocnená súbežným využitím pracovného zošita, atlasu či cvičebnice. Systematické usporiadanie textových a obrazových komponentov, primeranosť obsahu, názornosť a prepojenie teórie s praxou zabezpečujú, že učebnica ostáva nenahraditeľným nástrojom podporujúcim žiakov i učiteľov v procese vyučovania vlastivedy na základnej škole.

## ŠTRUKTÚRA A HODNOTENIE UČEBNÍC

V tejto časti sa zameriavame na teóriu a štruktúru učebníc ako kľúčového edukačného média. Analyzujeme rozdelenie textových a mimotextových komponentov a porovnávame prístupy vybraných autorov (Wahla, Zujev).

Teória a výskum učebníc predstavujú samostatnú oblasť pedagogiky, ktorá je dynamicky rozvíjaná najmä v zahraničnom kontexte. Hoci sa dnes tento odbor venuje aj vizuálnym, audiovizuálnym a digitálnym formám edukačných médií, tradičná tlačená učebnica si stále zachováva svoj nenahraditeľný status v súbore didaktických prostriedkov [9]. Ako nositeľ obsahu a nástroj didaktickej komunikácie musí byť učebnica koncipovaná tak, aby podporovala systematické osvojovanie poznatkov a rozvoj kompetencií žiakov. Za zakladateľa modernej teórie tvorby učebníc sa považuje J. A. Komenský, ktorý v diele *Veľká didaktika* definoval základné požiadavky na efektívne učebnicové texty, zdôrazňujúc primeranosť, názornosť a systematickosť obsahu [11]. Teória tvorby učebnicových textov je chápaná ako súbor z princípov zabezpečujúcich tvorbu vekovo primeraných, didakticky funkčných a zrozumiteľných textov [10].

Wahla charakterizuje učebnicu z hľadiska jej štruktúry a rozlišuje tri nosné celky: informačnú**,** imperatívnu a orientačnú časť. *Informačná časť* zahŕňa textovú a netextovú zložku. *Textová zložka* učebnice je ďalej členená na nasledujúce formy:

- Úvodný text – stručný, motivačný text uvádzajúci oblasť výučby, umiestnený v záhlaví kapitoly alebo na obálke učebnice.
- Výkladový text – súvislý text spracúvajúci učebné osnovy, systematicky členený na kapitoly, tematické celky a oddiely; doplnený fotografiami, nákresmi a inými prvkami; zvýraznené sú dôležité informácie rôznou veľkosťou alebo typom písma.
- Doplňujúci text – poskytuje pramenný materiál, overujúci existenciu alebo pravdivosť daných javov.
- Materiál určený k čítaniu – obsahuje ukážky prejavov odborníkov či literárne texty, motivujúce žiakov, používané najmä v učebniciach pre mladších žiakov.
- Poučky a pravidlá – zhrnuté graficky zvýraznené informácie, zvyčajne v rozsahu jednej vety, ktoré poskytujú jasné usmernenia.
- Zhrnutie – sumarizuje obsah kapitoly, vizuálne zvýraznené, poskytuje prehľad kľúčových informácií.
- Poznámky a vysvetlivky – umiestnené pod čiarou, definujú pojmy nad rámec základného obsahu.
- Príklady – demonštrujú vzorové riešenia a aplikácie učiva.
- Terminologický slovník – vysvetľuje odborné pojmy používané v učebnici.
- Predsádka – obsahuje fotografie, štatistické údaje, mapy, schémy a nákresy.
- Záver – sumarizuje výsledky a vedomosti, ktoré si mali žiaci osvojiť; nie je štandardnou súčasťou všetkých učebníc.
- Prílohy – voľne zaradené časti obsahujúce štatistické, schematické, obrazové či kartografické informácie.

*Netextová časť* obsahuje mapy, náčrty, schémy a fotografie, ktoré informácie sprostredkúvajú neverbálnym spôsobom.

*Imperatívnu časť* predstavujú úlohy a cvičenia zaradené na začiatku, v priebehu a na konci výkladového textu.

*Orientačná časť* obsahuje prvky uľahčujúce orientáciu v učebnici – predhovor, obsah, nadpisy, grafické symboly, marginálie, registre, odkazy a bibliografiu [12].

Zujev rozlišuje v štruktúre učebníc textové a mimotextové komponenty, pričom texty klasifikuje podľa funkcie na *základné, doplňujúce a vysvetľujúce*. Základné texty obsahujú kľúčové učivo, základné pojmy, zákony a teórie, ktoré sa ďalej delia na teoretické poznávacie a inštrumentálno-praktické texty. *Teoretické poznávacie texty* zahŕňajú základné termíny, východiskové pojmy, fakty, charakteristiku zákonov a teórií, vývoj ústredných myšlienok, materiály podporujúce emocionálno-hodnotové vnímanie, svetonázorové hodnotenia a závery. *Inštrumentálno-praktické texty* obsahujú charakteristiku činností pre osvojovanie poznatkov, princípy a pravidlá ich aplikácie, metódy poznania, opis úloh, cvičení a pokusov, charakteristiku morálnych, ideologických a estetických noriem, logické operácie, prehľady systematizujúce učivo a špeciálne prvky upevňujúce učivo. Doplňujúce texty poskytujú informácie nad rámec minimálne definovaného obsahu, vysvetľujúce texty podporujú úplné pochopenie učiva [13].

Mimotextové zložky Zujev rozdeľuje na aparát organizácie osvojovania a ilustračný materiál. *Aparát organizácie* zahŕňa otázky, úlohy, návody, tabuľky, vyznačenia, legendy a názvy ilustračného materiálu. *Ilustračný materiál* rozlišuje na vedúce ilustrácie, rovnocenné ilustrácie a pomocné ilustrácie, ktoré vizuálne podporujú osvojovanie učiva [13].

Komparatívna analýza ukazuje, že Wahla aj Zujev rozlišujú význam textových a netextových komponentov, avšak s odlišným dôrazom: Wahla zdôrazňuje štruktúru a funkčné delenie učebnice na tri hlavné časti, pričom komplexne integruje textové a netextové prvky, zatiaľ čo Zujev kladie dôraz na klasifikáciu textu podľa jeho didaktickej funkcie a explicitne diferencuje texty na základné, doplňujúce a vysvetľujúce. Obaja autori však konštatujú, že súčasťou efektívnej učebnice sú i vizuálne komponenty ako prostriedok didaktickej komunikácie. Podobnosťou medzi prístupmi je teda snaha o jasné vymedzenie učebnicových funkcií a podporu učebného procesu prostredníctvom textových a mimotextových zložiek. Takáto komparácia umožňuje pochopiť, že účinnosť učebníc spočíva nielen v obsahu, ale predovšetkým vo vzájomnej interakcii textových a mimotextových komponentov. Porovnanie štrukturálnych prístupov v učebnici poskytuje predovšetkým pohľad na základné štrukturálne predispozície súčasných učebníc.

## HODNOTENIE UČEBNÍC

Hodnotenie učebníc predstavuje dôležitý aspekt ich didaktického využitia, keďže práve kvalita spracovania textového aj obrazového materiálu ovplyvňuje ich efektívnosť a účinnosť vo vyučovacom procese. Odborná literatúra poukazuje na variabilitu prístupov k hodnoteniu učebníc, ako aj na diverzitu kritérií, ktorými sa kvalita učebnicových textov posudzuje. V nasledujúcej časti sa preto sústredíme na oblasti hodnotenia učebníc, na vybrané druhy metód používaných pri ich analýze a na komponenty didaktickej vybavenosti, ktoré sú nevyhnutné pre komplexné posúdenie ich edukačnej hodnoty.

Efektivita a didaktická účinnosť učebníc spočíva najmä v kvalite ich spracovania. Oblasti hodnotenia učebníc sa venujú odborníci z rôznych štátov s rozličným zameraním [14]. V odbornej literatúre sa kladie dôraz na hodnotenie verbálnej alebo neverbálnej stránky učebníc. Kritéria hodnotenia učebníc však nie sú jednotné a zahŕňajú pedagogické a didaktické kritéria, etické kritéria, jazykové kritéria, vizuálne, grafické a technické kritéria [15]. Metódy hodnotenia možno rozdeliť do troch skupín: metódy experimentálne, expertné a štatistické. Štatistické metódy sa orientujú na rôzne parametre učiva v učebnici, akými sú rozsah textu, hustota číselných údajov, proporcia opakovaných pojmov, či koeficient hustoty odborných textov [16]. Významným prvkom učebníc je didaktická vybavenosť, v rámci ktorej dokážeme určiť jej mieru, kde sú sledovanými aspektmi najmä prezentácia učiva, riadenie učiva, orientačný aparát a hodnotenie obrazových a verbálnych komponentov učebnice [17]. Komponenty hodnotenia didaktickej vybavenosti možno vymedziť v troch aparátoch. Aparát prezentácie učiva pozostáva zo 14 komponentov, kde k verbálnym patria výkladové texty prosté, výkladové texty na sprehľadnenie, výkladové texty na zhrnutia učiva k celej učebnici, k téme, k predchádzajúcemu ročníku, doplňujúce texty, poznámky, vysvetlivky, podtexty či slovníčky. K obrazovým komponentom tohto aparátu možno zaradiť umeleckú a náukovú ilustráciu, fotografie, mapy, kartogramy, výkresy, grafy, diagramy a obrazovú prezentáciu. Aparát riadiaceho učenia tvoria komponenty verbálne a obrazové. K prvým spomenutým zaraďujeme predslov, návod k práci s učebnicou, celkovú a detailnú stimuláciu, odlíšenie úrovne učiva, otázky a úlohy za témami, k celému učivu, k predchádzajúcemu ročníku, inštrukcie k úlohám komplexnejšej povahy, námety na mimoškolské využitie učiva, vyučovacie ciele, inštrukcie a prostriedky k sebahodnoteniu, výsledky úloh a odkazy na zdroje informácií. K obrazovým komponentom toho istého aparátu patria grafické symboly označujúce určité časti textu, využívanie inej farby pre určité časti textu, použitie iného písma, využitie predsádky pomocou schém či tabuliek. Tretím a zároveň posledným aparátom je aparát orientačný pozostávajúci z verbálnych komponentov akými je obsah učebnice, jej členenie na tematické bloky, kapitoly, lekcie, marginálie, záhlavie a iné, a v neposlednom rade i register [11]. Okrem hodnotenia miery didaktickej vybavenosti učebnice je aj hodnotenie verbálnych a obrazových komponentov textu [22]. Hodnotenými prvkami učebnicových textov sú predovšetkým obtiažnosť textu, jeho zrozumiteľnosť, početnosť jednotlivých pojmov a iné [18]. Možnosťou hodnotenia *obtiažnosti* textu je Nestlerovej metóda hodnotenia [18], [19]. V rámci tejto metódy sú vymedzené vzťahy, ktoré

pomocou nej vieme určiť. Medzi tieto vzťahy patrí: syntaktická zložitosť, pojmová zaťaženosť, a koeficienty hustoty odbornej informácie a pojmovej informácie [18]. Vzorec Nestlerovej metódy je definovaný ako T=Ts+Tp, kde Ts je syntaktický faktor pozostávajúci z priemernej dĺžky viet a syntaktickej zložitosti viet a Tp je sémantický faktor orientovaný na proporcie bežných pojmov, odborných pojmov, faktografických pojmov, numerických pojmov a opakovaných pojmov [9]. *Zrozumiteľnosť* textu možno zisťovať Pisarekovou mierou zrozumiteľnosti textu [20]. V učebnicových textoch možno zisťovať i ich čitateľnosť, a to prostredníctvom Cloze-testu [21]. Aj napriek tomu, že sú učebnice významným konštruktom v centre záujmu odborníkov či výskumných pracovísk, nie sú. Dôsledkom nedostatočnej evaluácie učebníc je nejasné stanovisko ku kvalite učebníc a k porovnaniu jednotlivých koncepcií [9].

Z uvedeného prehľadu je zrejmé, že hodnotenie učebníc je vrstevnatý proces, ktorý si vyžaduje uplatnenie rôznych metód, kritérií a analytických prístupov. Rozličné metódy hodnotenia umožňujú posudzovať nielen jazykovú a obsahovú náročnosť textu, ale aj jeho zrozumiteľnosť a didaktickú funkčnosť. Nedostatočná evaluácia učebníc môže viesť k nejasnostiam v určovaní ich kvality a k obmedzenej možnosti ich komparácie. Poznatky prezentované v tejto kapitole vytvárajú teoretický základ, ktorý bude v ďalších častiach dizertačnej práce slúžiť ako východisko pre analýzu učebníc vlastivedy pre 3. ročník.

## ZÁVER

Učebnica ako jeden zo základných didaktických nástrojov zohráva významnú úlohu v edukačnom procese a predstavuje spojovací most medzi didaktickým zámerom učiteľa a procesom osvojovania učiva, ako aj následným rozvojom spôsobilostí a kompetencií žiaka. Teoretické východiská prezentované v príspevku poukazujú na komplexnosť učebnice ako pedagogického prostriedku, ktorý zahŕňa textové i mimotextové prvky, pričom ich komplementárne pôsobenie významne ovplyvňuje kvalitu učenia a učenia sa. Komparáciou prístupov Wahla a Zujeva k štruktúre učebníc sme preukázali, že oba modely koncipujú učebnicu ako mnohovrstevnatý objekt, ktorého účinnosť vyplýva z funkčného rozloženia a prepojenia jednotlivých komponentov. Zatiaľ čo Wahla ponúka štrukturálne členenie učebnice na informačnú, imperatívnu a orientačnú časť, Zujev sa zameriava na didaktickú klasifikáciu textov podľa ich funkcie pri osvojovaní poznatkov. Obe koncepcie umožňujú porozumieť tomu, ako štruktúra učebnice podporuje osvojovanie učiva, motiváciu žiakov i ich orientáciu v obsahu. V oblasti hodnotenia učebníc sme poukázali na pluralitu metodologických prístupov a kritérií, ktoré umožňujú posudzovať kvalitu učebnicových textov z hľadiska pedagogickej primeranosti, jazykovej prístupnosti, grafickej úrovne či didaktickej funkčnosti. Metódy ako Cloze test či Nestlerovej hodnotenie predstavujú účinné nástroje na zisťovanie čitateľnosti, zrozumiteľnosti a pojmovej náročnosti textu, čo prispieva k objektívnejšiemu hodnoteniu jeho edukatívnej hodnoty. Získané poznatky vytvárajú pevný teoretický rámec, ktorý bude slúžiť ako východisko pre ďalšie fázy dizertačného výskumu. V kontexte pripravovanej analýzy učebníc vlastivedy pre 3. ročník základnej školy poskytuje tento teoretický základ potrebný metodologický aparát na komplexné hodnotenie textových a obrazových komponentov učebníc, ich didaktickej vybavenosti a mieru podpory efektívneho učenia. Prepojenie teoretických prístupov s empirickými zisteniami môže prispieť k hlbšiemu pochopeniu kvality učebnicového materiálu a k identifikácii možností jeho ďalšieho skvalitňovania v prospech moderného vzdelávania v súlade s kurikulárnou reformou.

## ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

[1] PRŮCHA, Jan. (2009). Moderní pedagogika. Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-503-5, 488 s.
[2] ASHIKUZZAMAN, MD. (2014). What is a Textbook? [on-line]. Dostupné na internete: >https://www.lisedunetwork.com/textbook/ < [cit. 2025-11-20].
[3] BAJTOŠ, Ján. (2003). Teória a prax didaktiky. 1. Vydanie. Žilina: EDIS – Vydavateľstvo Žilinskej univerzity, ISBN 80-8070-130-X, 384 s.
[4] TUREK, Ivan. (2008). Didaktika. 1. Vydanie. Bratislava: Iura Edition,
ISBN 978-80-8078-198-9, 620 s.

[5] VAN DEN HAM, Ann-Katrin a Aiso HEINZE. (2018) Does the textbook matter? Longitudinal effects of textbook choice on primary schol students´ achievement in mathematics In Studies in Educational Evaluation. [on-line]. Dostupné na internete: https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.07.005 [cit. 2025-11-24].
[6] MAŇÁK, Josef a Peter KNECHT. (2007). Hodnocení učebníc. Brno: Paido, ISBN 978-80-7315-148-5, 140 s.
[7] SIKOROVÁ, Zuzana. (2007). Hodnocení a výběr učebníc v praxi. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, ISBN 978-80-7368-412-6, 70 s.
[8] KANCÍR, Ján. (1998). Pracovné zošity a ich využitie vo vyučovaní geografie. In Folia geographica 1. Prírodné vedy XXIX. [on-line]. Dostupné na internete: > http://www.foliageographica.sk/public/media/26629/8-%20Pracovn%C3%A9%20zo%C5%A1ity%20a%20ich%20vyu%C5%BEitie%20vo%20vyu%C4%8Dovan%C3%AD%20geografie.pdf. < [cit. 2025-11-18].
[9] PRŮCHA, Jan. (2006) Učebnice: Teorie, výzkum a potřeby praxe. In: Učebnice pod lupou. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. Brno: Paido. ISBN 80-7315-124-3, 9-23 s.
[10] BARTOŠOVÁ, Zuzana. (2017). Didaktika slovenského jazyka a literatúry pre základné školy. 1. Vydanie. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, ISBN 978-80-223-4443-8.
[11] BAJTOŠ, Ján a Tatiana KOTERCOVÁ. (2014). Učebnice v odbornom vzdelávaní – hodnotenie didaktickej vybavenosti a obtiažnosti. Instytut Studiów, ISSN 1730-0266, 37-51 s.
[12] WAHLA, Arnošt. (1983). Strukturní složky učebnic geografie. Praha: Státni pedagogické nakladatelství, ISBN 14-590-83, 82 s.
[13] ZUJEV, Dmitrij Dmitrijevič. (1986). Ako tvoriť učebnice. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, ISBN 67-422-86, 296 s.
[14] NOGOVÁ, Mária. (2008). Hodnotenie kvality učebníc v súlade s novým kurikulom In: Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu. Brno: Paido, ISBN 978-80-7315-174-4 37-53 s.
[15] BELÁKOVÁ, Mária. (2021). Učebnice slovenského jazyka pre primárne vzdelávanie z hľadiska kritérií na hodnotenie učebníc. In: O dieťati, jazyku, literatúre. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove, ISSN 1339-3200, 26-46 s.
[16] TUREK, Ivan, (1997). Tvorba zrozumiteľného textu. 1. Vydanie. Košice: Vienala, ISBN 80-967249-9-1, 46 s.
[17] JŮVOVÁ, Alena. (2006) Učebnice: Měření didaktické vybavenosti učebnic přírodopisu pro šestý a sedmý ročník základní školy. In: Učebnice pod lupou. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. Brno: Paido. ISBN 80-7315-124-3, 97-107 s.
[18] GANAJOVÁ, Mária. (2016). Analýza učebníc chémie 8. A 9. Ročníka základnej školy. In: Dnešná škola – človek a príroda. Bratislava: Združenie učiteľov chémie. ISSN 1339-3952 (online) 6-12 s.
[19] BENČÍKOVÁ, Zuzana. a kol. (2021). A Comparative Analysis of Text Difficulty in Slovak and Canadian Science Textbooks. [on-line]. Dostupné na internete: https://doi.org/10.2478/cdem-2021-0007 [cit. 2025-11-20].
[20] NÁRODNÝ PROJEKT: „ROZVOJ STREDNÉHO ODBORNÉHO VZDELÁVANIA“. (2015). Analýza potrieb v oblasti OVP s ohľadom na učebnice a učebné pomôcky (existujúce učebnice a učebné pomôcky, budúce potreby). [on-line]. Dostupné na internete: > http://rsov.sk/wp-content/uploads/2017/01/Anal%C3%BDza-potrieb-v-oblasti-OVP1.1.5-C.pdf < [cit. 2025-11-20].
[21] GAVORA, Peter a Hana Šrajerová. (2009). Porozumenie textu zisťované cloze-testom vzhľadom k obtiažnosti učebného textu. In: Slovenský jazyk a literatúra v škole č. 55 roč. 2008/2009. Bratislava: SJLŠ. ISSN 1335-2040, 193-199 s.
[22] PLÍŠKOVÁ, Pavla. (2007). Srovnáni obtížností výkladového textu a didaktické efektivnosti českých učebnic dějepisu pro 6. A 7. třídu ZŠ. Diplomová práca. Václav ULVR (školiteľ). Technická univerzita v Liberci, Fakulta pedagogická. Dostupné na internete: > file:///C:/Users/NT/Downloads/mgr_10238.pdf. < [cit. 2025-11-10].
[23] MINISTERSTVO ŠKOLSTVA, VEDY, VÝSKUMU A ŠPORTU SR. Vzdelávanie 21. storočia. [on-line]. Dostupné na internete: > https://vzdelavanie21.sk/elementor-1297/ < [cit. 2026-01-25].

DOI: https://doi.org/10.54937/2026.9788056112410.307-313

# SOCIÁLNA AGRESIA V PREDŠKOLSKOM VEKU

# SOCIAL AGGRESSION IN PRESCHOOL AGE

**ZUZANA GONDOVÁ**

*Catholic University in Ružomberok, Slovakia / Strážska cesta 1139/41, 960 01 Zvolen*
*Email: gondova.zuzana82@gmail.com*
*ORCID iD:*

**ABSTRAKT**
*Cieľom príspevku je prezentovať sociálnu agresiu ako aktuálny a celospoločensky významný problém, ktorý si vyžaduje systematický prístup a zásah už od prvých rokov detskej výchovy. Teoretické východiská príspevku zahŕňajú terminologické vymedzenie pojmu sociálna agresia, analýzu jej príčin, faktorov, prejavov a dôsledkov, ako aj možnosti preventívnych intervencií v materských školách.*

**Kľúčové slová:** *agresia, preventívne aktivity, preventívny program, deti predškolského veku*

**ABSTRACT**
*The aim of the paper is to present social aggression as a current and socialy significant problem that requires* a *systematic approach and intervention from the early childhood education. The theoretical bases of the paper include the terminological definition of social aggression, an analysis of its causes, factors, manifestations, and consequences, as well as possibilities for preventive interventions in kindergartens.*

**Keywords:** *aggression, preventive activities, preventive program, preschool children*

## ÚVOD

Sociálna agresia zahŕňa jemnejšie a často ťažšie identifikovateľné formy správania, ako sú ignorovanie, ohováranie, vylučovanie zo skupiny či manipulácia. Tieto prejavy môžu mať dlhodobé negatívne dôsledky na psychický a sociálny vývoj dieťaťa vrátane zníženého sebavedomia, problémov v budovaní medziľudských vzťahov a zvýšeného rizika psychických porúch. Včasné riešenie týchto problémov je preto nevyhnutné.

Preventívne programy zamerané na elimináciu sociálnej agresie v predškolskom veku predstavujú efektívny nástroj na podporu zdravého sociálneho vývoja detí. Cielené aktivity môžu pomôcť deťom pochopiť dôsledky ich správania, naučiť ich empatii a podporiť prosociálne správanie. Úlohou pedagogických pracovníkov, rodičov a odborníkov je spolupracovať na vytváraní podporného prostredia, ktoré minimalizuje riziko vzniku sociálnej agresie.

Cieľom príspevku je prezentovať sociálnu agresiu ako aktuálny a celospoločensky významný problém, ktorý si vyžaduje systematický prístup a zásah už od prvých rokov detskej výchovy. Zameriame sa na identifikáciu konkrétnych charakteristík sociálnej agresie u detí predškolského veku a na analýzu rôznych preventívnych programov, ktoré boli navrhnuté a implementované s cieľom tento negatívny fenomén minimalizovať.

## 1 SOCIÁLNA AGRESIA V PREDŠKOLSKOM VEKU

Agresia ako forma sociálneho správania sa u detí začína objavovať už vo veku 1 až 3 rokov. Je sprevádzaná negativizmom, súperením, žiarlivosťou a neochotou spolupracovať [1]. V tomto veku je správanie často prechodné a vývinovo prirodzené. Ak však agresívne prejavy pretrvávajú dlhšie ako 6 mesiacov, môžu byť považované za problematické. Hlavnou charakteristikou sociálnej agresie je jej latentný (skrytý) charakter, ktorý môže byť zložitý na pozorovanie a identifikáciu [2]. Latentná agresia, ktorá je častá v predškolskom veku, zahŕňa formy správania ako sociálne vylučovanie, manipulácia a ohováranie [3]. Tieto prejavy sú často menej nápadné, ale môžu mať vážny vplyv na emocionálny a sociálny vývin dieťaťa. Zdôrazňuje sa potreba presnej identifikácie latentných prejavov sociálnej agresie v detských kolektívoch [4]. Na vývoj a socializáciu agresie u detí v prvých piatich rokoch života sa zamerali aj ďalší autori, pričom zdôrazňujú, že deti v predškolskom veku nezvládajú regulovať agresívne správanie [5]. Deti neschopné vyvinúť vhodné stratégie na reguláciu agresie boli identifikované ako vysoko rizikové pre vznik chronického agresívneho a protisociálneho správania. Tento problém často súvisí s impulzivitou, dysreguláciou emócií a zdržaním v jazykovom vývoji. Sociálna agresia v kolektíve detí v predškolskom veku sa uskutočňuje najčastejšie vo forme nepriamych, latentných prejavov, ktoré sú zamerané na narušenie sociálnych vzťahov a emocionálneho blaha obete. Ide o manipuláciu, ignorovanie, vylučovanie zo skupiny alebo šírenie nepravdivých informácií. Tieto prejavy agresie nie sú ľahko pozorovateľné, pretože neobsahujú fyzický kontakt, ale sú založené na sociálnej interakcii a psychologickom nátlaku [2]. Sociálna agresia zahŕňa správanie zamerané na narušenie medziľudských vzťahov, pričom deti často využívajú svoje sociálne zručnosti na manipuláciu ostatných [6]. V predškolskom veku sa prejavuje odmietaním spolužiakov, vylučovaním z kolektívnych aktivít či verbálnym zosmiešňovaním. Sociálna agresia sa častejšie vyskytuje medzi dievčatami, ktoré ju uplatňujú prostredníctvom verbálnej komunikácie a emocionálnej manipulácie [7]. Autori zdôrazňujú, že tento typ agresie je často nenápadný, no môže mať dlhodobý negatívny vplyv na psychický vývin detí a ich schopnosť vytvárať zdravé sociálne vzťahy. Sociálna agresia je často výsledkom pocitu sociálneho vylúčenia, pričom dieťa reaguje na tento stav agresívnym alebo kooperatívnym správaním v snahe o znovuprijatie do sociálnej skupiny [6]. Autori vo svojej longitudinálnej štúdii dokazujú, že u detí predškolského veku je agresia spojená s ich potrebou patriť do kolektívu. Ak sa im táto potreba nenaplní, agresívne správanie môže slúžiť ako nástroj na upútanie pozornosti alebo obnovenie sociálnej rovnováhy. Tento typ agresie sa zvyčajne prejavuje v situáciách, kde sú deti ponechané na riešenie konfliktov bez zásahu dospelých. Správne nastavenie pravidiel a vedenie pedagóga má zásadný vplyv na znižovanie výskytu sociálnej agresie [8]. Preventívne programy, ako napríklad „Zippyho kamaráti“, podporujú rozvoj empatie a sociálnych zručností, čím redukujú tendenciu k tomuto typu správania [9]. Prevencia rizikového a problémového správania, vrátane sociálnej agresie, je kľúčovým prvkom v školskom prostredí, pretože vytvára podmienky pre zdravý vývoj detí a zabezpečuje bezpečné prostredie [10]. Bezpečnosť školského prostredia je determinovaná kvalitou vzťahov medzi deťmi, pedagógmi a rodičmi, pričom dôraz sa kladie na systematické monitorovanie rizikového správania a implementáciu preventivných stratégií [11]. Tieto poznatky sú významné najmä pre predškolský vek, keďže je to obdobie formovania základných sociálnych a emocionálnych schopností detí.

Konkrétne zručnosti a metódy, ktoré prispievajú k podpore sociálnych a komunikačných zručností u detí sa nazývajú medzikľúčové zručnosti. Patrí k nim schopnosť efektívne vyjadrovať emócie, rozpoznávať pocity ostatných, spolupracovať na spoločných aktivitách a riešiť konflikty pokojnou cestou [12]. Tieto zručnosti sú dôležité na zníženie rizika vzniku sociálnej agresie, protože umožňujú deťom zvládať emocionálne napätie a predchádzať eskalácii konfliktov.

Príklady použitia terapeutických konceptov [12]:

- **Hranie rolí (role-play):** Táto metóda umožňuje deťom nacvičiť si rôzne sociálne situácie, ako je zdieľanie hračiek, vyjadrenie nesúhlasu alebo požiadanie o pomoc. Deti sa prostredníctvom hrania učia riešiť situácie bez použitia agresívneho správania.
- **Tvorivé aktivity:** Zapojenie do skupinových aktivít, ako je kreslenie, stavanie alebo dramatizácia, pomáha deťom rozvíjaťspoluprácu, rešpektovanie pravidiel a vzájomnú podporu v kolektíve.

- **Rozvoj empatie:** Programy zamerané na rozpoznávanie a pomenovanie emócií ostatných ľudí podporujú u detí citlivosť na potreby svojich rovesníkov a učia ich vhodne reagovať vhodne na emocionálne podnety.
- **Tréning riešenia konfliktov:** Deti sa učia identifikovať problém, hľadať riešenia a spoločne rozhodovať o najlepšej možnosti. Táto metóda zahŕňa aktivity, ako skupinové diskusie alebo praktické cvičenia na riešenie modelových konfliktov.
- **Nácvik asertívnej komunikácie:** Deti sa prostredníctvom praktických cvičení učia, ako si bez agresie obhajovať svoje potreby, vyjadrovať pocity a stanovovať hranice voči iným.

## 2 FAKTORY SOCIÁLNEJ AGRESIE U DETÍ V PREDŠKOLSKOM VEKU

Sociálna agresia v predškolskom veku je výsledkom komplexnej interakcie vnútorných (biologických) a vonkajších (environmentálnych) faktorov, ktoré sa vzájomne ovplyvňujú a formujú správanie dieťaťa v kolektíve [13]. Vnútorné (biologické) faktory, ako genetické predispozície, temperament a neurobiologické procesy súvisia so schopnosťou regulácie emócií a správania. Dedičnosť poukazuje na biologický a genetický základ agresívnych tendencií [14]. Genetické predispozície môžu ovplyvniť temperament dieťaťa, mieru impulzivity a schopnosť zvládať frustráciu, čím prispievajú k väčšej náchylnosti k agresívnemu správaniu. Vrodené faktory sa prejavujú napríklad nízkou frustračnou toleranciou alebo zvýšenou impulzivitou, čo bráni dieťaťu v adekvátnej kontrole jeho reakcií v konfliktných situáciách. Deti s impulzívnym temperamentom alebo s nízkou frustračnou toleranciou sú náchylnejšie k prejavom agresie, protože im chýbajú dostatočné mechanizmy na kontrolu impulzívnych reakcií v náročných situáciách [15]. Významnú úlohu zohrávajú aj hormonálne procesy a vývin mozgových oblastí zodpovedných za sebareguláciu a sociálne učenie. Oneskorenia vo vývine alebo poškodenia týchto oblastí môžu zvýšiť pravdepodobnosť agresívneho správania [16]. Tieto biologické faktory teda predstavujú vrodené dispozície, ktoré majú vplyv na to, ako dieťa reaguje na podnety a zvláda stresové situácie.

Vonkajšie (environmentálne) faktory sú rodinné prostredie, výchovné prístupy, kvalita vzťahov v kolektíve a mediálne vplyvy [13].

S týmto názorom sa stotožňujú aj autori [16], ktorí uvádzajú, že sociálna agresia je zložitý fenomén ovplyvnený kombináciou genetických, súrodeneckých a rodinných environmentálnych faktorov. Usudzujú tak na základe svojej štúdie vykonanej na vzorke 1030 dvojčiat a ich biologických rodičov z Michiganského registra dvojčiat (Michigan State University Twin Registry). Autori skúmali geneticko-environmentálne príčiny sociálnej agresie v strednom detstve. Využili metódu jadrovej rodiny dvojčiat (nucleartwinfamily model) na odhadnutie príspevkov aditívnych genetických faktorov (A), prostredia zdieľaného súrodencami (S), prostredia zdieľaného rodinou (F) a nezdieľaného prostredia (E) k variabilite v sociálnej agresii. Zistili, že sociálna agresia je vo veľkej miere určovaná genetickými (A=0.14–0.77) a súrodeneckými environmentálnymi (S=0.42–0.72) faktormi. Rodinné environmentálne faktory mali menší, ale všeobecne významný vplyv (F=0.08–0.28).

Kultúrne rozdiely zohrávajú zásadnú úlohu pri formovaní správania detí, vrátane ich tendencie k agresii, pretože kultúrne normy a hodnoty určujú, ako je agresia vnímaná, akceptovaná a regulovaná [17]. Napríklad v individualistických spoločnostiach, ako sú Spojené štáty americké alebo západné krajiny Európy, sa kladie dôraz na sebaurčenie, osobnú slobodu a asertivitu. V týchto kulturách môže byť agresívne správanie, ako napríklad vyjadrenie frustrácie cez zvýšený hlas alebo asertívne vyjadrovanie nesúhlasu, často chápané ako prejav sebavedomia a schopnosti stáť si za svojím. Príkladom môže byť situácia, keď dieťa, ktoré počas skupinovej hry agresívne vyžaduje svoje miesto alebo odmieta zdieľať hračky, môže byť vnímané ako silná osobnosť s vodcovskými schopnosťami. Na druhej strane sa uvádza [18], že v kolektivistických kultúrach, akými sú Japonsko, Južná Kórea alebo mnohé krajiny juhovýchodnej Ázie, kde je hlavným cieľom skupinová harmónia a spolupráca, sa agresívne správanie považuje za narušenie spoločenského poriadku. Napríklad deti, ktoré prejavujú agresiu, ako vyjadrenie frustrácie slovným alebo fyzickým spôsobom, môžu byť rýchlo napomenuté, aby neohrozovali harmóniu skupiny. Príkladom môže byť situácia, keď dieťa v japonskej škôlke odmieta hrať sa podľa pravidiel skupiny a narúša hru ostatných. Takéto správanie je často považované za nesprávne a neakceptovateľné, čo vedie k intervencii učiteľa, ktorý sa snaží dieťa naučiť, ako prispôsobiť svoje správanie potrebám skupiny.

Mediálny obsah glorifikujúci agresiu môže výrazne ovplyvňovať správanie detí. Vzhľadom na to, že deti trávia značné množstvo času pred obrazovkami, často sú vystavené násilnému obsahu, ktorý podporuje presvedčenie, že agresia je prijateľný spôsob riešenia konfliktov. Napodobňovanie takýchto vzorcov môže viesť k zakoreneniu agresívneho správania v každodennom živote. Zdôrazňuje sa potreba filtrovania a monitorovania obsahu, ktorému sú deti vystavené, aby sa predišlo negatívnym dopadom na ich vývoj. Násilný obsah v sociálnych médiách a v iných formách médií môže viesť k napodobňovaniu agresívneho správania, keďže deti ešte nemajú dostatočne rozvinuté schopnosti kriticky posudzovať sledovaný obsah [19]. Podľa American Academy of Pediatrics [20] je priemerný americký školák vystavený približne 8 000 zobrazeniam vrážd a viac než 100 000 aktom násilia na obrazovke pred dosiahnutím veku 12 rokov. Časté vystavenie násiliu v médiách spôsobuje desenzibilizáciu, v dôsledku čoho deti, vnímajú agresiu ako bežnú súčasť života. Tento efekt je obzvlášť výrazný u predškolákov, ktorý ešte nedokážu odlíšiť fikciu od reality [21]. Deti vystavené násilnému obsahu majú častejšie problémy so správaním a nižšiu schopnosť zvládať konflikty [6]. Vplyv médií sa neobmedzuje len na televíziu a filmy, ale zahŕňa aj digitálne platformy a videohry. Podľa Entertainment Software Association [22] sa 91 % detí vo veku 2 až 17 rokov zapája do videohier, pričom 50 % z nich pravidelne hrá hry s obsahom násilia. Takéto hry často odmeňujú hráčov za agresívne správanie, čím posilňujú asociálu medzi násilím a úspechom. Deti často napodobňujú agresívne modely správania, čo zvyšuje pravdepodobnosť ich agresivity voči rovesníkom [17].

## 3 PREJAVY A PRÍZNAKY SOCIÁLNEJ AGRESIE U DETÍ PREDŠKOLSKÉHO VEKU

Pri analýze sociálnej agresie u detí predškolského veku je nevyhnutné rozlišovať medzi prejavmi a príznakmi tohto správania. Prejavy predstavujú konkrétne viditeľné alebo pozorovateľné činnosti, ktoré dieťa vykonáva, ako napríklad verbálne útoky, ignorovanie alebo fyzická agresia voči rovesníkom. Príznaky sú hlbšie symptómy, ktoré poukazujú na vnútorný stav dieťaťa a jeho psychické či emocionálne nastavenie. Tie môžu zahŕňať frustráciu, pocit vylúčenia či nízke sebavedomie, ktoré vedú k agresívnímu správaniu [23].

Prejavy agresie môžu byť neodôvodnené a často sa objavujú v kontexte predškolského vzdelávania [24]. Deti vykazujú verbálne útoky, ako sú posmešky, urážky či ohováranie, alebo využívajú fyzickú agresiu, ako je udieranie, tlačenie či ničenie cudzej práce. Tieto prejavy sú v mnohých prípadoch spojené s emocionálnou dysreguláciou a nedostatkom sociálnych zručností, čo poukazuje na potrebu skorého intervenčného prístupu. Deti agresivitou často vyhľadávajú pozornosť, keďže zaznamenávajú, že práve cez konflikty a „vyvádzanie“ o ne rodičia prejavujú záujem. V období vzdoru je agresívna reakcia bežná, deti odmietajú autoritu a pokúšajú sa presadiť svoje potreby a predstavy. V škôlke a medzi rovesníkmi agresivita môže prameniť z egocentrizmu, neuspokojených potrieb alebo z nedostatočne rozvinutých sociálnych a komunikačných zručností. V extrémnych prípadoch môže byť agresivita signálom vážnejšej problematiky, ako sú depresia, dlhodobé zanedbávanie alebo psychické poruchy vrátane ADHD a môže vyžadovať odbornú pomoc.

Výskum sociálneho vylúčenia ako formy šikanovania v predškolských skupinách zahrnul pološtruktúrované rozhovory s 5 učiteľmi a pozorovanie 12 detí (6 chlapcov, 6 dievčat) vo veku 2 – 5 rokov. Identifikovali sa tri hlavné formy vylúčenia: fyzické odmietnutie, odmietnutie hry a verbálne odmietnutie [25].

Štúdia [7] sa zameriavala na preskúmanie vplyvu rodinného prostredia na prejavy agresie a viktimizácie u predškolských detí. Realizovali scopingreview, teda prehľadovú štúdiu, v ktorej analyzovali 39 článkov z vyše 2000 potenciálnych štúdií publikovaných medzi rokmi 2000 a 2022. Hlavným zistením bolo, že rôzne faktory v rodinnom prostredí môžu zvýšiť riziko vzniku agresívneho a viktimizačného správania v predškolskom nastavení. Významnými rodinnými premennými boli správanie rodičov, nepriaznivé skúsenosti v detstve a štrukturálne či sociodemografické charakteristiky domácnosti. Výsledky tiež naznačujú, že negatívne správanie rodičov, ako je fyzické trestanie, neistá väzba, nízka rodičovská sebaúčinnosť sú často spojené s agresiou. Na druhej strane vystavenie traumatickým situáciám a násiliu prítomnému v rodinnom prostredí, ako sú svedectvo násilia, fyzické zneužívanie, kriminalita rodičov, chronické ochorenia v rodine, úmrtie rodinného člena, rodinný stres a psychopatológia, prispieva k rozvoju agresívneho správania u predškolských detí. Štúdia taktiež identifikovala sociodemografické faktory zvyšujúce riziko agresie v materských školách, vrátane nezamestnanosti, nízkej vzdelanostnej úrovne rodičov a ekono-

mického statusu. Výskum našiel významné spojitosti medzi rodinnými premennými, ako sú nízky alebo stredný sociálno-ekonomický status, nízka vzdelanostná úroveň rodičov, rodičovské praktiky charakterizované nižšími normami, zanedbávanie a odmietnutie rodičmi a nízka rodičovská sebavedomosť.

## 4 DÔSLEDKY SOCIÁLNEJ AGRESIE U DETÍ PREDŠKOLSKÉHO VEKU A JEJ VPLYV NA SPOLOČNOSŤ

Agresívne správanie v predškolskom veku často koreluje s problémovým správaním v školskom prostredí a môže viesť k narušeniu bezpečnosti v kolektíve [10]. Tento vývin je nezriedka spojený s absenciou prevencie a nedostatkom vzdelávacích stratégií. Sociálne vylúčenie detí môže viesť k zvýšenej agresii ako obrannému mechanizmu, čo má negatívne dôsledky na schopnosť spolupracovať a vytvárať zdravé sociálne vzťahy. Autor ďalej dopĺňa, že dlhodobá exklúzia môže podporiť izoláciu a narušiť proces sociálnej rekonexie, čo sa v dospelosti môže prejaviť antisociálnymi tendenciami [6].

Učitelia vnímajú sociálnu agresiu ako prekážku harmonického vývinu kolektívu [26]. Intervenčné stratégie zamerané na včasnú identifikáciu a riešenie sociálnej agresie majú preto zásadný význam pri predchádzaní nárastu násilného správania v školských zariadeniach.

Výskum podčiarkuje význam rodinného prostredia pri formovaní agresívnych vzorcov správania. Autor Navarro poukazuje na to, že deti vystavené domácemu konfliktu a nevhodným výchovným prístupom majú väčší sklon k sociálnej agresii, čo priamo vplýva na ich schopnosť nadviazať prosociálne vzťahy [7]. Rovnako [27] zdôrazňuje, že deti s nízkou schopnosťou regulácie frustrácie prejavujú zvýšenú chronickú agresivitu. Dlhodobé dôsledky sociálnej agresie pritom nespočívajú len v individuálnej rovine. Ako uvádza [18], agresívne správanie detí narúša sociálne súdržné prostredie a zvyšuje riziko vzniku delikventných tendencií v dospelosti. Širšia spoločnosť sa tak stretáva s rastúcim problémom antisociálneho správania, ktoré pramení práve z nenápadne sa rozvíjajúcich foriem sociálnej agresie v detstve. Výskumy naznačujú, že agresívne správanie v ranom veku sa môže prenášať do dospelosti. Štúdia [28] potvrdzuje, že deti vystavené sociálnej agresii často vykazujú znaky porúch správania, nižšiu akademickú úspešnosť a zvýšené riziko antisociálneho správania v neskoršom veku. Na úrovni spoločnosti to predstavuje zvýšené náklady na intervencie v oblasti vzdelávania, zdravotníctva a sociálnej starostlivosti. Ďalším dôležitým aspektom je emocionálny dopad sociálnej agresie. Chronické vystavenie sociálnej agresii vedie k depresii, úzkostným poruchám a nízkemu sebavedomiu [23]. Deti, ktoré zažívajú sociálne vylúčenie, často vykazujú známky emočnej rezignácie a withdrawal (stiahnutie) syndrómu, čo môže dlhodobo ovplyvniť ich psychický vývoj a adaptabilitu. Systémové riešenia by mali zahŕňať prepojenie medzi školou, rodinou a spoločnosťou, aby sa vytvorilo bezpečné a podporné prostredie pre dieťa. Význam preventívnych programov je pritom kľúčový, keďže včasné zásahy môžu minimalizovať negatívne dôsledky agresie a podporiť zdravý emocionálny vývin [29].

V tejto kapitole sme sa zamerali na teoretické východiská problematiky sociálnej agresie u detí predškolského veku. Osobitnú pozornosť sme venovali dôsledkom sociálnej agresie na individuálnej aj spoločenskej úrovni, kde sme zdôraznili riziko dlhodobých negatívnych dopadov na psychický vývin detí, ich sociálne vzťahy a schopnosť adaptácie v kolektíve.

## ZÁVER

Teoretické východiská potvrdzujú, že sociálna agresia v predškolskom veku je komplexným javom, ktorý môže mať rôzne príčiny a prejavy. Parciálne analýzy ukázali, že deti v tomto veku najčastejšie prejavujú agresiu prostredníctvom fyzického násilia, ako je bitie, kopanie alebo hryzenie, ale aj verbálnymi formami. Tieto správania často súvisia s nedostatočným rozvojom emocionálnej regulácie a schopnosti vyjadriť pocity prostredníctvom slov.

## ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

[1] ERSÉKOVÁ NOVÁKOVÁ, S. (2018). Detská agresivita: Ako reagovať na agresivitu u detí? [online]. [cit. 2024-02-21]. Dostupné na: https://slovenskypacient.sk/detska-agresivita-ako-reagovat-na-agresivitu-u-deti/
[2] KOVÁČOVÁ, B. (2019). Reálne situácie mapujúce agresívne konanie v skupinách detí predškolského veku v slovenských materských školách In: Pedagogická revue. [online]. [cit. 2024-02-21]. Dostupné na:https://www.statpedu.sk/files/sk/publikacna-cinnost/casopisy/pedagogicka-revue/2019/pedagogicka-revue-1-2019po-2-korekture.pdf
[3] CRICK, N. R., CASAS, J. F. a MOSHER, M. (1997). Relational and overt aggression in preschool. Developmental Psychology, 1997, roč. 33, č. 4, s. 579–588. https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.4.579 012-1649.33.4.579
[4] KOVÁČOVÁ, B. HUDECOVÁ, A. a JABLONSKÝ, T. (2020). Nástroje na posudzovanie agresie ohrozujúcej sociálne vzťahy v predškolskom veku. 1. vyd. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2020. ISBN 978-80-561-0793-5.
[5] YOUNG, M. E. – KEENAN, K. (2022). The Development and Socialization of Aggression During the First Five Years of Life. University of Chicago. Dostupné na: https://www.child-encyclopedia.com/aggression/according-experts/development-and-socialization-aggression-during-first-five-years-life
[6] STENSENG, F., BELSKY, J., SKALICKA, V., WICHSTRØM, L. (2015). Preschool Social Exclusion, Aggression and Cooperation: A Longitudinal Evaluation of the Need-to-Belong and the Social-Reconnection Hypotheses. Personality and Social Psychology Bulletin, 2015, roč. 40, č. 12, s. 1634–1647. https://doi.org/10.1177/0146167214554591. Dostupné na: https://www.researchgate.net/publication/265389593_Preschool_Social_Exclusion_Aggression_and_Cooperation_A_Longitudinal_Evaluation_of_the_Need-to-Belong_and_the_Social-Reconnection_Hypotheses.
[7] NAVARRO, R. (2022). Families, Parenting and Aggressive Preschoolers: A Scoping Review of Studies Examining Family Variables Related to Preschool Aggression. International Journal of Environmental Research and Public Health, 19(23), 15556. https://doi.org/10.3390/ijerph192315556
[8] BIERMAN, K. L. (2004). Peer rejection. New York: The Guilford Press, 2004. Dostupné na: https://www.scirp.org/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1233062.
[9] HUDECOVÁ, A. a kol. (2020). Nástroje na posudzovanie agresie ohrozujúcej sociálne vzťahy v predškolskom veku. 1. vyd. Ružomberok: Verbum, 2020. 118 s. ISBN 978-80-561-0793-5.
[10] EMMEROVÁ, I. (2019). Prevencia v škole a nové trendy rizikového a problémového správania *žiakov*. Ružomberok: VERBUM – vydavatelstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2019. ISBN 978-80-561-0656-3.
[11] EMMEROVÁ, I. (2024). Bezpečnosť školského prostredia – súčasný stav a problémy. Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok, 2024, č. 3, s. 19–25. https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.3.19-25
[12] FÁBRY LUCKÁ, Z. 2022. Podpora sociálnych a komunikačných zručností u jednotlivca s viacnásobným postihnutím prostredníctvom terapeutických konceptov. Disputationes Scientifica Universitatis Catholicae in Ružomberok, 2022, roč. 22, č. 3, s. 65–77. https://doi.org/10.54937/dspt.2022.22.3.65-77
[13] BULIĆ, A. – PINKAS, G. (2016). The Manifestation of Prosocial and Aggressive Behavior of Preschool Children Depending on Sex and Age. Journal Human Research in Rehabilitation, roč. 6, č. 2, s. 36–45. https://doi.org/10.21554/hrr.091606
[14] GILBERT, F., DAFFERN, M. (2017). Aggressive scripts, violent fantasy and violent behavior: A conceptual clarification and review. Aggression and Violent Behavior, 2017;36:98–107. https://doi.org/10.1016/j.avb.2017.05.001
[15] LIPNICKÁ, M. (2014). Dieťa s problémovým správaním v materskej škole. [online]. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2014. ISBN 978-80-8052-677-1. [cit. 2024-12-10]. Dostupné na: https://mpc-edu.sk/sites/default/files/publikacie/lipnicka_-_dieta_s_problemovym_spravanimv_ms-_na_webe.pdf

[16] SLAWINSKI, B.L., KLUMP, K.L., & BURT, S.A. (2019). The etiology of social aggression: A nucleartwin family study. Psychological Medicine, 49(1), 162–169. https://doi.org/10.1017/S0033291718000697
[17] HOGG, M.; VAUGHAN, G. (2021). Social Psychology. Pearson Education Limited. ISBN 978-1292352831.
[18] KRAHÉ, B. (2021). The Social Psychology of Aggression. 3rd ed. Routledge. ISBN 9781138608528.
[19] WANG, Y. 2024. The Impact of Violent Social Media Content on Human Behaviour. Lecture Notes in Education Psychology and Public Media, 2024, roč. 42, č. 1, s. 152–158. Dostupné na: https://doi.org/10.54254/2753-7048/42/20240789
[20] American Academy of Pediatrics (AAP). (2021). Media and Children. [online]. [cit. 2025-01-19]. Dostupné na: https://www.aap.org/en/patient-care/media-and-children/
[21] TREMBLAY R. E. (2014). Early development of physical aggression and early risk factors for chronic physical aggression in humans. Current Topics in Behavioral Neurosciences, 17, s. 315–327. https://doi.org/10.1007/7854_2013_262
[22] Entertainment Software Association. (2023). 2023 Essential Facts About the U.S. Video Game Industry. [online]. [cit. 2025-01-19]. Dostupné na: https://www.theesa.com/resources/essential-facts-about-the-us-video-game-industry/2023-2/
[23] VAKILI, V., ZIAEE, M. a ZARIFIAN, A. (2015). Aggression: Is that an issue for worrying? Iranian Journalof Public Health, 2015, roč. 44, č. 11, s. 1561–1562. Dostupné na: https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC4703241/
[24] FALLA, D., DUEÑAS-CASADO, C. a ORTEGA-RUIZ, R. (2023). Unjustified aggression in early childhood education: A systematic, narrative and conceptual review of the current scientific literature. Aggression and Violent Behavior, roč. 72, September–October, s. 101857. ISSN: 1359-1789. https://doi.org/10.1016/j.avb.2023.101857. Dostupné na: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1359178923000447
[25] KLANIENĖ, I., SKALIŠIENĖ, R., & LIDŽIŪTĖ, S. (2024). Social Exclusion Among Peers as a Form of Expression of Bullying in a Pre-School Education Group. Proceedings of the International Scientific Conference. Society. Integration. Education. Volume I, May 24th, 2024, 710–723. https://doi.org/10.17770/sie2024vol1.7802
[26] DERELI, E. (2020). Physical and Relational Aggressive Behavior in Preschool: School Teacher Rating, Teachers' Perception and Intervention Strategies. Journal of Educational Issues, 2020, roč. 6, č. 1. https://doi.org/10.5296/jei.v6i1.16947
[27] GREENE, R. W. (2021). The Explosive Child: A New Approach for Understanding and Parenting Easily Frustrated, Chronically In flexible Children. 6th ed. Harper Collins (US). ISBN 978-0-06-309246-4
[28] CHEN, B., ZHANG, C., FENG, F., XIAN, H. a ZHAO, Y. (2024). The association between social class and aggression: A meta-analytic review. Social Science & Medicine, 2024, roč. 340, s. 116432. https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2023.116432. Dostupné na: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S027795362300789X
[29] CSIKÓSOVÁ, T. a BUJDOVÁ, N. (2024). Poruchy správania u detí. [online]. Prohuman.sk, 2024. [cit. 2024-12-10]. Dostupné na: https://www.prohuman.sk/psychologia/poruchy-spravania-u-deti.

DOI: https://doi.org/10.54937/2026.9788056112410.315-322

# MOŽNOSTI VYUŽITIA UMELEJ INTELIGENCIE (AI) V PROGRAME FILOZOFIA PRE DETI: TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ A VÝSKUMNÝ RÁMEC

# THE POSSIBILITIES OF USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE (AI) IN THE PHILOSOPHY FOR CHILDREN (P4C) PROGRAMME: THEORETICAL FOUNDATIONS AND RESEARCH FRAMEWORK

**ANNAMÁRIA HANUSOVÁ, GÁBOR PINTES**

*Constantine the Philosopher University in Nitra, Slovakia*
*Email: annamaria.hanusova@ukf.sk , gpintes@ukf.sk*
*ORCID iD: 0009-0006-4752-2385 , 0000-0001-5749-6164*

**ABSTRAKT**
*Cieľom príspevku je predstaviť teoretické východiská a výskumný zámer dizertačnej práce zameranej na možnosti využitia umelej inteligencie (AI) v programe Filozofia pre deti (Philosophy for Children – P4C). Príspevok skúma, ako môže AI podporiť rozvoj kritického, kreatívneho a angažovaného myslenia detí, a to bez narušenia filozofickej a hodnotovej podstaty programu. Obsahovo sa príspevok sústreďuje na prepojenie princípov P4C s aktuálnymi trendmi využívania umelej inteligencie vo vzdelávaní. Predstavuje teoretický model AI ako kognitívneho a didaktického partnera, ktorý môže prispieť k tvorbe senzibilizačných textov, metodických pomôcok a reflexívnych otázok pre prácu vo filozofickom kruhu. Zámerom výskumu je zistiť, do akej miery dokáže AI prispieť k tvorbe materiálov, ktoré sú nielen jazykovo a obsahovo primerané, ale aj filozoficky podnetné a podporujú rozvoj premýšľania v duchu Lipmanovej tradície. Teoretický prínos práce spočíva v preskúmaní hraníc medzi ľudskou a umelo inteligentnou tvorivosťou vo filozofickej edukácii. Očakávaným výsledkom je vytvorenie rámca pre zodpovedné a tvorivé využívanie AI vo filozofickej edukácii, ktorý prispeje k rozšíreniu možností učiteľa pri podpore myslenia a diskusie v duchu programu P4C.*

**Kľúčové slová:** *umelá inteligencia, filozofia pre deti, P4C, kritické myslenie, senzibilizačné texty, vzdelávanie*

**ABSTRACT**
*The aim of the paper is to present the theoretical foundations and research design of a dissertation project focused on the possibilities of using artificial intelligence (AI) within the Philosophy for Children (P4C) program. The paper explores how AI can support the development of critical, creative, and caring thinking in children while preserving the philosophical and ethical essence of the program. The content of the paper focuses on connecting the core principles of P4C with current trends in the educational use of artificial intelligence. It introduces a theoretical model of AI as a cognitive and didactic partner, which can contribute to the creation of stimulus (sensitivity) texts, methodological materials, and reflective questions for use within the philosophical community of inquiry. The research aims to determine*

*the extent to which AI can contribute to the creation of materials that are not only linguistically and conceptually appropriate but also philosophically stimulating and supportive of reasoning in the spirit of Lipman's tradition. The theoretical contribution of the work lies in examining the boundaries between human and artificial creativity in philosophical education. The expected outcome is the development of a framework for the responsible and creative use of AI in philosophical education, which may expand teachers' possibilities in fostering thinking and dialogue in the spirit of the P4C program.*

**Keywords:** *artificial intelligence, philosophy for children, P4C, critical thinking, stimulus texts, education*

## ÚVOD

Program Filozofia pre deti (P4C) patrí medzi pedagogické programy, ktoré systematicky rozvíjajú myslenie detí prostredníctvom otázok, dialógu a spoločného bádania. Jeho cieľom nie je poskytovať hotové odpovede, ale otvárať priestor, v ktorom sa deti učia samostatne premýšľať, argumentovať a reflektovať hodnoty. V posledných rokoch vstupuje do vzdelávania nový fenomén – generatívna umelá inteligencia, ktorá dokáže vytvárať texty, otázky či rôzne učebné materiály. Tým prirodzene vzniká otázka, či môže AI nájsť svoje miesto aj v programe P4C, ktorý je založený takmer výlučne na ľudskej interakcii, kritickej reflexii a etickej citlivosti.

Cieľom tohto príspevku je upriamiť pozornosť na to, že spájanie P4C a umelej inteligencie nie je v rozpore s filozofickou podstatou programu, ale naopak môže otvoriť nové príležitosti pre jeho rozvoj. Zámerom je predstaviť teoretické východiská, vysvetliť pedagogické princípy, opísať význam senzibilizačných textov a následne naznačiť, v ktorých smeroch môže AI podporiť učiteľa ako tvorivý a didaktický nástroj. V príspevku zároveň predstavujeme výskumný rámec dizertačnej práce, ktorý sa zameriava na analýzu, porovnanie a praktické overenie využitia AI pri tvorbe textov a metodických materiálov pre P4C.

Naším cieľom je, okrem iného, demonštrovať, že umelá inteligencia môže byť, ak je používaná zodpovedne a kriticky, nástrojom, ktorý dokáže podporiť myslenie detí a zároveň otvárať nové pedagogické a filozofické otázky, ktoré sú pre súčasnú dobu mimoriadne aktuálne.

## 1 TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

Porozumenie vzťahu medzi programom Filozofia pre deti a modernými technológiami si vyžaduje jasné teoretické ukotvenie. Je potrebné priblížiť základné myšlienky a pedagogické princípy P4C, ktoré formovali jeho vznik a určujú spôsob práce s deťmi v komunitnom kruhu. Na ne nadväzuje koncepcia kritického, tvorivého a angažovaného myslenia, ktorá je centrálnym cieľom programu. Samostatnú pozornosť si vyžaduje aj význam senzibilizačných textov a štruktúra filozofickej diskusie, v ktorej text zohráva kľúčovú úlohu. S tým kontrastuje súčasný vývoj v oblasti umelej inteligencie vo vzdelávaní, ktorý prináša nové možnosti podpory učenia, ale zároveň aj dôležité otázky týkajúce sa napríklad etiky a preberania zodpovednosti za AI. Práve prepojením týchto teoretických rovín vzniká priestor na uvažovanie o tom, ako môže AI obohatiť – a nie narušiť – filozofickú povahu programu P4C.

### Program Filozofia pre deti (P4C)

Program Filozofia pre deti (Philosophy for Children – P4C) je pedagogicko-filozofický program, ktorý vznikol v USA koncom 60. rokov 20. storočia ako reakcia na potrebu rozvíjať u žiakov schopnosť samostatne a zodpovedne premýšľať. Jeho autormi sú Matthew Lipman, Ann Margaret Sharp a ich kolegovia z Inštitútu pre rozvoj filozofie pre deti na Montclair State University [1].

Lipman vychádzal z presvedčenia, že škola častokrát vedie žiakov k pasívnemu prijímaniu hotových poznatkov, no zameriava sa málo na samostatné myslenie. Nadviazal pritom aj na myšlienky Vygotského o tom, že sa učíme myslieť podobne ako sa učíme hovoriť, prostredníctvom interiorizácie jazykových a myšlienkových vzorcov, ktoré vnímame v určitom sociálnom prostredí. Na tomto základe vytvoril model učenia, v ktorom učiteľ a žiaci spoločne skúmajú významy a učia sa premýšľať v dialógu [1].

Kľúčovým cieľom P4C je rozvíjať u detí tri dimenzie myslenia (kreatívne, kritické a angažované) prostredníctvom štruktúrovanej filozofickej diskusie v triede [1].

Fisher [2] vyzdvihuje, že filozofická práca s deťmi má potenciál posilňovať nielen ich kognitívny rozvoj, ale aj schopnosť počúvať druhých, vyjadrovať vlastné názory a spolupracovať.
Lipman a Sharp systematicky obhajovali myšlienku, že filozofia nie je výsostne akademickou disciplínou, ale živým spôsobom premýšľania, ku ktorému sú schopné dospieť aj deti, ak sú vhodne vedené. Vo svojich starších textoch popisujú, ako deti dokážu klásť vlastné otázky, diskutovať o hodnotách a eflektovať svet okolo seba, ak prebieha učenie v otvorenom a bezpečnom prostredí [3].
V priebehu 70. až 90. rokov 20. storočia sa P4C rozšíril z USA do mnohých krajín sveta. Inštitút IAPC a ďalšie organizácie začali ponúkať kurzy pre učiteľov, výcvik facilitátorov aj výskumné projekty, čím sa pôvodný program postupne premenil na medzinárodné hnutie zamerané na filozofickú výchovu detí [1].
P4C sa zameriava nielen na rozvíjanie intelektuálnych schopností, ale aj na podporu autonómie, argumentačných zručností a schopnosti klásť otázky. Filozofovanie s deťmi tak prispieva k formovaniu hodnotovo citlivej a demokraticky orientovanej osobnosti [2].
Z vyššie uvedeného vyplýva, že P4C predstavuje inovatívnu odpoveď na výzvu tradičného školského systému. Ide o prepojenie filozofie a edukácie detí s dôrazom kladeným na dialóg, spoluprácu a hodnotovú orientáciu, ako aj medzinárodný dosah v rámci výučby myslenia.

**Piliere CCC myslenia: kritické, kreatívne, angažované**
Lipman [1] v diele *Thinking in Education* opisuje tri základné piliere myslenia, ktoré majú byť v P4C rozvíjané: kritické, kreatívne a angažované myslenie. Tieto tri roviny podľa neho tvoria základ celostného rozvoja osobnosti dieťaťa a premietajú sa do celého usporiadania filozofickej diskusie v triede.
**Kritické myslenie** v jeho koncepcii znamená schopnosť premýšľať jasne, dôsledne a logicky. Zahŕňa identifikovanie predpokladov, analýzu pojmov, hodnotenie dôkazov a schopnosť rozlišovať medzi silnými a slabými argumentmi [1]. V komunite bádateľov sa kritické myslenie rozvíja prostredníctvom otázok typu „Ako to vieš?“, „Prečo si to myslíš?“ alebo „Aké sú dôsledky tohto názoru?“.
**Kreatívne myslenie** je dôležitou súčasťou konceptu CCC myslenia a P4C, pretože bez tvorivej zložky by diskusia zostala len formálnym cvičením v logike. Tvorivosť prináša do dialógu nové nápady, hypotézy a pohľady, ktoré otvárajú priestor pre originálne riešenia. Fisher [2] poukazuje na to, že kreativita umožňuje deťom prenášať svoje myslenie do nových kontextov a uvažovať o problémoch mimo zaužívaných rámcov.
**Angažované myslenie** je tretím pilierom Lipmanovej koncepcie. Týka sa citlivosti voči druhým, etických aspektov uvažovania a zodpovednosti za vlastné výroky [1]. Splitter a Sharp zdôrazňujú, že bez angažovaného myslenia by bola diskusia len intelektuálnym cvičením. Starostlivosť, rešpekt a empatia robia z komunity bádateľov priestor, v ktorom sa deti učia brať ohľad na druhých [4].
Spolu tieto tri piliere tvoria rámec, v ktorom sa deti učia premýšľať systematicky (kriticky), otvorene (kreatívne) a zodpovedne (angažovane). Umožňujú rozvíjať nielen poznávacie, ale aj morálne a sociálne kompetencie, a sú jadrom koncepcie filozofie pre deti.

**Pedagogické princípy P4C: komunita bádateľov, dialóg, otázky, reflexia**
Pedagogické princípy P4C sa výrazne odlišujú od tradičného vyučovania založeného na prednášaní hotových vedomostí. Lipman opisuje filozofovanie s deťmi ako proces spoločného bádania, v ktorom učiteľ nevystupuje ako „nositeľ pravdy“, ale ako partner v myslení [1].
Kľúčovým prvkom je **komunita bádateľov** (community of inquiry). Splitter a Sharp [4] ju chápu ako demokratickú a podporujúcu skupinu, v ktorej sa každý účastník stáva aktívnym interpretom, nie pasívnym príjemcom informácií. Takáto komunita vytvára priestor na kladenie otázok, pochybovanie a spoločné hľadanie argumentov. Lipman [1] zároveň upozorňuje, že v komunite bádateľov sa prepája logická, tvorivá a etická stránka myslenia – deti premýšľajú spolu a učia sa niesť zodpovednosť za to, čo hovoria.
**Dialóg** predstavuje metódu, ktorou komunita bádateľov funguje. Fisher [2] vysvetľuje, že dialóg v P4C nie je súťaž argumentov, ale spoločné hľadanie porozumenia, v ktorom sa deti učia formulovať svoje myšlienky, klásť doplňujúce otázky a zvažovať dôsledky svojich tvrdení. Dialóg zároveň buduje kultúru počúvania, deti sa učia reagovať na to, čo povedal niekto iný, nie len čakať na „svoju chvíľu“.
**Otázky** sú jadrom filozofického myslenia. Viacerí autori v P4C zdôrazňujú, že kvalitná otázka môže byť dôležitejšia než rýchla odpoveď, pretože otvára priestor pre premýšľanie. V P4C kladú otázky predo-

všetkým deti, reagujú na príbeh, situáciu či myšlienku spolužiaka. Splitter a Sharp [4] chápu schopnosť formulovať otázku ako základnú kompetenciu filozofovania, pretože ukazuje, že dieťa dokáže identifikovať problém a nasmerovať uvažovanie skupiny.
Štvrtým prvkom je **reflexia**, teda premýšľanie o tom, čo sa v diskusii udialo. Lipman [1] ju považuje za kľúčový mechanizmus, ktorý umožňuje deťom uvedomiť si, čo sa naučili, ako sa ich myslenie zmenilo a aké hodnoty sa v diskusii objavili. Reflexia môže prebiehať individuálne aj skupinovo a posilňuje metakognitívne schopnosti detí, učia sa myslieť o vlastnom myslení.
Tieto štyri princípy spolu vytvárajú dynamický rámec učenia, v ktorom sa deti učia myslieť logicky, tvorivo a hodnotovo citlivo. P4C tak rozvíja nielen intelektuálne, ale aj sociálne a etické kompetencie [2].

**Význam senzibilizačných textov a ich úloha v rozvoji myslenia detí**
Senzibilizačné texty sú základným didaktickým nástrojom P4C. Lipman [1] ich označuje za katalyzátory myslenia, pretože neponúkajú hotové odpovede, ale podnecujú deti k formulovaniu vlastných otázok, hľadaniu argumentov a reflektovaniu situácií z rôznych perspektív. Text v tomto kontexte nie je obyčajný príbeh, ale zámerne vytvorený filozofický podnet.
Fisher [2] opisuje kvalitný P4C text ako text, ktorý otvára kognitívny priestor, situáciu, v ktorej prirodzene vzniká potreba porozumieť, interpretovať, klásť otázky a pochybovať. Senzibilizačný text poskytuje spoločný referenčný rámec, z ktorého diskusia vyrastá, a zároveň je dostatočne otvorený na to, aby umožňoval pluralitu výkladov.
Lipman a Sharp [3] zdôrazňujú, že text má byť pre deti zrozumiteľný, no zároveň epistemicky otvorený. Typické texty P4C pracujú s paradoxom, nejednoznačným záverom či hodnotovým konfliktom, ktoré vyzývajú deti k premýšľaniu. Splitter a Sharp [4] považujú práve túto otvorenosť za kľúč k rozvoju kritického a angažovaného myslenia, pretože deti sú nútené spolu hľadať význam a tvoriť vlastné otázky.
Senzibilizačné texty zároveň spájajú konkrétny svet detských skúseností s abstraktnejším filozofickým myslením. Fisher [2] upozorňuje, že bez kontextu môžu byť filozofické pojmy pre deti ťažko uchopiteľné, zatiaľ čo príbeh im poskytuje emocionálny aj významový rámec, vďaka ktorému dokážu do problému vstúpiť prirodzene a intuitívne.
Empirické výskumy ukazujú, že práca so senzibilizačnými textami má merateľný vplyv na rozvoj myslenia detí. Trickey a Topping [5] vo svojej systematickej prehľadovej štúdii zistili, že pravidelné filozofické diskusie založené na textoch vedú k zlepšeniu argumentácie, empatie, schopnosti počúvať a v niektorých prípadoch aj k zlepšeniu školského prospechu. Text funguje ako neutrálne médium, všetky deti vychádzajú z toho istého príbehu, ale každé ho interpretuje inak, čo podporuje rozmanitosť uvažovania a rešpekt k iným perspektívam.
V rámci P4C preto senzibilizačné texty netvoria doplnok, ale jadro metodiky. Aktivizujú myslenie, stimulujú tvorbu otázok, vytvárajú základ pre dialóg a podporujú reflexiu. Ich kvalita priamo súvisí s kvalitou následnej filozofickej diskusie [1].

**Umelá inteligencia vo vzdelávaní**
Umelá inteligencia (AI) sa v posledných rokoch stala výrazným fenoménom aj vo vzdelávaní. Luckin a kolektív [6] poukazujú na to, že AI vstupuje do škôl tromi hlavnými cestami: personalizáciou učenia, adaptívnou podporou a automatizovanou tvorbou obsahu.
**Personalizácia učenia** znamená, že systém dokáže analyzovať údaje o učení konkrétneho žiaka, identifikovať jeho silné a slabé stránky a prispôsobiť mu typ úloh, tempo či úroveň náročnosti. Holmes, Bialik a Fadel [7] zdôrazňujú, že takto koncipované systémy môžu napomôcť lepšej diagnostike učebných ťažkostí a cielenejšej podpore.
**Adaptívne systémy** menia obsah a náročnosť úloh na základe priebežnej spätnej väzby. OECD [8] uvádza, že tieto systémy môžu podporovať aj metakognitívne schopnosti žiakov, pretože im poskytujú okamžité informácie o úspešnosti a pozývajú ich reflektovať vlastný spôsob učenia.
Tretím trendom je využitie generatívnej AI pri tvorbe materiálov. Seldon a Abidoye [9] poukazujú na to, že generatívne modely dokážu pripravovať texty, obrázky, pracovné listy či testy, čím uľahčujú prípravu výučby a umožňujú učiteľom rýchlo získavať alternatívne podnety. Autori však upozorňujú, že bez odbornej kontroly môže byť kvalita týchto výstupov nevyrovnaná.

Z pedagogického hľadiska je dôležité chápať AI ako kognitívny a didaktický nástroj, nie ako náhradu učiteľa. Selwyn [10] pripomína, že vzdelávanie je predovšetkým sociálny a hodnotový proces, v ktorom zohrávajú zásadnú úlohu vzťahy, interpretácia a pedagogický takt. AI môže podporovať myslenie žiaka tým, že ponúkne otázky, alternatívne pohľady či doplňujúce vysvetlenia, no nemôže nahradiť ľudský úsudok či empatiu.
S AI súvisí aj množstvo etických a hodnotových otázok. OECD [8] zdôrazňuje potrebu riešiť transparentnosť algoritmov, spoľahlivosť výstupov, ochranu súkromia, zodpovednosť za rozhodnutia systému a riziko posilňovania nerovností pri práci s dátami. Williamson a Piattoeva [11] upozorňujú na proces dátifikácie vzdelávania, v ktorom sa rozhodovanie čoraz viac opiera o kvantitatívne údaje a algoritmy, čo mení mocenské vzťahy v školstve.
Pre programy, ktoré kladú dôraz na autonómiu myslenia, kritickú reflexiu a etiku, ako P4C, sú tieto otázky obzvlášť dôležité. AI sa v nich nemôže stať samozrejmou autoritou, ale musí byť podrobená kritickému skúmaniu.

**Prepojenie P4C a AI**
Spojenie P4C a AI patrí k netradičnejším. P4C stavia na pomalom premýšľaní, diskusii v kruhu, otázkach detí a citlivom vedení učiteľa. Umelá inteligencia je naopak symbolom rýchlosti, automatizácie a technológie, ktorá niečo produkuje za nás. Práve v tomto napätí je však veľký výskumný potenciál.
P4C potrebuje kvalitné podnety – príbehy, situácie, otázky, dilemy. Ich tvorba je časovo náročná a vyžaduje od učiteľa kombináciu literárnej, didaktickej aj filozofickej zručnosti. Generatívna AI dnes dokáže v priebehu sekúnd vytvoriť texty a otázky, ktoré sa aspoň na prvý pohľad podobajú tomu, čo P4C využíva. Otázka teda znie či AI dokáže skutočne vytvoriť materiály, ktoré deti vedú k premýšľaniu v duchu P4C alebo ide len o povrchové napodobenie. Toto je niečo, čo nemožno vyriešiť dojmom, je potrebné systematické preskúmanie.
Faktom je, že v školách sa už AI používa. Žiaci aj učitelia ju využívajú na tvorbu textov, hľadanie informácií či riešenie úloh. Ak sa P4C usiluje vychovávať samostatne mysliacich ľudí, nemôže túto realitu ignorovať. Skôr či neskôr bude potrebné odpovedať na otázku ako používať AI tak, aby podporovala myslenie detí, a nie ho nahrádzala. P4C je na to ideálnym prostredím, pretože má jasné hodnotové a metodické kritériá, podľa ktorých sa dá posudzovať, či daný nástroj myslenie posilňuje, alebo oslabuje.
Prepojenie P4C a AI je zaujímavé aj z hľadiska učiteľskej profesie. Mnohí učitelia cítia tlak, málo času, veľa povinností, veľké nároky na prípravu kreatívnych hodín. Ak by AI vedela pomôcť pri tvorbe podnetov pre P4C (aspoň ako „polotovar“, ktorý učiteľ ďalej upraví), mohla by reálne odľahčiť ich prácu.

Spojenie P4C a AI má výskumný potenciál preto, lebo sa v ňom stretáva:
- pedagogický program, ktorý stavia na dialógu, premýšľaní a hodnotách,
- s technológiou, ktorá je čoraz prítomnejšia v živote detí, ale jej vplyv na myslenie ešte poriadne nepoznáme.

Na tomto pozadí možno uvažovať o modeli, v ktorom AI vystupuje ako kognitívny a didaktický partner P4C. V takomto modeli AI:
- poskytuje učiteľovi návrhy pri tvorbe senzibilizačných textov,
- ponúka súbory otázok, ktoré môže učiteľ ďalej upravovať,
- umožňuje spätnú analýzu diskusie (napr. typy otázok či argumentov),
- navrhuje alternatívne interpretácie situácií a problémov.

Zodpovednosť za využitie týchto výstupov však zostáva na učiteľovi. Učiteľ rozhoduje, čo z návrhov AI zaradí do hodiny, ako ich prispôsobí konkrétnej skupine detí a ako zabezpečí hodnotovú citlivosť a bezpečnú atmosféru. AI môže rozšíriť priestor na bádanie, no nemôže nahradiť dialóg, empatiu ani morálnu orientáciu, ktoré sú jadrom filozofovania s deťmi.

## 2 VÝSKUMNÝ RÁMEC

Výskumný rámec pripravovaného projektu vychádza zo súčasných trendov v oblasti umelej inteligencie vo vzdelávaní a z filozoficko-pedagogického zakotvenia programu Filozofia pre deti (P4C). Jeho cieľom je vytvoriť systematický postup, ktorý umožní analyzovať, porovnať a overiť využitie generatívnej AI pri tvorbe učebných materiálov pre filozofické myslenie detí v programe Filozofia pre deti. Rámec kombinuje analytickú, tvorivú a experimentálnu rovinu výskumu, pričom kladie dôraz na hodnotovú primeranosť, didaktickú kvalitu a filozofickú hĺbku výstupov.

V súlade s Lipmanom [1] je primárnym cieľom podporovať autonómne, kreatívne a etické myslenie detí. Generatívna AI môže byť zdrojom podnetov, ktoré tento typ myslenia stimulujú, ale jej schopnosti musia byť empiricky overené, nie len teoreticky deklarované. Preto výskumný rámec zahŕňa komplexné porovnanie výstupov umelej inteligencie a ľudských autorov, následne aj ich testovanie v prirodzených pedagogických situáciách.

Výskumný rámec stojí na presvedčení, že AI nemá nahrádzať filozofický proces, ale môže fungovať ako podporujúci nástroj, ktorý rozširuje možnosti učiteľa aj žiakov. Ako uvádza Holmes a kol. [7], dôležitá je nielen technologická funkčnosť, ale aj pedagogická integrita nástrojov. Tento rámec preto nesleduje iba jazykové či štylistické vlastnosti textov, ale najmä ich schopnosť podporiť kritické, kreatívne a angažované myslenie, ktoré tvoria jadro programu P4C.

Hlavným cieľom výskumu je preskúmať možnosti tvorivého a didakticky vhodného využitia umelej inteligencie pri tvorbe materiálov pre program Filozofia pre deti (P4C). Výskum nadväzuje na rastúce využívanie generatívnych jazykových modelov vo vzdelávaní a na potrebu skúmať, ako môže AI podporiť vyššie formy myslenia, nie iba reprodukciu informácií.

Prvým špecifickým cieľom je analyzovať možnosti AI pri tvorbe senzibilizačných textov, filozofických príbehov a podnetov pre komunitu bádateľov. P4C vyžaduje texty, ktoré sú otvorené, interpretačne bohaté a hodnotovo citlivé [3]. Výskum preto skúma, či AI dokáže vytvárať texty so znakovými vlastnosťami literatúry P4C: konceptuálnou zložitosťou, filozofickou hĺbkou, etickou ambivalenciou a naratívnou zrozumiteľnosťou pre detského čitateľa.

Druhým cieľom je overiť, do akej miery môže AI vytvárať filozoficky hodnotné texty. Filozofická hodnota sa chápe v duchu Lipmanovej koncepcie ako schopnosť vyvolať otázky, stimulovať diskusiu a podporiť rozvoj kritického, kreatívneho a angažovaného myslenia [1]. Hodnotenie bude prebiehať podľa kritérií filozofickej „úrodnosti“ textu, ktoré definujú autori ako Splitter a Sharp [4].

Tretím cieľom je porovnať ľudské a AI texty z hľadiska jazykovej kvality, štylistiky, filozofickej podnetnosti a hodnotovej citlivosti. Toto porovnanie umožní identifikovať silné a slabé stránky generatívnej AI a vyhodnotiť, v akých oblastiach je ľudská tvorba nenahraditeľná. Zároveň poskytne východisko pre formuláciu odporúčaní pre učiteľskú prax.

Zámery výskumu sú teda nielen analytické, ale aj aplikačné: zistiť, ako môže AI rozšíriť možnosti učiteľa pri tvorbe filozofických aktivít, a zároveň stanoviť limity a riziká, ktoré treba v pedagogickej praxi rešpektovať.

Metodologický rámec výskumu je založený na kvalitatívnom, analyticko-experimentálnom prístupe, ktorý kombinuje textovú analýzu, komparatívne metódy a prirodzené pedagogické experimenty. Takýto prístup je primeraný predmetu výskumu, pretože cieľom nie je kvantifikovať výkon AI, ale hodnotiť kvalitu, hĺbku a interpretačný potenciál textov v kontexte filozofického myslenia detí.

### Obsahová a kvalitatívna analýza textov

V tejto fáze budú generované a analyzované texty vytvorené AI. Analýza bude sledovať filozofickú otvorenosť, naratívnu štruktúru, jazykovú primeranosť a hodnotovú citlivosť, ktoré podľa Lipmana [1] tvoria základ kvalitného P4C textu. Bude použitá kategorizácia podľa Splittera a Sharp [4], ktorí definujú znaky „filozoficky plodného“ textu.

### Komparatívna analýza (AI vs. človek)

V tejto fáze sa výstupy budú porovnávať podľa vopred definovaných kategórií: lingvistické prvky, hĺbka problémov, schopnosť vyvolať diskusiu, originalita dilem a filozofická presnosť. Analýza umožní odhaliť, ako sa AI a ľudská tvorivosť líšia pri generovaní textov určených pre detskú filozofickú komunitu.

**Pedagogický experiment**
V tretej fáze sa uskutočnia filozofické diskusie s deťmi, v ktorých budú použité vybrané AI texty aj texty vytvorené človekom. Diskusie budú zaznamenané, transkribované a analyzované podľa modelu CCC – critical, creative, caring thinking. Tento model umožní zmerať kvalitu myslenia, ktoré text vyvoláva. Zaznamená sa typ otázok detí, kvalita argumentácie, miera zapojenia, prejavy kreativity a hodnotovej citlivosti.

**Etické aspekty**
Výskum rešpektuje zásady transparentnosti, informovaného súhlasu a hodnotovej primeranosti. OECD [8] zdôrazňuje potrebu zodpovedného využívania AI v prostredí detí, preto všetky materiály generované AI budú overené pedagógom pred použitím v diskusii. Dôležitá je aj ochrana identity detí, citlivé nakladanie s nahrávkami a reflexívny prístup k hodnotovým otázkam.
Očakávané prínosy výskumu možno rozdeliť do štyroch rovín: teoretickej, metodickej, filozofickej a praktickej.

**Teoretické prínosy** spočívajú v rozšírení konceptu P4C o technologický rozmer a v reflexii hraníc medzi ľudskou a umelou tvorivosťou. Ako uvádza Lipman [1], myslenie je činnosť, ktorú treba rozvíjať vo vzťahu k hodnotám a argumentom. Otázka, či AI dokáže podporiť tento proces, je preto významná pre filozofiu výchovy. Výskum tak prispeje k prepojeniu dvoch oblastí, ktoré sa doposiaľ rozvíjali oddelene: filozofickej pedagogiky a výskumu AI vo vzdelávaní.
**Metodické prínosy** sa týkajú vytvorenia rámca a odporúčaní pre učiteľov, ktorí chcú využiť AI pri tvorbe materiálov pre P4C. Výskum ponúkne kritériá, podľa ktorých môžu učitelia hodnotiť kvalitu AI textov, a ukáže, aké postupy sú vhodné pri integrácii generatívnej AI do prípravy filozofických diskusií. Môže tak prispieť k budovaniu profesijnej kompetencie učiteľov v oblasti AI gramotnosti.
**Filozofické prínosy** spočívajú v novom nazeraní na vzťah človeka a technológie. Ak AI dokáže generovať texty, ktoré vyvolávajú filozofické otázky, je potrebné reflektovať, čo to znamená pre pojmy ako tvorivosť, interpretácia či autonómia myslenia. Tento výskum môže podnietiť nový typ filozofickej diskusie v rámci P4C – nielen o tom, čo deti myslia, ale aj ako rozmýšľajú v interakcii s technológiou.
**Praktické prínosy** súvisia s využiteľnosťou AI pri tvorbe senzibilizačných textov, otázok, hodnotiacich nástrojov či metodických pomôcok. Ak sa ukáže, že AI môže do určitej miery zvýšiť kvalitu alebo rozšíriť možnosti učiteľskej prípravy, pôjde o významnú podporu pedagogickej praxe. Zároveň výskum identifikuje oblasti, v ktorých AI nahradiť nemožno – najmä etické a hodnotové aspekty myslenia.

## ZÁVER
Prepojenie programu Filozofia pre deti a umelej inteligencie sa môže na prvý pohľad javiť ako nepravdepodobná kombinácia, no bližší pohľad ukazuje, že ide o oblasť s významným pedagogickým aj výskumným potenciálom. P4C kladie dôraz na dialóg, schopnosť klásť otázky a premýšľať v súvislostiach, čo sú kompetencie, ktoré deti skôr či neskôr budú potrebovať aj pri práci s modernými technológiami. Generatívna AI ponúka nové možnosti tvorby textov, otázok či didaktických materiálov, no zároveň vytvára potrebu jasne určiť hranice medzi tým, čo môže technológia podporiť, a tým, čo musí zostať výlučne v rukách učiteľa.
Výskumný rámec predstavený v príspevku poukazuje na to, že skúmanie tohto prepojenia má význam nielen pre pedagogickú prax, ale aj pre teóriu vzdelávania. Porovnanie AI textov s textami človeka, ich následné overovanie v diskusii s deťmi a analýza kvality dosiahnutého myslenia môže priniesť nové poznatky o tom, čo tvorí jadro filozofickej výchovy a aké miesto v nej môže mať technológia. Zároveň môže učiteľom pomôcť jasnejšie rozlíšiť, v čom im AI dokáže šetriť čas a prinášať nové podnety, a v čom je potrebná citlivosť, skúsenosť a hodnotové ukotvenie, ktoré technológia (zatiaľ) nahradiť nedokáže.
Záverom možno povedať, že integrácia AI do programu P4C nie je o nahrádzaní ľudského myslenia, ale o rozširovaní priestoru, v ktorom môže myslenie detí rásť. Práve kritický, tvorivý a angažovaný prístup, ktorý je pre P4C typický, môže byť najlepším nástrojom na to, aby deti dokázali chápať a primerane používať technológie, s ktorými budú žiť. Výskum v tejto oblasti tak môže prispieť k zodpovednému, premyslenému a kvalitatívne obohacujúcemu využívaniu umelej inteligencie vo vzdelávaní.

## ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

[1] LIPMAN, Matthew. (2003). Thinking in education. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, ISBN 978-0-511-07312-7, 318 s. https://doi.org/10.1017/CBO9780511840272
[2] FISHER, Robert. (2013). Teaching thinking: philosophical enquiry in the classroom. London: Bloomsbury, ISBN 9781780936796. https://doi.org/10.5040/9781350284906
[3] LIPMAN, Matthew; SHARP, Ann Margaret; OSCANYAN, Frederick, S. (1980). Philosophy in the classroom. Philadelphia: Temple University Press, ISBN 0-87722-177-4, 248 s.
[4] SPLITTER, Laurence J.; SHARP, Ann Margaret. (1995). Teaching for better thinking: the classroom community of inquiry. Melbourne: ACER Press, ISBN-0-86431-143-5, 268 s.
[5] TRICKEY, Stephen; TOPPING, Keith J. (2004). Philosophy for children: a systematic review. Research Papers in Education, roč. 19, č. 3, s. 365–380. https://doi.org/10.1080/0267152042000248016
[6] LUCKIN, Rosemary, et al. (2016). Intelligence unleashed: an argument for AI in education. London: Pearson.
[7] HOLMES, Wayne; BIALIK, Maya; FADEL, Charles. (2019). Artificial intelligence in education. Boston: Center for Curriculum Redesign, ISBN-13: 978-1-794-29370-0, 39 s.
[8] OECD. (2021). AI in education: policy and practice. Paris: OECD Publishing,
[9] SELDON, Anthony; ABIDOYE, Raphaelle. (2018). The fourth education revolution. Buckingham: University of Buckingham Press, ISBN 978-1789551259, 307 s.
[10] SELWYN, Neil. (2019). Should robots replace teachers? AI and the future of education. Cambridge: Polity Press, ISBN 9781509528981, 160 s.
[11] WILLIAMSON, Ben.; PIATTOEVA, Nelli. (2022). Education governance and datafication. Education and Information Technologies, 27, 3515-3531.

DOI: https://doi.org/10.54937/2026.9788056112410.323-331

# DIGITÁLNA GRAMOTNOSŤ V UČITEĽSKOM VZDELÁVANÍ: POROVNANIE KOMPETENČNÝCH KATEGÓRIÍ SLOVENSKÝCH A ČESKÝCH VYSOKOŠKOLSKÝCH ŠTUDENTOV

# DIGITAL LITERACY IN TEACHER EDUCATION: A COMPARISON OF THE COMPETENCE COMPONENTS OF SLOVAK AND CZECH UNIVERSITY STUDENTS

**NATÁLIA HRKOTÁČOVÁ**

*Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky*
*Dražovská 4, 949 74 Nitra*
*Email: natalia.hrkotacova@ukf.sk*
*ORCID iD:* 0009-0007-5484-5139

**ABSTRAKT**
*Predmetom príspevku je identifikácia úrovne digitálnych kompetencií študentov učiteľských študijných programov na vysokých školách v Slovenskej republike a Českej republike, pomocou nástroja europass v kategóriách: Digitálne zručnosti; Informačná a dátová gramotnosť; Komunikácia a spolupráca; Tvorba digitálneho obsahu; Bezpečnosť; Riešenie problémov. Cieľom kvantitatívneho výskumu bolo zistenie úrovne digitálnych kompetencií výskumnej vzorky. Analýza získaných dát poukazuje na významné rozdiely v úrovni digitálnych kompetencií medzi študentmi z vybraných krajín. Príspevok zároveň reflektuje možnosti využitia europass ako nástroja mapovania a rozvoja digitálnych zručností v akademickom prostredí.*

**Kľúčové slová:** *digitálne kompetencie, úroveň digitálnych kompetencií, europass, učitelské študijné programy, akademická prax.*

**ABSTRACT**
*The subject of the paper is the identification of the level of digital competences of students of teacher education programmes at universities in the Slovak Republic and the Czech Republic, using the europass tool in the categories: Digital skills; Information and data literacy; Communication and collaboration; Digital content creation; Security; Problem solving. The aim of the quantitative research was to determine the level of digital competences of there search sample.The analysis of the obtained data points to significant differences in the level of digital competences between students from selected countries. The paper also reflects on the possibilities of using europass as a tool for mapping and developing digital skills in an academic environment.*

**Keywords:** *digital competences, level of digital competences, Europass, teacher training programmes, academic practice.*

## ÚVOD

Digitalizácia spoločnosti a jej prienik do všetkých oblastí života zásadne transformuje požiadavky kladené na vzdelávacie systémy a profesijnú prípravu budúcich učiteľov. V súlade s európskymi strategickými dokumentmi (napr. Európsky rámec digitálnych kompetencií – DigComp) sa digitálne kompetencie definujú ako súbor vedomostí, zručností a postojov, ktoré umožňujú jednotlivcovi efektívne, kriticky a bezpečne využívať digitálne technológie v pracovnom, vzdelávacom i spoločenskom kontexte. Pre učiteľov predstavujú tito kompetenci kľúčový predpoklad nielen pre integráciu technológií do vyučovacieho procesu, ale aj pre rozvoj digitálnej gramotnosti žiakov a podporu ich aktívneho občianstva v digitálnej ére. V akademickom prostredí sa preto čoraz naliehavejšie objavuje potreba systematického mapovania a hodnotenia úrovne digitálnych kompetencií študentov učiteľských študijných programov. Identifikácia týchto kompetencií umožňuje nielen diagnostikovať aktuálny stav pripravenosti budúcich učiteľov, ale aj plánovať cielené intervencie a kurikulárne inovácie [1]. Digitálne systémy predstavujú integrálnu infraštruktúru súčasnej spoločnosti, ktorá podmieňuje fungovanie ekonomických, sociálnych i vzdelávacích procesov. V poslednom desaťročí možno pozorovať akceleráciu technologických inovácií, ktoré zásadným spôsobom redefinujú charakter hospodárskych modelov a spoločenských interakcií. Platformová a dátová ekonomika vytvára nové formy produkcie a distribúcie hodnôt, pričom sa opiera o rozsiahle využívanie dátových zdrojov a algoritmických systémov. Paralelne sa rozvíjajú technologické paradigmy založené na informačných technológiách, ako je internet vecí (IoT), ktorý umožňuje prepojenie fyzických objektov do inteligentných sietí, technológia blockchainu, poskytujúca decentralizovanú a transparentnú správu transakcií, či generatívna umelá inteligencia (GenAI), ktorá zásadne mení procesy tvorby obsahu a poznania. Tieto fenomény sa v odbornej literatúre a strategických dokumentoch súhrnne označujú pojmom digitálna transformácia, ktorý reflektuje komplexnú, systémovú a multidimenzionálnu zmenu spoločenských štruktúr. Digitálna transformácia nepredstavuje iba technologickú inováciu, ale zahŕňa aj rekonfiguráciu organizačných modelov, kultúrnych vzorcov a vzdelávacích paradigiem, pričom jej dôsledky sa prejavujú v oblasti ekonomiky, verejnej správy, kultúry i školstva. V kontexte vzdelávania ide o proces, ktorý zásadne ovplyvňuje kurikulárne rámce, pedagogické prístupy a profesijné kompetencie učiteľov, čím sa stáva jedným z kľúčových determinantov kvality a relevancie súčasného školského systému [2]. V prípade digitalizácie vzdelávania sa tento pojem v súčasnom odbornom diskurze neinterpretuje iba ako otázka technického vybavenia škôl, ale predovšetkým ako komplexná zmena paradigmy myslenia a pedagogického prístupu. Tradičné modely vzdelávania, založené na transmisívnom prenose poznatkov, postupne ustupujú novým formám, ktoré reflektujú potrebu integrácie digitálnych technológií do všetkých aspektov vzdelávacieho procesu. Na to, že tradičné vzdelávanie je už prekonaným modelom a jedinou reálnou možnosťou, ako sa zapojiť do globálneho trendu, je digitalizácia vzdelávacieho systému upozornil v roku 2023 aj Husein Abdul-Hamid, expert na vzdelávanie zo Svetovej banky. Podľa jeho slov je nevyhnutné, aby školy systematicky rozvíjali digitálne prostredie nielen pre učiteľov, ale aj pre samotných žiakov. Zároveň zdôraznil význam interinstitucionálnej spolupráce a sieťovania medzi školami, rezortnými orgánmi a zamestnávateľmi, ktoré sú kľúčové pre efektívnu implementáciu digitálnych inovácií do vzdelávacieho procesu. Na nastavenie realistických priorít v oblasti digitalizácie vzdelávania je preto nevyhnutné disponovať presnou diagnostikou úrovne digitálnej vyspelosti škôl v jednotlivých regiónoch, ktorá môže slúžiť ako východisko pre strategické plánovanie a cielené intervencie [3]. V oblasti výchovy a vzdelávania predstavuje digitalizácia vyučovania významný krok vpred, odrážajúci okrem spoločenských trendov i trendy globálne technologické [4]. Zavádzanie digitálnych komponentov do výchovno-vzdelávacieho procesu umožňuje vytváraniu interaktívneho i dynamického učebného prostredia, zvyšujúceho motiváciu a záujem o učebnú látku, uľahčujúceho nadobúdanie a osvojovanie vedomostí, zručností, návykov, tiež rešpektujúceho individuálne potreby jednotlivca, i podporujúceho jeho aktívnu participáciu. Aspekt interaktivity možno badať predovšetkým v konkrétnych interaktívnych učebných materiáloch zvyšujúcich motiváciu a angažovanosť žiakov, ktoré moderné technológie umožňujú produkovať jednotlivcovi [5]. So stúpajúcim množstvom verejne dostupných digitálnych dát o jednotlivcoch je potrebné i zvyšovanie miery ochrany súkromia a bezpečnosti informácií daného typu konkrétnymi podpornými opatreniami, na ktoré sa zväčša zabúda. Najmä v rozvojových krajinách sa zasa obzvlášť negatívnym javí rozdielnosť v prístupe k technológiám a ich dostupnosť. V praxi sa príprava budúcich pedagógov

javí ako nedostatočná a vo veľkej miere sa nestíha a nedokáže prispôsobovať tempu rozvoja digitálnych technológií [6]. Okrem práce s jednoduchými vzdelávacími softvérmi a elektronickými výučbovými systémami, je v dnešnej dobe možné pracovať s pokročilými platformami zahrňujúcimi interaktívne simulácie, virtuálnu realitu či personalizované vzdelávacie nástroje pre potreby realizácie online vzdelávania. Na prácu s nimi je nevyhnutné študentov učitelských študijných programov pripravovať už vo fáze ich pregraduálnej prípravy [7].

## 1 MERACÍ NÁSTROJ

Za určujúci prvok kvalitného uplatňovania digitálnych technológií vo vyučovacom procese možno považovať učiteľove kompetencie – digitálne kompetencie [8]. Merací nástroj digitálnych zručností vytvorený Európskou úniou – europass – konkretizuje digitálne kompetencie v rámci týchto kategórií: 1. informačná a dátová gramotnosť; 2. komunikácia a spolupráca; 3. tvorba digitálneho obsahu; 4. bezpečnosť; 5. riešenie problémov. Chápanie informačnej gramotnosti v každodennom živote, je podľa Strýčkovej možné vymedziť ako kombináciu zručností, znalostí a porozumenia potrebného na adekvátne, produktívne a bezpečné používanie IKT v procese poznávania a učenia. Prejavuje sa v schopnosti jednotlivca efektívne manipulovať s informačnými zdrojmi a nástrojmi pri analýze, spracovávaní a komunikácií informácií i na meranie, modelovania a riadenie externých dejov [9]. Podľa Roubala nie je možné dosiahnuť informačnú gramotnosť bez disponovania adekvátnou mierou funkčnej a aktívnej čitateľskej gramotnosti – čo v skratke znamená, že bez schopnosti jednotlivca čítať, porozumieť a intelektuálne spracovávať informácie získané z textu, nie je možné disponovať informačnou gramotnosťou [10]. Informačná gramotnosť je veľmi úzko spojená s pojmom digitálna kompetencia. Slovník cudzích slov uvádza, že kompetencia je oblasť, v ktorej človek disponuje vedomosťami alebo skúsenosťami, pričom slovo kompetentný znamená, že osoba je schopná, informovaná, vynikajúca alebo znalá v určitej oblasti [11]. Kompetencia sa interpretuje prostredníctvom získaných vedomostí, zručností a postojov [12]. Digitálna kompetencia je vrstvená, takže analýza rôznych rámcov rozvoja digitálnej kompetencie medzi občanmi vyústila do komplexnejšej definície: „digitálna kompetencia je súbor vedomostí, zručností, postojov, schopností, stratégií a povedomia, ktoré sú potrebné pri používaní IKT a digitálnych médií na vykonávanie úloh; riešenie problémov; komunikáciu; informačný manažment; etické a zodpovedné správanie; spoluprácu; vytváranie a zdieľanie obsahu, voľný čas, participáciu, učenie, socializáciu, posilnenie a konzumerizmus“ [13]. Celosvetová i európska štandardizácia digitálnych kompetencií učiteľov, tiež digitálnych kompetencií študentov, predstavuje podľa ISTE (International Society for Technology in Education) šesť východiskových celkov komplexne rozvíjajúcich vedomosti a zručnosti študenta z kľúčových oblastí práce s informáciami, kľúčových oblastí komunikácie a spolupráce, kľúčových oblastí práce s IKT, konštrukcie nových vedomostí, kritického myslenia a iné. Presný obsah digitálnej kompetencie žiakov zastrešujú štandardy NETS*S (National Educationa Technology Standards for Students) a presný obsah digitálnej kompetencie pedagógov štandardy NETS*T (National Educational Technology Standards for Teachers, podľa International Society for Technology in Education, 2008) [14].

### 1.1 EUROPASS

O výsledku komplexnej iniciatívy Európskej únie zavedenom pod názvom *europass*, možno hovoriť od roku 2005. S cieľom zvýšenia transparentnosti kvalifikácií a zručností i podporenia mobility pracovnej sily v rámci celej Európy, má používateľ možnosť prostredníctvom platformy na trvalom odkaze: https://europass.europa.eu/sk [cit. 2025-11-5], zefektívniť i zjednodušiť spôsob prezentácie vlastného vzdelania, pracovných skúseností i zručností. *Europass* sprístupňuje štandardizovaný formát pre rôzne dokumenty, ktoré si kladú za cieľ jednotlivcovi pomôcť pri hľadaní a výbere zamestnania, ďalšieho vzdelávania, či pri mobilite v rámci krajín Európskej únie. Pomocou nástroja *europass* dokáže jednotlivec jednoducho preukázať a efektívne prezentovať svoje schopnosti a kvalifikácie potenciálnym vzdelávacím inštitúciám alebo zamestnávateľom, bez ohľadu na krajinu, v ktorej sa nachádzajú. Pre študentov i absolventov, ako aj pre inštitúcie vzdelávania a odbornej prípravy v Európe, je v konečnom dôsledku platforma rovnako tak penzom informácií, ako aj súborom bezplatných online nástrojov viažucich sa na celoživotné vzdelávanie, či rozvoj kariéry. Veľkou výhodou je jednoduchosť a prehľadnosť platfor-

my, ktorú zabezpečuje predovšetkým štandardizovaný formát dokumentov, jasne a stručne prezentujúci informácie. Za výhodu tiež možno považovať akceptovateľnosť dokumentov *europass* v celej Európe, čo uľahčuje proces uznávania odborného vzdelania i kvalifikácií jednotlivca. Pozitívny dopad *europass* možno pozorovať v podpore mobility vo forme uľahčenia hľadania štúdia, stáže či práce, poskytnutím jasných a zrozumiteľných dokladoch o nadobudnutom vzdelaní persony. Platformu spravuje Európska komisia, čo jej dodáva potrebnú dávku vážnosti a je dostupná vo viacerých krajinách, teda i jazykoch. Medzi najdôležitejšie funkcie a konkrétne dokumenty, ktoré platforma *europass* ponúka na vytváranie, úpravu a spravovanie po zaregistrovaní na oficiálnej webovej stránke patria: diplom; dodatok k diplomu; CV; motivačný list; Európsky pas zručností; dokumenty o mobilite *europass*. Prepojenie uvedených dokumentov pomáha vytvárať konkrétnej inštitúcií komplexné povedomie o jednotlivcovi vo všetkých aspektoch jeho vzdelanostného povedomia. Platforma *europpas* ponúka aj online merací nástroj na zistenie úrovne informačnej a dátovej gramotnosti jednotlivca, ktorý sme využili v rámci výskumu ako merací nástroj. Nástroj *europass* predstavuje rámec umožňujúci systematickú identifikáciu a klasifikáciu digitálnych kompetencií jednotlivcov prostredníctvom štruktúrovaného testovania. Jeho metodika je založená na viacúrovňovom hodnotení, ktoré umožňuje zaradenie účastníkov do šiestich úrovní digitálnej spôsobilosti (1–6), pričom každá úroveň reflektuje mieru zvládnutia digitálnych zručností od elementárnej po pokročilú. Súčasne sa hodnotenie uskutočňuje v rámci piatich kľúčových kategórií digitálnych kompetencií**:**

- **informačná a dátová gramotnosť** – schopnosť vyhľadávať, analyzovať, interpretovať a kriticky hodnotiť informácie a dátové zdroje;
- **komunikácia a spolupráca** – využívanie digitálnych technológií na interakciu, kooperáciu a zdieľanie poznatkov v online prostredí;
- **tvorba digitálneho obsahu** – schopnosť vytvárať, upravovať a publikovať digitálne materiály s dôrazom na kreativitu a technickú správnosť;
- **riešenie problémov** – aplikácia digitálnych nástrojov na identifikáciu, analýzu a riešenie praktických či akademických problémov;
- **bezpečnosť** – zodpovedné a bezpečné používanie digitálnych technológií vrátane ochrany osobných údajov, kybernetickej bezpečnosti a digitálnej identity.

Vyhodnocovací mechanizmus *europass* je založený na automatizovanom spracovaní odpovedí**,** ktoré umožňuje priradenie respondentov k príslušnej úrovni kompetencií v jednotlivých kategóriách. Výsledkom je komplexný profil digitálnej spôsobilosti**,** ktorý poskytuje ucelený obraz o aktuálnej úrovni digitálnych zručností jednotlivca. Tento profil má diagnostickú aj prognostickú hodnotu – umožňuje identifikovať silné stránky študentov, odhaliť oblasti vyžadujúce ďalší rozvoj a zároveň slúži ako podklad pre strategické plánovanie vzdelávacích intervencií**.**

## 2 KATEGORIÁLNA ANALÝZA DIGITÁLNYCH ZRUČNOSTÍ ŠTUDENTOV UČITEĽSKÝCH PROGRAMOV

V rámci realizovaného výskumu bola prostredníctvom nástroja *europass* uskutočnená identifikácia úrovne informačnej a dátovej gramotnosti vzorky študentov učiteľských študijných programov v Slovenskej republike a Českej republike. Testovanie umožnilo klasifikáciu respondentov v rámci definovaných úrovní digitálnych kompetencií, pričom výsledky poskytli ucelený obraz o aktuálnej miere zvládnutia digitálnych kompetencií v oboch národných vzorkách. Na základe získaných údajov možno realizovať komparatívnu analýzu**,** ktorá poukazuje na rozdiely i podobnosti vzorky slovenských i českých študentov. Takto koncipované porovnanie umožňuje nielen identifikovať špecifiká jednotlivých skupín, ale aj formulovať odporúčania pre ďalší rozvoj digitálnych kompetencií v akademickom prostredí. Výskumnú vzorku pre potreby interpretácie a komparácie možno rozdeliť na 3 časti: Vzorka A; Vzorka B; Vzorka C. Výsledky prezentujeme v tabuľkách a grafoch. V jednotlivých tabuľkách prezentujeme umiestnenie respondentov podľa dosiahnutej úrovne digitálnych kompetencií v jednotlivých komponentoch hodnotenia**.** V stĺpcoch sú uvedené presné počty študentov, ktorí dosiahli konkrétnu úroveň (1–6) v rámci jednotlivých kategórií digitálnej gramotnosti. Takto štruktúrované údaje umožňujú: presnú kvantifikáciu výkonu **–** identifikáciu počtu respondentov v každej úrovni kompetencie v danom komponente; kom-

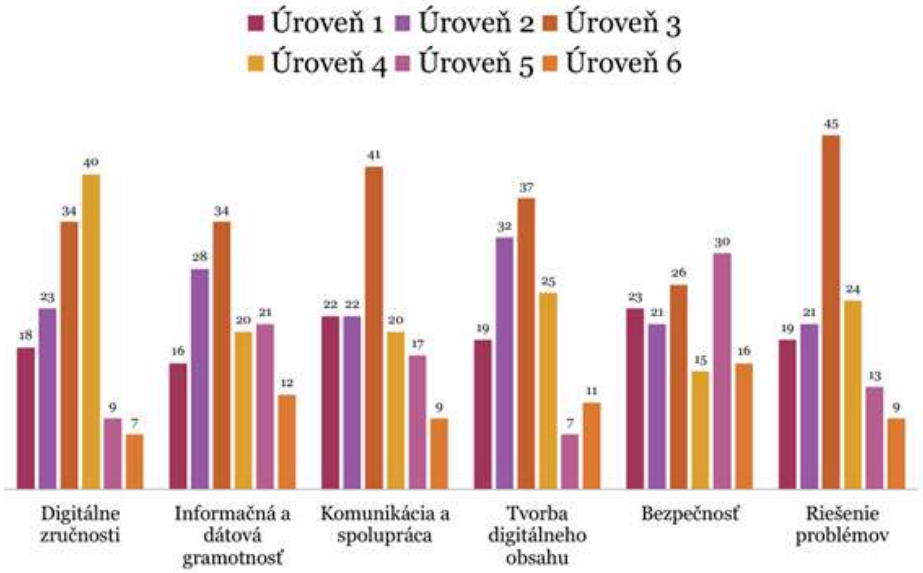
paratívnu analýzu medzi kategóriami – sledovanie rozdielov v úrovni zvládnutia informačnej a dátovej gramotnosti, komunikácie a spolupráce, tvorby digitálneho obsahu, riešenia problémov a bezpečnosti; odhalenie trendov a disproporcií – napríklad koncentráciu respondentov v nižších úrovniach v určitých kategóriách alebo naopak vyššiu mieru pokročilosti v iných oblastiach; formulovanie pedagogických implikácií – výsledky poukazujú na oblasti, ktoré si vyžadujú intenzívnejšiu podporu v rámci kurikulárneho obsahu a tréningu digitálnych zručností. Pre zvýšenie názornosti a zrozumiteľnosti prezentovaných výsledkov totožné údaje, ktoré uvádzame v tabuľkovej forme, prezentujeme aj v podobe grafických vizualizácií. Grafy umožňujú rýchlejšiu orientáciu v dátach, uľahčujú identifikáciu trendov a rozdielov medzi jednotlivými kategóriami digitálnych kompetencií a zároveň poskytujú čitateľovi prehľadnejší a intuitívnejší obraz o výsledných dátach**.**

## 2.1 VÝSKUMNÁ VZORKA A

Výskumnú vzorku A tvorilo 131 respondentiek (žien) zo Slovenskej republiky. Vzorka pozostávala zo 77 študentiek 1. ročníka magisterského študijného programu *Učiteľstvo pre primárne vzdelávanie* a študentiek 2. ročníka bakalárskeho študijného programu *Predškolská a elementárna pedagogika* v akademickom roku 2023/2024; v kombinácií s 54 študentkami 1. a 2. ročníka magisterského študijného programu *Učiteľstvo pre primárne vzdelávanie* v akademickom roku 2024/2025. Vo výskumnej vzorke A u 131 respondentov bola identifikovaná úroveň *Digitálnych zručností* v rámci šiestich hodnotiacich úrovní. V tabuľke č.1 sú pri každej úrovni uvedené počty respondentov, ktorý konkrétnu úroveň dosiahli. Graf č. 1 predstavuje vizuálne spracovanie údajov uvedených v tabuľke č. 1, pričom tieto výsledky sú prehľadne transformované do grafickej podoby s cieľom uľahčiť ich interpretáciu a porovnanie. Rovnako údaje interpretujeme aj pri výskumnej vzorke B a výskumnej vzorke C.

| | **Digitálne zručnosti** | **Informačná a dátová gramotnosť** | **Komunikácia a spolupráca** | **Tvorba digitálneho obsahu** | **Bezpečnosť** | **Riešenie problémov** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Úroveň 1** | 18 | 16 | 22 | 19 | 23 | 19 |
| **Úroveň 2** | 23 | 28 | 22 | 32 | 21 | 21 |
| **Úroveň 3** | 34 | 34 | 41 | 37 | 26 | 45 |
| **Úroveň 4** | 40 | 20 | 20 | 25 | 15 | 24 |
| **Úroveň 5** | 9 | 21 | 17 | 7 | 30 | 13 |
| **Úroveň 6** | 7 | 12 | 9 | 11 | 16 | 9 |
| **Spolu** | 131 | 131 | 131 | 131 | 131 | 131 |

Tab. č. 1: Vzorka A.



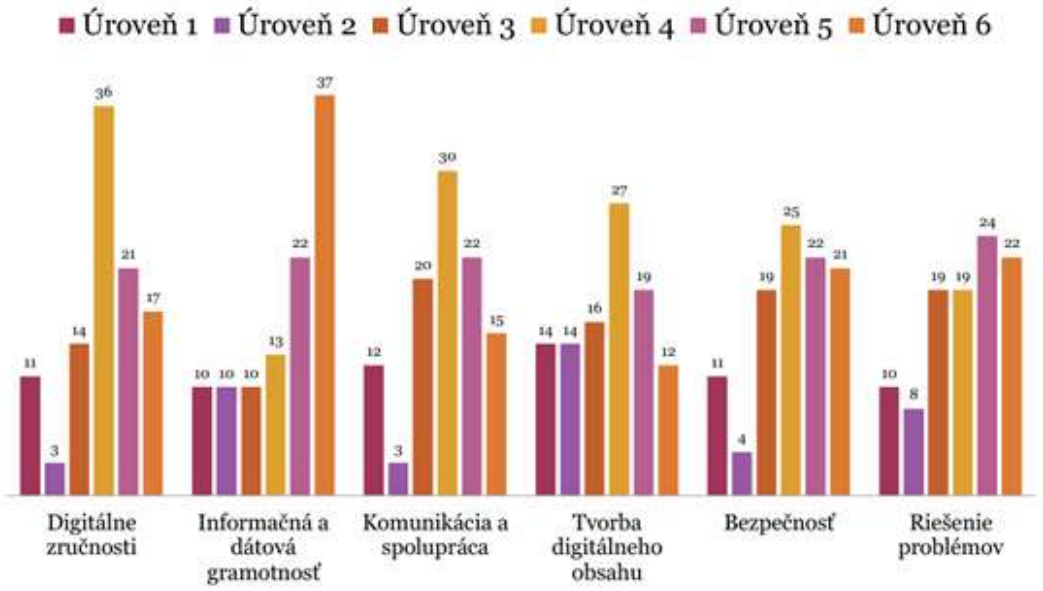

Graf č. 1: Vzorka A.

## 2.2 VÝSKUMNÁ VZORKA B

Výskumnú vzorku B tvorilo 102 respondentov (56 žien a 46 mužov) z Českej republiky. Vzorka pozostávala z 57 študentov *Historie; Učitelství pro SŠ, Učitelství pro 2. stupeň ZŠ* (36 žien a 21 mužov) – 1. až 4. ročník v kombinácií s 30 študentmi bakalárskeho študijného programu *Historie se zaměřením na vzdělávání* – 1. ročník (9 žien a 21 mužov) a 15 študentov bakalárskeho študijného programu *Společenské vědy se zaměřením na vzdělávání* – 2. ročník (11 žien a 4 muži) v akademickom roku 2025/2026.

| | Digitálne zručnosti | Informačná a dátová gramotnosť | Komunikácia a spolupráca | Tvorba digitálneho obsahu | Bezpečnosť | Riešenie problémov |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Úroveň 1** | 11 | 10 | 12 | 14 | 11 | 10 |
| **Úroveň 2** | 3 | 10 | 3 | 14 | 4 | 8 |
| **Úroveň 3** | 14 | 10 | 20 | 16 | 19 | 19 |
| **Úroveň 4** | 36 | 13 | 30 | 27 | 25 | 19 |
| **Úroveň 5** | 21 | 22 | 22 | 19 | 22 | 24 |
| **Úroveň 6** | 17 | 37 | 15 | 12 | 21 | 22 |
| **Spolu** | 102 | 102 | 102 | 102 | 102 | 102 |

Tab. č. 2: Vzorka B.



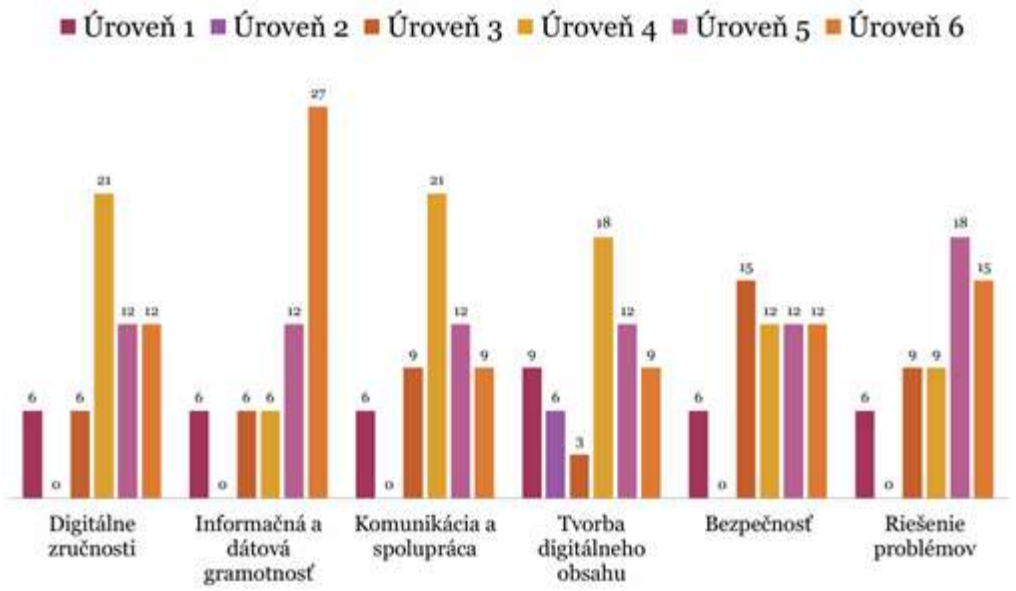

Graf č. 2: Vzorka B.

## 2.3 VÝSKUMNÁ VZORKA C

Výskumnú vzorku C tvorilo 57 respondentov (36 žien a 21 mužov) z Českej republiky. Vzorka pozostávala z 57 študentov *Historie; Učitelství pro SŠ, Učitelství pro 2. stupeň ZŠ* v akademickom roku 2025/2026. Ide o systematicky vyčlenených respondentov zo vzorky B, pričom tento výber bol realizovaný s cieľom zabezpečiť relevantnú komparáciu so študentmi učiteľských študijných programov na Slovensku**.** Kritériom selekcie bola predovšetkým obsahová príbuznosť študijných predmetov, ktorá sa v prípade tejto skupiny respondentov výrazne približuje kurikulárnemu zameraniu vzorky A (slovenskí študenti). Takto koncipovaná vzorka umožňuje uskutočniť komparatívnu analýzu digitálnych kompetencií v kontexte učiteľskej prípravy, pričom zohľadňuje nielen kvantitatívne rozdiely v dosiahnutých úrovniach digitálnej gramotnosti, ale aj kvalitatívne aspekty vyplývajúce z výraznejšej podobnosti predmetovej štruktúry. Vďaka tejto metodologickej aproximácii je možné formulovať validné závery o rozdieloch a podobnostiach medzi slovenskými a českými študentmi, ktoré reflektujú špecifiká národných kurikulárnych rámcov a systémových podmienok vzdelávania.

| | Digitálne zručnosti | Informačná a dátová gramotnosť | Komunikácia a spolupráca | Tvorba digitálneho obsahu | Bezpečnosť | Riešenie problémov |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Úroveň 1** | 6 | 6 | 6 | 9 | 6 | 6 |
| **Úroveň 2** | 0 | 0 | 0 | 6 | 0 | 0 |
| **Úroveň 3** | 6 | 6 | 9 | 3 | 15 | 9 |
| **Úroveň 4** | 21 | 6 | 21 | 18 | 12 | 9 |
| **Úroveň 5** | 12 | 12 | 12 | 12 | 12 | 18 |
| **Úroveň 6** | 12 | 27 | 9 | 9 | 12 | 15 |
| **Spolu** | 57 | 57 | 57 | 57 | 57 | 57 |

Tab. č. 3: Vzorka C.




Graf č. 3: Vzorka C.

## ZÁVER

V štúdií prezentovaný realizovaný kvantitatívny výskum zameraný na identifikáciu a komparáciu úrovne digitálnych kompetencií vzorky študentov učiteľských študijných programov v Slovenskej republike a Českej republike prostredníctvom nástroja *europass* má za cieľ analyzovať a interpretovať empiricky podložené zistenia o miere digitálnych zručností v kľúčových kategóriách: *Informačná a dátová gramotnosť; Komunikácia a spolupráca; Tvorba digitálneho obsahu; Bezpečnosť;* a *Riešenie problémov;* i *Digitálnych zručností* komplexne. Výsledky boli spracované a prezentované v podobe tabuliek a grafov, čo umožňuje ich názornú prezentáciu a uľahčuje i identifikáciu rozdielov medzi sledovanými vzorkami respondentov v jednotlivých komponentoch digitálnych zručností jednotlivca. Vizualizácia dát zároveň zabezpečuje názorný obraz o rozložení kompetencií v jednotlivých kategóriách a uľahčuje tiež identifikáciu rozdielov medzi slovenskou a českou vzorkou respondentov. Analýza poukázala na významné rozdiely v úrovni digitálnej gramotnosti**,** ktoré reflektujú odlišné kurikulárne prístupy, systémové podmienky a pedagogické tradície v oboch krajinách. Zistenia majú zásadný význam v dvoch rovinách: 1. *komparatívna rovina* – umožňujú porovnať úroveň digitálnych kompetencií medzi študentmi z rôznych národných prostredí, identifikovať silné a slabé stránky jednotlivých vzoriek a poukázať na špecifiká, ktoré sú podmienené odlišným obsahovým zameraním štúdia; a 2. *aplikačná rovina* **–** poskytujú empirický základ pre zavádzanie pedagogických a systémových opatrení v rámci pregraduálnej prípravy učiteľov. Dáta poukazujú na potrebu cielene posilňovať digitálne zručnosti v oblastiach, kde sa prejavujú deficity, a zároveň podporovať rozvoj kompetencií, ktoré sú kľúčové pre profesijnú pripravenosť budúcich pedagógov. Výskum zároveň potvrdil, že nástroj *europass* možno považovať za efektívny prostriedok pre mapovanie, monitorovanie a rozvoj digitálnych kompetencií v akademickom prostredí**.** Jeho využitie umožňuje nielen diagnostikovať aktuálnu úroveň digitálnej spôsobilosti študentov, ale aj sledovať dynamiku jej rozvoja v čase a poskytovať podklady pre strategické plánovanie kurikulárnych intervencií. Získané dáta tak predstavujú relevantný empirický príspevok k diskusii o úrovni digitálnej gramotnosti študentov učiteľských študijných programov v stredoeurópskom priestore. Poukazujú na potrebu systematického začleňovania digitálnych kompetencií do pregraduálnej prípravy učiteľov a zdôrazňujú ich význam ako integrálnej súčasti profesijnej kompetenčnej výbavy budúcich pedagógov.

***Štúdia podporuje zámer výskumného projektu UGA s registračným číslom V/7/2025: Zvyšovanie úrovne informačnej a dátovej gramotnosti v rámci pregraduálnej prípravy študentov učiteľských študijných programov.***

## ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

[1] EURÓPSKA KOMISIA. (2024). DigCompEdu – Európsky rámec digitálních kompetencií pedagógov. [on-line]. Dostupné na internete: >https://www.minedu.sk/data/files/ 13394_final_ digcompedu_a4.pdf< [cit. 2025-11-5].
[2] HALTTUNEN, Veikko – SCHLÖGL, Stephan. (2025). In Search of a Thematic Framework for Teaching Sustainable and Responsible Digitalization. In *NWISEd 2025 Co-Creating New Ways of Information Systems Education. At Maribor, Slovenia,* Conference Paper, 9 s, [on-line]. Dostupné na internete: >https://www.researchgate.net/publication/396984124_In_Search_of_a_Thematic_ Framework_for_Teaching_Sustainable_and_Responsible_Digitalization#fullTextFileContent< [cit. 2025-11-5].
[3] Digitálna transformácia vzdelávania je nevyhnutná pre budúcnosť regiónov. (2023). VND – VEDA NA DOSAH: Centrum vedecko-technických informácií SR. [on-line]. Dostupné na internete: >https://vedanadosah.cvtisr.sk/ludia/psychologia-a-pedagogika/digitalna-transformacia-vzdelavania-je-nevyhnutna-pre-buducnost-regionov/< [cit. 2025-11-5].
[4] KOSOVÁ, Beata et al. (2012). Vysokoškolské vzdelávanie učiteľov. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, ISBN: 978-80-557-0353-4, 143 s.
[5] ČAPEK, Robert. (2015). Moderní didaktika. Lexikon výukových a hodnoticích metod. Praha: Grada, ISBN 978-80-247-3450-7, 624 s.
[6] BOBOT, Vladimír – JAKUBEKOVÁ, Miroslava – RURÁK, Róbert. (2012). Využívanie informačno komunikačných technológií vo vyučovaní. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave, ISBN 978-80-8052-389-3, 66 s.
[7] RODEK, Stjepan. (2011). Novi mediji i nova kultura učenja. In *Napredak*, roč. 152, č. 1, s. 9-28.
[8] TOLIĆ, Mirela. (2009). Temeljni pojmovi suvremene medijske pedagogije. In Život i škola, č. 55, roč. 22, s. 97-103.
[9] STRÝČKOVA, Gabriela. (2014). Implementácia digitálnych technológií do edukácie v materskej škole. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, ISBN 978-80-8052-774-7, 93 s.
[10] ROUBAL, Pavel. (2009) Počítač pro učitele. Brno: Computer Press, ISBN 978-80-251-2226-6 312 s.
[11] KLAIĆ, Batoljub.(1990). Rječnik stranih riječi. Nakladni zavod MH, Zagreb, s. 5-17.
[12] WILCOX, Yuanjing.(2012). An Initial Study to Develop Instruments and Validate the Essential Competencies for Program Evaluators. Doktorandská dizertačná práca. Minnesota: Fakultet za postdiplomske studije, s. 45-52.
[13] FERRARI, Anusca. (2012). Digital competence in practice: An analysis of frameworks. Luxembourg, s. 32-37.
[14] DORIČKOVÁ, Mária – HASAJOVÁ, Lívia. (2021). Podpora digitálnej transformácie vzdelávania s dôrazom na autoevalvačné koncepty štandardizácie digitálnych kompetencii učiteľov. In *Mladá veda – Young Science*, roč. 4, č. 9, s. 45-62.

DOI: https://doi.org/10.54937/2026.9788056112410.333-343

# EFEKTÍVNE METÓDY UČENIA ANGLICKÉHO JAZYKA V PRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ

# EFFECTIVE METHODS OF TEACHING THE ENGLISH LANGUAGE IN PRIMARY EDUCATION

**MÁRIA HROBKOVÁ[1], TOMÁŠ JABLONSKÝ[2]**

*[1] Catholic University in Ružomberok, Slovakia*
*Email: mária.hrobková937@edu.ku.sk*
*ORCID iD: 0009-0009-0131-3096*

*[2] Catholic University in Ružomberok, Slovakia*
*Email:tomas.jablonsky@ku.sk*
*ORCID iD:* 0009-0007-2066-7135

**ABSTRAKT**
*Príspevok analyzuje charakteristiky a praktické využitie efektívnych vyučovacích metód na hodinách anglického jazyka v primárnom vzdelávaní. Cieľom je predstaviť tri prístupy – multisenzorické učenie, gamifikáciu a kontextové učenie – ako nástroje podporujúce aktívne, zážitkové a zmysluplné osvojovanie jazyka. Empirická časť sleduje reakcie žiakov počas aplikácie uvedených metód, pričom hodnotí ich aktivitu, jazykové prejavy a emocionálne zapojenie. Výsledky naznačujú, že tieto metódy zvyšujú motiváciu a interakciu žiakov, čím prispievajú k efektívnejšiemu jazykovému vzdelávaniu. Príspevok poskytuje odporúčania pre implementáciu uvedených postupov do každodennej pedagogickej praxe.*

**Kľúčové slová:** *multisenzorické učenie, gamifikácia, kontextové učenie*

**ABSTRACT**
*The paper examines the characteristics and practical application of effective teaching methods in English language classes at the primary education level. The aim is to present three approaches—multisensory learning, gamification, and contextual learning—as tools that foster active, experiential, and meaningful language acquisition. The empirical part observes pupils' responses during the implementation of these methods, focusing on their activity, language performance, and emotional engagement. The findings indicate that these strategies enhance motivation and interaction, contributing to more effective language learning. The paper offers recommendations for integrating these approaches into everyday teaching practice.*

**Keywords:** *multisensory learning, gamification, contextual teaching*

## ÚVOD

V posledných rokoch možno na Slovensku pozorovať výrazný nárast záujmu o osvojovanie cudzích jazykov, čo reflektuje globálne trendy v oblasti jazykového vzdelávania a potrebu rozvíjať komunikačné kompetencie v multilingválnom prostredí. Tento fenomén súvisí nielen s rastúcimi požiadavkami trhu práce, ale aj s kultúrnou a spoločenskou otvorenosťou, ktorá kladie dôraz na efektívne a funkčné

jazykové zručnosti. V dôsledku toho sa do pedagogickej praxe postupne implementujú rôzne metodické prístupy a didaktické inovácie vychádzajúce z medzinárodného výskumu. Ich aplikácia však vyžaduje kritickú analýzu a adaptáciu na špecifiká národného kurikula, vekové charakteristiky žiakov a kontext primárneho vzdelávania.

Vyučovacie metódy predstavujú kľúčový článok medzi teoretickými koncepciami jazykového vzdelávania a ich praktickou realizáciou. Správna voľba metodických postupov ovplyvňuje nielen kvalitu osvojovania jazykových kompetencií, ale aj motiváciu, aktivitu a emocionálne zapojenie žiakov. Z tohto dôvodu je nevyhnutné skúmať efektívnosť vyučovacích metód v reálnych podmienkach výučby, pričom osobitná pozornosť sa venuje prístupom, ktoré podporujú multisenzorické učenie, gamifikáciu a kontextové osvojovanie jazyka. Tieto metódy reflektujú súčasné požiadavky na aktívne, zážitkové a zmysluplné učenie, ktoré je v súlade s princípmi pedagogickej paradigmy.

## 1. CHARAKTERISTIKA EFEKTÍVNYCH VYUČOVACÍCH METÓD NA HODINÁCH ANGLICKÉHO JAZYKA

Vyučovacie metódy predstavujú významný prvok procesu osvojovania si poznatkov, pričom ich výber a uplatnenie odzrkadľujú pedagogické presvedčenie učiteľa, ktorého filozofia sa premieta práve do spôsobu výučby**.** *„Metódy v modernej edukácii sú pre učiteľov nástrojmi, ktoré majú žiakom facilitovať preberanie učiva (obsahu) a dosahovať zamýšľané /žiadúce/ ciele“* [1 s.6].

V súčasnom jazykovom vzdelávaní sa čoraz viac uplatňujú metódy, ktoré reflektujú potrebu aktívneho, zážitkového a individuálneho prístupu k učeniu. „*Stratégie vyučovania je možné viac prispôsobiť potrebám a preferenciám jednotlivých žiakov“* [2 s. 82]. Z množstva dostupných didaktických prístupov boli vybrané práve multisenzorické učenie, gamifikácia a kontextové učenie, keďže predstavujú metodické rámce, ktoré najvýraznejšie reagujú na aktuálne výzvy jazykového vzdelávania. Ich aplikácia umožňuje aktívne zapojenie žiakov, prepájanie učiva s autentickými situáciami a využívanie rôznych zmyslových a motivačných stimulov, čím sa zvyšuje efektivita osvojovania jazykových kompetencií.

### Multisenzorické učenie

Multisenzorické učenie sa vzťahuje na vzdelávací prístup, ktorý integruje viacero zmyslov – vizuálne, sluchové, hmatové a kinestetické, v procese získavania vedomostí. Multisenzorické učenie sa nespolieha len na jeden kanál (ako je čítanie alebo počúvanie), ale zámerne spája skúsenosti naprieč zmyslami, takže žiaci majú viacero ciest na internalizáciu a posilnenie tej istej myšlienky [3]. Baines [4] vysvetľuje, že prostredníctvom multisenzorických techník učenia môžu žiaci vytvárať recipročný vzťah medzi zmyslovým vstupom a myslením, intenzívnejšie interagovať s učivom a uchovávať si nadobudnuté poznatky po dlhší čas. Navyše sa môže rozvíjať ich intelektuálny a sociálny potenciál, pričom ich myslenie sa aktivuje prostredníctvom hravých lekcií, ktoré súvisia s reálnym životom. Zdôrazňuje tiež, že učitelia môžu prekonať problémy so zapojením žiakov a dosahovaním výsledkov pomocou praktických, vizuálnych, auditívnych a čuchových podnetov, pričom aktivitu prepoja s relevantnými vzdelávacími cieľmi. Teoretické východisko multisenzorického učenia spočíva v „teórii dvojitého kódovania“ a „teórii kognitívnej záťaže“ v rámci kognitívnej vedy. Teória dvojitého kódovania tvrdí, že spracovanie informácií prostredníctvom verbálnych a neverbálnych kanálov súčasne vedie k bohatším mentálnym reprezentáciám, čím sa zlepšuje pamäť. Navyše synergický efekt multisenzorického učenia nie je len jednoduchým súčtom viacerých jednosmerných vstupov, ale predstavuje interaktívne posilnenie [5].

Výsledky výskumov preukázali, že integrované multisenzorické podnety (vizuálne, auditívne a hmatové) môžu výrazne zlepšiť žiakovu úzkosť z učenia, motiváciu a sebadôveru. Okrem toho vedú aj k vyváženému a významnému zlepšeniu jazykových zručností, ako sú počúvanie, hovorenie, čítanie a písanie. Mimoriadne výrazné účinky sa prejavujú najmä v oblasti plynulosti hovorenia a bohatosti písomného prejavu [6]**.** Štúdie naznačujú, že multisenzorické vstupy môžu viesť k vyššej miere zapamätania a vybavovania v porovnaní s jednozmyslovým prístupom k učeniu [7].

Neurovedecké štúdie poskytujú pohľad na to, ako mozog reaguje na multisenzorické aktivity počas učenia. Schopnosť mozgu spracovávať informácie z rôznych zmyslových modalít, známa ako multisenzorická integrácia, sa realizuje v oblastiach ako horný kolikulus a talamus [8]. Tieto oblasti sa podieľajú na spájaní zmyslových vstupov do súdržného vnímania, čím zvyšuje efektivitu učenia. Štúdie využívajúce

funkčnú magnetickú rezonanciu (fMRI) ukázali, že multisenzorická stimulácia aktivuje širšie spektrum mozgových oblastí v porovnaní **s** jednozmyslovým vstupom [9]. Táto aktivácia je spojená s tvorbou silnejších nervových spojení, ktoré sa podieľajú na spracovaní a uchovávaní informácií. Tieto zistenia naznačujú, že multisenzorické učenie nielenže zapája viac oblastí mozgu, ale vedie aj k hlbšiemu a zmysluplnejšiemu učeniu.

**Gamifikácia**

Gamifikácia je metóda, ktorá využíva prvky a mechaniky herného dizajnu v nehernom prostredí na podporu vzdelávacieho procesu a povzbudenie angažovanosti žiakov v ich vzdelávacej ceste [10], [11], [12]. Rozdiel medzi hrou a gamifikáciou spočíva v tom, že hra je samostatná aktivita určená primárne na zábavu, zatiaľ čo gamifikácia využíva herné prvky na dosiahnutie cieľov v nehernom prostredí. V praxi sa gamifikácia v triede prejavuje rôznymi formami, ako sú herné kvízy, bodovanie, odznaky, rebríčky, príbehové misie, výzvy či virtuálne odmeny, ktoré podporujú motiváciu a aktívne zapojenie žiakov [13]. Gamifikácia nám umožňuje nielen zvýšiť motiváciu žiakov k učeniu, ale aj podporiť ich tvorivosť a posilniť pocit vzájomnej spolupatričnosti v triede. Navyše sa žiaci v takto nastavenom prostredí učia pracovať s chybami. Keďže chyba je prirodzenou súčasťou hry, vzdelávacie prostredie obohatené o herné prvky vedie deti k tomu, aby sa nevzdávali a úlohu dokončili, až kým sa im ju nepodarí úspešne vyriešiť [14].
Štúdie ukazujú, že gamifikácia vedie k neuveriteľným výsledkom vrátane až o 85 % väčšej angažovanosti žiakov, o 15 % lepšieho uchovávania vedomostí a lepšej spolupráce [13]. Najlepšie štatistiky globálnych trendov gamifikácie vo vzdelávaní ukazujú, že žiaci využívajúci gamifikované učenie dosahujú o 34 % lepšie výsledky v testoch v porovnaní s tradičnými metódami výučby. Až 67 % amerických študentov uprednostňuje gamifikované kurzy, pretože ich považujú za pútavejšie a motivujúcejšie. Z pohľadu učiteľov je gamifikácia taktiež vnímaná pozitívne, až 90 % verí, že zvyšuje motiváciu a kreativitu študentov. Zaujímavé je aj zistenie, že gamifikácia založená na výzvach môže zvýšiť výkon žiakov o viac ako 34 %, najmä ak sú úlohy navrhnuté tak, aby podporovali súťaživosť a pocit úspechu [15]. Tieto údaje potvrdzujú, že gamifikácia nie je len trendom, ale efektívnym nástrojom na zlepšenie kvality vzdelávania.
Neurovedecké štúdie poskytujú čoraz viac dôkazov o tom, že gamifikácia má pozitívny vplyv na učenie tým, že aktivuje špecifické oblasti mozgu, podporuje neuroplasticitu a zvyšuje motiváciu. Tieto pozitívne kognitívne výsledky možno pripísať najmä aktivácii oblastí mozgu, ktoré sa podieľajú na spracovaní odmien, konsolidácii pamäti a rozhodovaní. Gamifikácia konkrétne aktivuje dopamínergický systém, ktorý je zodpovedný za pocity potešenia a spokojnosti. Keď žiaci úspešne splnia úlohu alebo získajú odmenu, uvoľňuje sa dopamín, ktorý posilňuje dané správanie a podporuje pokračovanie v učení. Vzniká tak cyklus pozitívneho posilňovania, ktorý zvyšuje motiváciu, sústredenie a angažovanosť [16]. Gamifikácia aktivuje v mozgu dopamín, serotonín, endorfíny a oxytocín, ktoré podporujú pozitívne emócie, motiváciu a dôveru. Dopamín zvyšuje motiváciu a učenie tým, že sa uvoľňuje pri očakávaní odmeny. Serotonín zlepšuje náladu a pocit uznania, endorfíny znižujú stres a prinášajú radosť z prekonávania výziev. Oxytocín posilňuje sociálne väzby a zapamätanie prostredníctvom príbehov, čím gamifikácia zlepšuje pamäť, pozornosť a neuroplasticitu [17].

**Kontextové učenie**

Kontextové učenie pomáha žiakom osvojiť si poznatky a fakty tým, že ich prepája s reálnymi životnými skúsenosťami. Keď sa učenie integruje s tým, čo žiaci skutočne zažívajú, stávajú sa z nich začiatoční výskumníci, ktorí sa aktívne podieľajú na tvorbe poznania. Táto praktická skúsenosť mení učenie na dynamický proces konania, namiesto pasívneho prijímania informácií [18]. Tento prístup tiež pomáha žiakom prenášať poznatky do nových situácií, podporuje ich schopnosť analyzovať problémy, kriticky myslieť a prakticky aplikovať svoje poznanie. Vďaka zapojeniu do riešenia problémov v kontexte si žiaci osvojujú hlbšie porozumenie pojmov a získavajú dôležité zručnosti na riešenie problémov [19]. Aplikácia kontextoveho učenia zároveň zvyšuje koncentráciu žiakov počas vyučovania a umožňuje im priame osvojenie si učebných konceptov.
Na základe výsledkov výskumu v Palembangu, možno konštatovať, že aplikácia modelu kontextového vyučovania zvýšila vzdelávacie výsledky. Toto zlepšenie je preukázané postupnými krokmi od 1. cyklu po 3. cyklus, pričom v 1. cykle bola dosiahnutá úspešnosť 58 %, v 2. cykle sa úspešnosť zvýšila na

74,1 %, v 3. cykle dosiahla úspešnosť 87 % [20]. Výskumné zistenia zo školy v Indonézii na hodinách anglického jazyka ukazujú, že kontextové učenie je užitočný a efektívny nástroj na zlepšenie porozumenia čítanému textu v súvislosti s motiváciou k učeniu. Preto sa odporúča, aby učitelia angličtiny, ktorí chcú zlepšiť čitateľské zručnosti žiakov, aplikovali a ďalej rozvíjali kontextové učenie [21].
Neurovedecké štúdie ukazujú, že kontextové učenie aktivuje viacero oblastí mozgu, čím zvyšuje efektivitu učenia. Limbický systém, najmä hipokampus a amygdala, spracúva emocionálne významné informácie, ktoré sa lepšie ukladajú do dlhodobej pamäti [22]. Sousa [23] zdôrazňuje, že mozog si najlepšie pamätá informácie, ktoré sú zmysluplné a prepojené s predchádzajúcimi skúsenosťami. Pozitívne emócie pri učení podporujú tvorbu neurónových sietí a chápanie súvislostí [22]. Kontextové učenie tak prepája poznanie s prežívaním, čím podporuje hlbšie a trvalejšie učenie.

## 2. ANALÝZA ČINNOSTÍ VYBRANÝCH METÓD

Moderné vyučovacie metódy – multisenzorické učenie, gamifikácia a kontextové učenie sa stali základom výskumnej analýzy vyučovacích činností realizovaných počas hodín anglického jazyka v primárnom vzdelávaní. Cieľom výskumu bolo preskúmať, ako tieto metodické prístupy ovplyvňujú aktivitu, jazykové prejavy a emocionálne zapojenie žiakov, a zároveň identifikovať ich potenciál pri podpore motivácie a spolupráce v kontexte každodennej školskej praxe.

### Metodika výskumu

Základnou výskumnou metódou bola metóda pozorovania, ktorá umožnila systematicky sledovať správanie, reakcie a jazykové prejavy žiakov počas vyučovacích hodín anglického jazyka. Zber dát prebiehal formou systematického pozorovania, počas vyučovacích hodín, pričom získané údaje boli priebežne zapisované ako kvalitatívne poznámky učiteľa a do vyhodnocovacích tabuliek, zameraných na tri hlavné oblasti:
1. Aktivita, reakcie, spolupráca, používanie angličtiny
2. Jazykové zručnosti – čítanie, počúvanie, hovorenie, písanie
3. Motivácia a emocionálne zapojenie – záujem, emócie, spontánnosť, verbálne prejavy

Hodnotenie prebiehalo pomocou päťstupňovej škály – 1 (veľmi slabé) po 5 (výborné).

### Výskumný súbor

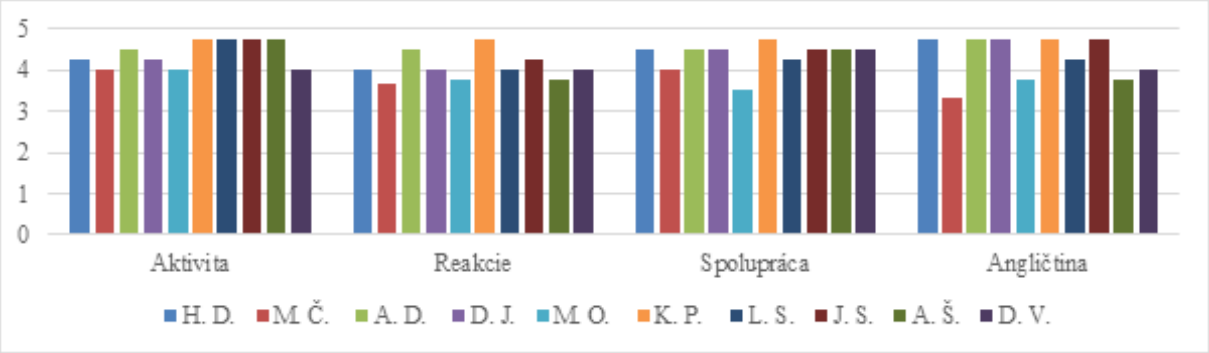
Výskumnú vzorku tvorilo 37 žiakov 2., 3. a 4. ročníka Súkromnej spojenej školy v Poprade, čo predstavuje heterogénnu skupinu z hľadiska veku, jazykových kompetencií a predchádzajúcich skúseností s anglickým jazykom. Vekové rozpätie účastníkov sa pohybovalo medzi 7 až 10 rokmi, pričom všetci žiaci absolvovali anglický jazyk ako povinný predmet v rámci primárneho vzdelávania.
Pred realizáciou výskumu prebehla dôkladná príprava zahŕňajúca analýzu relevantnej odbornej literatúry z oblasti didaktiky cudzích jazykov, psycholingvistiky a metodiky primárneho vzdelávania. Tento postup umožnil ukotviť empirické pozorovania do širšieho teoretického rámca, čím sa zabezpečila validita a reliabilita získaných dát. Respondenti pochádzali z monolingválneho prostredia, čo zvýrazňuje význam efektívnych metód podporujúcich jazykovú expozíciu a interakciu.

### Výsledky výskumu

Empirické zistenia vychádzajú z priameho pozorovania vyučovacích hodín anglického jazyka, počas ktorých boli implementované tri metodické prístupy: multisenzorické učenie, gamifikácia a kontextové učenie. Pozorovanie bolo vedené podľa vopred stanovených kritérií, čo umožnilo zachytiť dynamiku interakcií, úroveň žiackej aktivity a kvalitu jazykových prejavov v autentickom prostredí výučby. Každá analyzovaná oblasť je prezentovaná prostredníctvom grafov a doplnená kvalitatívnymi poznámkami učiteľa, ktoré poskytujú hlbší kontext k interpretácii výsledkov.

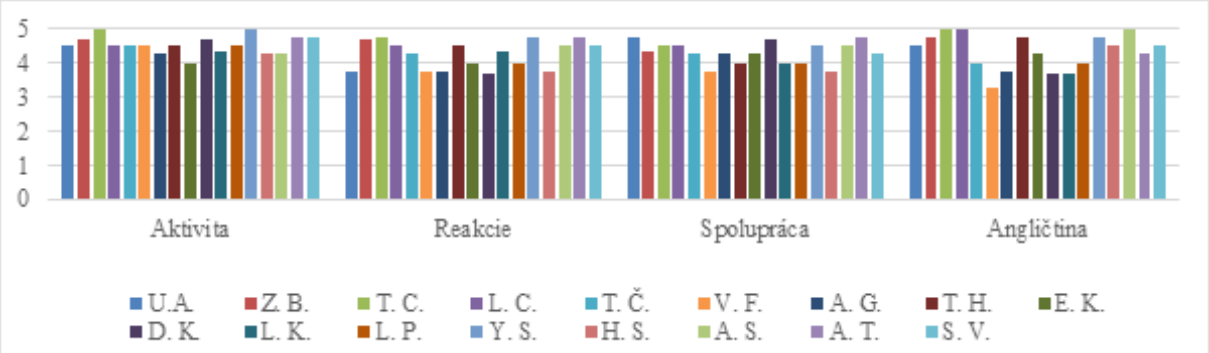
**Oblasť 1: Celková aktivita žiakov, reakcie na podnety, spolupráca a používanie anglického jazyka**

**Graf 1:** Priemerné hodnotenie žiakov 2. ročníka v oblastiach Aktivita, Reakcie, Spolupráca a Angličtina



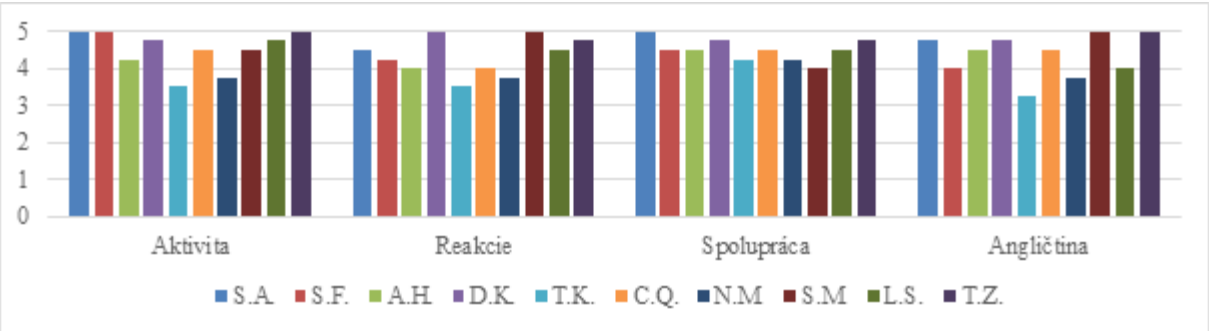

Graf ukazuje, že väčšina žiakov dosahuje vysoké hodnoty v aktivite a spolupráci (okolo 4–4,5). Reakcie sú mierne rozmanitejšie, pričom niektorí žiaci majú nižšie skóre (okolo 3,5). V angličtine sú rozdiely výraznejšie. Celkovo sú výsledky nadpriemerné.

**Graf 2:** Priemerné hodnotenie žiakov 3. ročníka v oblastiach Aktivita, Reakcie, Spolupráca a Angličtina




Výsledky žiakov v aktivite a spolupráci sú prevažne vysoké (4–4,5), no reakcie vykazujú miernu variabilitu, keďže časť žiakov dosahuje približne 3,5. V angličtine sú rozdiely výraznejšie, niektorí žiaci dosahujú takmer 5, iní len okolo 3,5. Celkovo sú výsledky nadpriemerné, čo poukazuje na dobrú úroveň práce.

**Graf 3:** Priemerné hodnotenie žiakov 4. ročníka v oblastiach Aktivita, Reakcie, Spolupráca a Angličtina

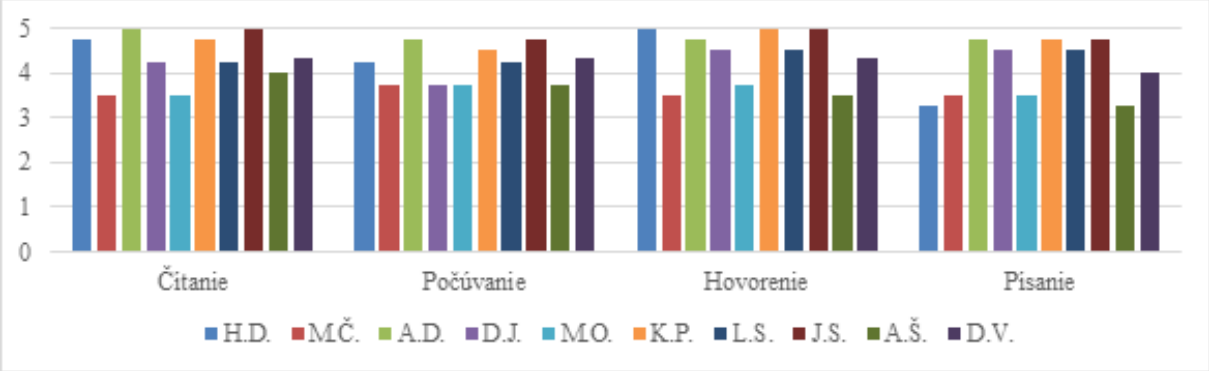


Graf ukazuje, že väčšina žiakov dosahuje vysoké hodnoty v spolupráci (okolo 4–4,5), zatiaľ čo aktivita je rozmanitejšia, niektorí žiaci majú nižšie skóre (okolo 3,5). Reakcie sú tiež rôznorodé, s priemerom okolo 4. V angličtine sú rozdiely výraznejšie.

**Poznámky učiteľa pre Oblasť 1 (zhrnutie pre všetky tri triedy)**
„Žiaci sa aktívne zapájajú do tímových hier, väčšina bez potreby povzbudenia. Pri pohybových aktivitách je viditeľné výrazné zlepšenie výslovnosti a spontánne používanie slovíčok. Niektorí žiaci reagujú rýchlo na podnety, iní potrebujú opakované vysvetlenie, najmä pri nových inštrukciách. Spolupráca v skupinách je prirodzená, žiaci si navzájom pomáhajú pri hľadaní správnych odpovedí. Pri hrách s kartičkami sa objavuje viac spontánnych anglických prejavov, dokonca aj mimo povinných úloh. Rozdiely v používaní angličtiny sú výrazné, niektorí žiaci tvoria celé vety, iní používajú len jednotlivé slová. Pri kontextových úlohách, ako je simulácia nákupu, žiaci prejavujú záujem a snažia sa komunikovať aj s chybami. Gamifikácia výrazne zvyšuje aktivitu, zapájajú sa aj tí, ktorí bývajú menej aktívni pri tradičných úlohách.“

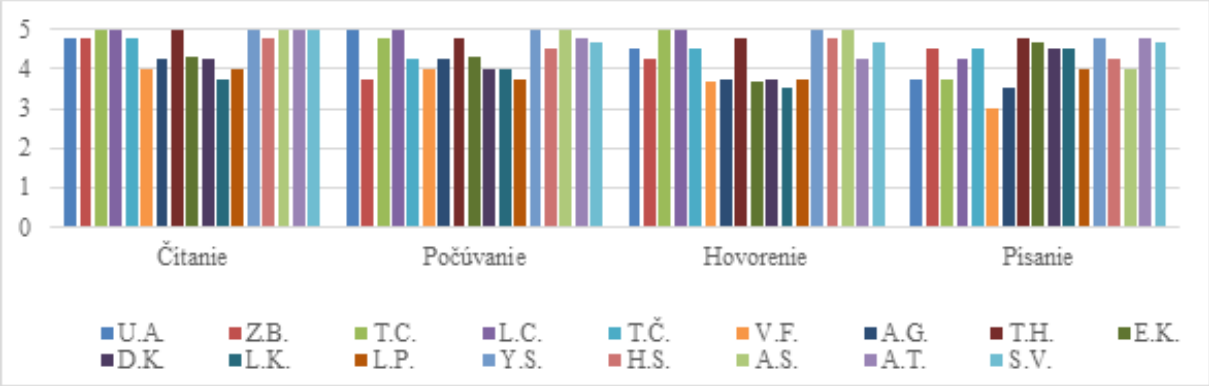
**<u>Oblasť 2: Rozvoj jazykových zručností – čítanie, počúvanie, hovorenie, písanie</u>**

**Graf 4:** Priemerné hodnotenie žiakov 2. ročníka v jazykových zručnostiach



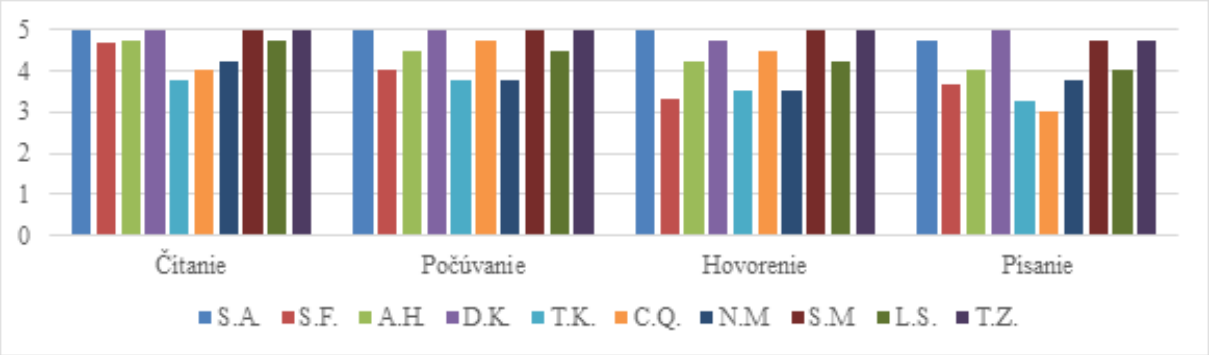

Výsledky naznačujú najvyššiu úroveň čítania a hovorenia (4–5), čo potvrdzuje úspešnosť zvolených metód. Počúvanie je na dobrej úrovni, s miernymi rozdielmi medzi žiakmi. Najväčšie variácie sú v písaní, čo poukazuje na potrebu ďalšej podpory v rozvoji tejto zručnosti.

**Graf 5:** Priemerné hodnotenie žiakov 3. ročníka v jazykových zručnostiach



Najvyššie hodnoty dosahuje počúvanie, kde väčšina účastníkov získala vysoké skóre. Čítanie je tiež silné, s hodnotami prevažne nad 4 body. Hovorenie a písanie sú mierne slabšie, pohybujú sa okolo 4 bodov. Celkovo sú rozdiely medzi jednotlivcami malé.

**Graf 6 :** Priemerné hodnotenie žiakov 4. ročníka v jazykových zručnostiach

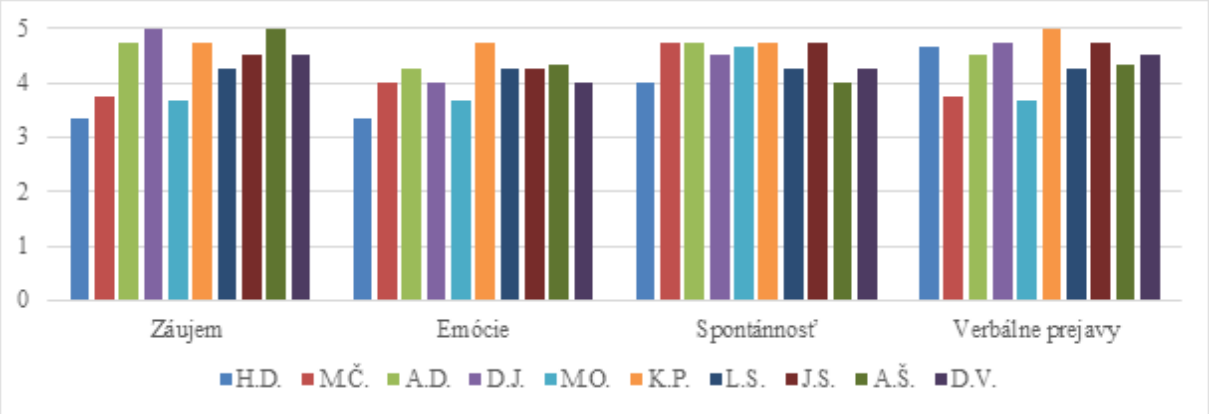



Čítanie aj počúvanie dosahujú veľmi dobré hodnoty, väčšina v rozmedzí 4–5 bodov, čo naznačuje, že použité metódy výrazne podporili rozvoj receptívnych schopností. Hovorenie má rozmanité výsledky – od stredných po vysoké skóre. Písanie je mierne slabšie, no aj tu väčšina účastníkov dosahuje uspokojivú úroveň.

**Poznámky učiteľa pre Oblasť 2 (zhrnutie pre všetky tri triedy)**
„Pri čítaní krátkych textov žiaci prejavujú dobré porozumenie, väčšina dokáže vyhľadávať kľúčové informácie bez väčších problémov. Multisenzorické učenie výrazne pomáha pri porozumení textu a zapamätaní slovnej zásoby. Počúvacie aktivity sú úspešné, žiaci reagujú správne na otázky, hoci niektorí potrebujú opakované prehratie nahrávky, najmä pri dlhších úlohách. Gamifikácia podporuje sústredenosť pri počúvaní a zvyšuje motiváciu dokončiť úlohy. Hovorenie sa zlepšuje najmä vďaka rolovým hrám a kontextovým úlohám (napr. simulácia nákupu), žiaci sa snažia tvoriť celé vety, používať naučené frázy a vyjadrujú sa plynulejšie, aj keď s chybami. Pri písaní sa prejavuje výrazné zlepšenie vďaka denníkovým úlohám, ktoré motivujú žiakov k tvorbe jednoduchých viet a krátkych textov.“

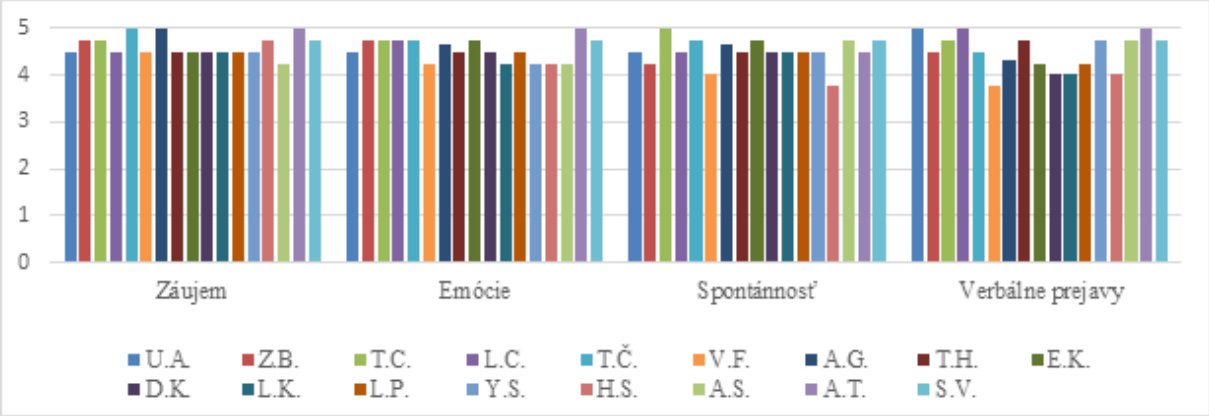
**<u>Oblasť 3: Motivácia a emocionálne zapojenie – záujem o hodinu, emócie, spontánnosť, verbálne prejavy</u>**

**Graf 7:** Priemerné hodnotenie žiakov 2. ročníka v oblastiach záujem, emócie, spontánnosť a verbálne prejavy



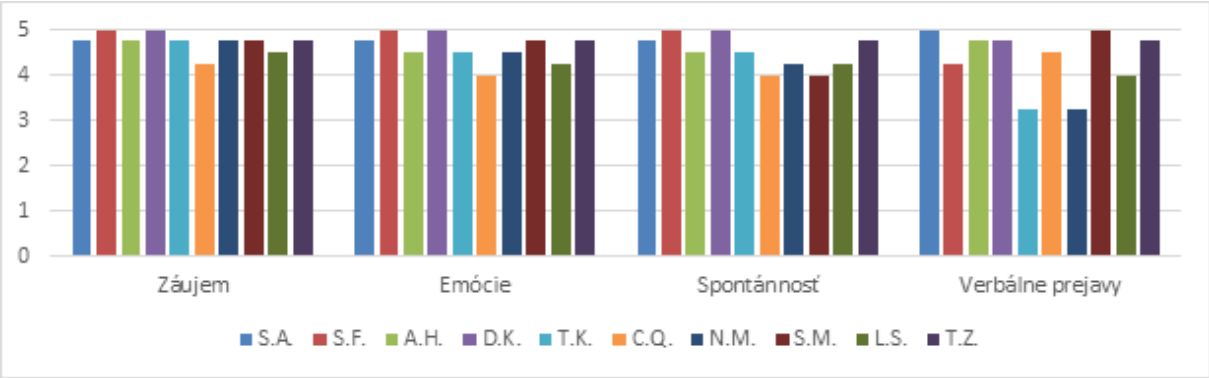
Najvyššie hodnoty sú viditeľné pri spontánnosti a verbálnych prejavoch, kde väčšina účastníkov dosahuje skóre okolo 4 až 5 bodov, čo naznačuje aktívnu účasť a dobrú komunikačnú úroveň. Záujem a emócie sú mierne variabilné, no väčšina hodnôt sa pohybuje nad 4 bodmi, čo poukazuje na pozitívny postoj k aktivitám. Celkovo graf ukazuje vyrovnané výsledky bez výrazných extrémov, čo svedčí o stabilnej efektívnosti použitých metód.

**Graf 8:** Priemerné hodnotenie žiakov 3. ročníka v oblastiach záujem, emócie, spontánnosť a verbálne prejavy




Vo všetkých kategóriách sa hodnoty pohybujú prevažne medzi 4 a 5 bodmi, čo naznačuje vysokú úroveň zapojenia a pozitívne reakcie na použité metódy. Záujem a emócie sú stabilné, bez výrazných odchýlok. Spontánnosť a verbálne prejavy dosahujú veľmi dobré výsledky, viaceré hodnoty presahujú 4,5 bodu, čo poukazuje na aktívnu komunikáciu a prirodzené zapojenie účastníkov.

**Graf 9:** Priemerné hodnotenie žiakov 4. ročníka v oblastiach záujem, emócie, spontánnosť a verbálne prejavy




Záujem a emócie dosahujú prevažne vysoké hodnoty, väčšina sa pohybuje okolo 4,5 až 5 bodov, čo naznačuje pozitívny postoj a emocionálne zapojenie. Spontánnosť je mierne variabilná, no viacerí účastníci dosahujú nadpriemerné skóre, čo poukazuje na prirodzenú aktivitu. Verbálne prejavy vykazujú najväčšie rozdiely, niektoré hodnoty sú nižšie, no väčšina zostáva nad hranicou 4 bodov.

**Poznámky učiteľa pre Oblasť 3 (zhrnutie pre všetky tri triedy)**
„Žiaci prejavujú vysoký záujem o hodinu, najmä pri interaktívnych aktivitách a hrách. Gamifikácia výrazne zvyšuje motiváciu – súťažné prvky podnecujú zapojenie aj u menej aktívnych žiakov. Pravidelné využívanie krátkych reflexií po aktivitách pomáha žiakom uvedomiť si vlastný pokrok a posilňuje ich

vnútornú motiváciu. Multisenzorické učenie podporuje pozitívne emócie, najmä pri pohybových hrách a aktivitách s vizuálnymi pomôckami, žiaci reagujú s nadšením a spontánne sa zapájajú do úloh. Spontánnosť je viditeľná pri rolových hrách a kontextových aktivitách, žiaci komunikujú bez obáv z chýb, čo vedie k prirodzenejším verbálnym prejavom. Kontextové učenie vytvára autentické situácie, ktoré posilňujú emocionálne zapojenie a záujem o praktické využitie jazyka. Pozitívna atmosféra v triede podporuje spoluprácu medzi žiakmi, čo vedie k vyššej ochote pomáhať si navzájom a zdieľať nápady."

## DISKUSIA

Oblasť 1 – Aktivita, reakcie, spolupráca, používanie angličtiny

Výsledky ukazujú, že aplikované metodické prístupy (multisenzorické učenie, gamifikácia, kontextové učenie) výrazne podporili aktivitu žiakov. Vo všetkých ročníkoch sa hodnoty pohybujú prevažne nad 4 bodmi, čo potvrdzuje vysokú mieru zapojenia. Spolupráca dosahuje stabilne vysoké skóre, čo naznačuje, že tímové úlohy a hry vytvárajú priaznivé prostredie pre kooperáciu. Reakcie sú mierne variabilné, najmä pri nových inštrukciách, čo je prirodzené vzhľadom na rozdiely v jazykovej úrovni. Používanie angličtiny je najrozmanitejšie, niektorí žiaci tvoria celé vety, iní používajú len jednotlivé slová, čo poukazuje na potrebu diferencovaného prístupu. Pozorovania učiteľa potvrdzujú, že gamifikácia a kontextové úlohy zvyšujú spontánne používanie jazyka.

Oblasť 2 – Jazykové zručnosti (čítanie, počúvanie, hovorenie, písanie)

Analýza grafov ukazuje, že aplikované metodické prístupy mali najvýraznejší efekt na rozvoj receptívnych zručností. Čítanie a počúvanie dosahujú vo všetkých ročníkoch veľmi dobré hodnoty (väčšina v intervale 4–5 bodov), čo potvrdzuje, že multisenzorické a kontextové aktivity podporujú porozumenie textu aj hovoreného slova. Hovorenie vykazuje variabilný trend, pričom viacerí žiaci dosahujú nadpriemerné skóre, čo naznačuje postupné zlepšovanie ústnej produkcie vďaka interaktívnym a gamifikovaným úlohám. Písanie je najslabšou zručnosťou, s väčšími rozdielmi medzi žiakmi, čo korešponduje s poznámkami učiteľa o potrebe intenzívnejšej podpory tejto oblasti. Celkovo možno konštatovať, že metódy efektívne rozvíjajú receptívne schopnosti a vytvárajú základ pre produktívne zručnosti.

Oblasť 3 – Motivácia a emocionálne zapojenie (záujem, emócie, spontánnosť, verbálne prejavy)

Výsledky ukazujú vysokú mieru motivácie a pozitívne emocionálne zapojenie žiakov vo všetkých sledovaných kategóriách. Záujem o hodinu a emócie dosahujú prevažne vysoké hodnoty (4–5 bodov), čo potvrdzuje, že interaktívne a multisenzorické aktivity vytvárajú príťažlivé prostredie. Spontánnosť vykazuje najvyššie skóre, čo je v súlade s pozorovaním učiteľa, že gamifikácia a rolové hry podporujú prirodzenú komunikáciu bez obáv z chýb. Verbálne prejavy sú viac variabilné, niektorí žiaci dosahujú nadpriemerné hodnoty, iní nižšie, čo naznačuje, že hoci metódy podporujú komunikáciu, jej úroveň závisí od individuálnych jazykových schopností. Metodické prístupy významne zvyšujú motiváciu a emocionálne zapojenie, pričom spontánnosť je najviac podporovaná.

Výsledky výskumu potvrdzujú, že aplikácia vybraných metodických prístupov výrazne zvyšuje aktivitu žiakov, podporuje ich jazykové prejavy a emocionálne zapojenie. Pozorovania aj analýza dát naznačuje vysokú mieru spolupráce a motivácie, súčasne receptívne zručnosti dosahujú veľmi dobré výsledky. Hovorený prejav sa postupne zlepšuje, zatiaľ čo písanie si vyžaduje intenzívnejšiu podporu. Metódy vytvárajú dynamické prostredie, ktoré stimuluje spontánnu komunikáciu a pozitívne emócie. Celkovo majú vysoký potenciál zlepšiť kvalitu výučby anglického jazyka v každodennej školskej praxi.

## ZÁVER

Multisenzorické učenie, gamifikácia a kontextové učenie sa ukázali ako efektívne metodické prístupy, ktoré významne prispievajú k vytváraniu motivujúceho, kooperatívneho a podnetného prostredia pre osvojovanie anglického jazyka v primárnom vzdelávaní. Ich implementácia podporuje nielen kognitívny rozvoj žiakov, ale aj emocionálne zapojenie a sociálnu interakciu v procese učenia.

Výsledky výskumu naznačujú, že tieto metódy zvyšujú úroveň aktívneho učenia, stimulujú vnútornú motiváciu a umožňujú žiakom prepojiť jazykové poznatky s reálnymi kontextmi, čím sa zvyšuje ich funkčná jazyková kompetencia. Zároveň sa potvrdzuje, že integrácia inovatívnych prístupov do každo-

dennej pedagogickej praxe nepredstavuje len trend, ale systémovú potrebu reflektovať meniace sa požiadavky vzdelávania v 21. storočí. Na základe zistení možno odporučiť širšie uplatňovanie uvedených metód v kurikulárnych dokumentoch a ďalšie empirické overovanie ich účinnosti v rôznych vzdelávacích kontextoch.

## ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

[1] JABLONSKÝ, Tomáš, ZASTKOVÁ, Zdenka. (2020). Deskripcia vybraných edukačných metód. – KU RK: VERBUM, ISBN 978-80-561-1021, 84 s.
[2] POŠTEKOVÁ, Beáta. (2025). Aktuálne výzvy vo využívaní kooperatívneho vyučovania na slovenských školách. – EDIS: vydavateľstvo UNIZA, ISBN 978-80-554-2188-9, 107 s.
[3] CAI, Roger. (2025). Čo je multisenzorické učenie? Prínosy, teórie a vplyv na vývoj dieťaťa [online].
Montessori vzdelávanie, nekategorizované, Dostupné na internete: https://www.xihamontessori.com/cs/multisenzorick%C3%A9-u%C4%8Den%C3%AD [cit. 2025-09-30].
[4] BAINES, Lawrence. (2008). A Teacher‘s guide to multisensory learning: Improving literacy by engaging the senses. – ASCD: Alexandria, Virginia, USA. ISBN 1416616578, 208 s.
[5] CHIT, Su Mon, YAP, Kian Meng, AHMAD, Azlina. (2024). Multi-sensory learning framework for visually impaired learners: Use of 3D, haptic, audio, olfactory media. Multimedia Tools Appl. 83, s. 81711–81723. https://doi.org/10.1007/s11042-024-18249-1
[6] ZHAN, Liu, CHENG, Jie. (2025). The relationship between multisensory stimulus-integrated foreign language learning models and students’ psychological states and language skill development – an empirical analysis using the global learning assessment database [online]. Dostupné na internete: https://frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2025.1639885/full [cit. 2025-09-30]. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1639885
[7] SHAMS, Ladan, SEITZ, Aaron R. (2008). Benefits of multisensory learning. Trends Cogn Sci. roč. 12, č. 11, s. 411-7. https://doi.org/10.1016/j.tics.2008.07.006
[8] STEIN, Barry E., STANFORD, Terrence R (2008). Multisensory integration: Current issues from the perspective of the single neuron. Nature Reviews Neuroscience, roč. 9, č. 4, s. 255–266. https://doi.org/10.1038/nrn2331
[9] MURRAY, Micah M., WALLACE, Mark T. (2012). The Neural Bases of Multisensory Processes. Boca Raton: CRC Press,. ISBN 978-1439812174. https://doi.org/10.1201/9781439812174. 810 s.
[10] WERBACH, Kevin, HUNTER, Dan. (2012). For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business. Philadelphia: Wharton Digital Press,. ISBN 978-1613630235. 148 s.
[11] BASTEN, Dirk. Gamification. (2017). IEEE Software. roč. 34, č. 5, s. 76–81. ISSN 0740-7459. https://doi.org/10.1109/MS.2017.3571581
[12] KIM, Sangkyun, SONG, Kibong, LOCKEE, Barbara, BURTON, John. (2018). Gamification in Learning and Education: Enjoy Learning Like Gaming. Cham: Springer,. ISBN 978-3-319-47282-9. https://doi.org/10.1007/978-3-319-47283-6. 252 s.
[13] TRAN, Astrid, 2025. Gamifikácia pre vzdelávanie: Kompletný sprievodca pre pedagógov. [online]. Dostupné na internete:https://ahaslides.com/sk/blog/gamification-for-learning/ [cit.2025-10-20]
[14] KURILENKO, Victoria, BIRYUKOVA, Yulia, AKHNINA, Kristina. (2020). Gamification as Successful Foreign Languages E-learning for Specific Purposes. In: SMYRNOVA-TRYBULSKA, Eugenia (ed.). Innovative Educational Technologies, Tools and Methods for E-learning. E-learning, roč. 12, Katowice–Cieszyn: University of Silesia, s. 100–112. http://doi.org/10.34916/el.2020.12.09
[15] CHINEDU, Antony. (2025). +21 Gamification in Education Statistics [2025] Gamification Trends. TeachNG [online]. Dostupné na internete: https://teachng.com/publications/gamification-statistics/ [cit. 2025-10-22].

[16] KUMAR, Aman, SHARMA, Tarun, VARUGHESE, Sonu Soby a MISHRA, Archana. (2024). Neuroplasticity and Cognitive Enhancement through Gamified Learning: Psychological and Neurophysiological Perspectives. International Journal for Multidisciplinary Research [online]. roč. 6, č. 6, E-ISSN 2582-2160. Dostupné na: https://www.ijfmr.com/papers/2024/6/33016.pdf [cit. 2025. 10. 25.].
[17] MARZCEWSKI, Andrzej. (2015). 4 essential Neurotransmitters in gamification [online]. Dostupné na internete: https://www.gamified.uk/2015/01/05/neurotransmitters-you-should-know-about-in-gamification/ [cit. 2025-10-20].
[18] ROSE, David E. (2012). Context-based learning. In: SEEL, Norbert M. (ed.) Encyclopedia of the Sciences of Learning [online]. New York: Springer, ISBN 978-1-4419-1428-6. Dostupné na internete: https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-1-4419-1428-6_1872 [cit. 2025-11-20].
[19] KOLODNER, Janet L.(2002). Facilitating the learning of design practices: Lessons learned from an inquiry into science education. *Journal of Industrial Teacher Education*. roč. 39, č. 3, s. 7–40. ISSN 0022-1864.
[20] WULANSARI, Dian, OKTARIANI, Anita Putri a PULUNGAN, Marwan. (2023). Contextual Learning Model in Elementary Schools in Improving Learning Outcomes. Journal of Basic Education Research [online]. roč. 4, č. 3, s 104–111. ISSN 2716-3725. https://doi.org/10.37251/jber.v4i3.726. Dostupné na internete: http://cahaya-ic.com/index.php/JBER [cit. 2025-10-26].
[21] HAERAZI, Hendra, PRAYATI, Zainab a VIKASARI, Reni Mulyani. (2019). Practicing contextual teaching and learning (CTL) approach to improve students' reading comprehension in relation to motivation. English Review: Journal of English Education [online]. roč. 8, č. 1, s. 139–146. https://doi.org/10.25134/erjee.v8i1.2011. Dostupné na internete: 60a59fbaafeb7ae56556f5028ecf837f541e.pdf [cit. 2025-10-26].
[22] LOJOVÁ, Gabriela. (2021). Neuropsychologické aspekty učenia sa a vyučovania cudzích jazykov. Philologia. roč. XXXI, č. 2, s. 19–34. ISSN 1338-4287. Dostupné na internete: https://www.fedu.uniba.sk/fileadmin/pdf/Sucasti/Ustavy/Ustav_filologickych_studii/Philologia/Philologia_2021-2/PHILOLOGIA_XXXI_2021_2_19-34_LOJOVA.pdf [cit. 2025-10-26].
[23] SOUSA, David A. (2016). How the Brain Learns. 5th ed. – Thousand Oaks: Corwin,. ISBN 978-1-5063-3079-6. 400 s.

DOI: https://doi.org/10.54937/2026.9788056112410.345-350

# ČÍTANIE AKO VEDECKÁ VÝZVA: CESTA OD SPOROV KU KONSENZU

# READING AS A SCIENTIFIC CHALLENGE: THE PATH FROM CONTROVERSY TO CONSENSUS

**TAMARA JENČOVÁ**

*University of Prešov in Prešov, Faculty of Education, Slovakia*
*Email: jencovat@gmail.com*
*ORCID iD: https://orcid.org/0009-0004-2341-9872*

**ABSTRAKT**
*Veda o čítaní by sa mala opierať o neustále sa rozvíjajúcu dôkazovú základňu založenú na vedeckej metóde. Desaťročia základného výskumu a randomizovaných kontrolovaných štúdií intervencií a inštruktážnych postupov vytvorili rozsiahlu empirickú bázu, ktorá poskytuje usmernenia pre osvedčené praktiky vo výučbe čítania, čitateľských intervenciách a včasnej identifikácii žiakov s rizikom ťažkostí v čítaní. Napriek tomu sa otázky o tom, čo predstavuje vedu o čítaní, opätovne objavujú, čo vedie k dezinformáciám vo verejnom priestore a k mylnému vnímaniu medziodborových konsenzov ako rozdielnych názorov vedcov. Cieľom tohto článku je kriticky prehodnotiť vedu o čítaní epistemologickou optikou, definovať, čo predstavujú dôkazy vo vede o čítaní, a ponúknuť systematické zhodnotenie oblastí s presvedčivými dôkazmi, sľubnými zisteniami alebo obmedzenou podporou empirickými dátami. Diskutujeme aj o perspektívnych oblastiach výskumu, ktoré by mohli posunúť vedu o čítaní vpred a zabezpečiť efektívnu podporu rozvoja čitateľských kompetencií všetkých žiakov, vrátane inkluzívnych a individualizovaných prístupov, pričom dôraz kladieme na kumulatívny, dôkazmi podložený a metodologicky robustný prístup.*

**Kľúčové slová:** *veda o čítaní, čitateľská gramotnosť, empirické dôkazy*

**ABSTRACT**
*Reading science should be based on a continuously developing evidence base based on the scientific method. Decades of basic research and randomized controlled trials of interventions and instructional practices have created a vast empirical base that provides guidance for best practices in reading instruction, reading interventions, and early identification of students at risk for reading difficulties. Nevertheless, questions about what constitutes reading science resurface repeatedly, leading to misinformation in the public sphere and the misperception of interdisciplinary consensus as differing scholarly opinions. The aim of this article is to critically reexamine reading science from an epistemological perspective, defining what constitutes evidence in reading science, a systematic review with strong evidence, promising findings, or limited empirical support. We also discuss promising areas of research that could advance the science of reading forward and ensure effective support for the development of reading competencies for all students, including inclusive and individualized approaches, emphasizing a cumulative, evidence-based, and methodologically robust approach.*

**Keywords:** *reading science, reading literacy, empirical evidence*

## ÚVOD

Otázka, akým spôsobom najefektívnejšie rozvíjať čitateľské kompetencie žiakov, je predmetom odborných diskusií už viac než sto rokov, často označovaných ako „čitateľské vojny“. Tento diskurz sa vyznačuje cyklickými obdobiami konsenzu, striedanými s návratom sporov, ktoré sa opakovane týkajú rovnakých koncepčných a metodologických otázok – od debaty o prioritách fonologickej výučby po diskusie o hodnotení porozumenia textu. Takýto opakujúci sa cyklus brzdí kumulatívny rozvoj poznania a optimalizáciu vzdelávacích výsledkov žiakov, pretože pozornosť sa presúva od konsolidácie empirických dôkazov k obhajobe parciálnych prístupov [1].

Cieľom predkladaného článku je systematicky a kriticky reflektovať súčasný stav vedy o čítaní: definovať jej epistemologické a metodologické rámce, objasniť princípy budovania dôkazov, sumarizovať oblasti s jednoznačnými empirickými zisteniami a identifikovať oblasti, kde sú dôkazy predbežné, sľubné alebo potenciálne nadhodnotené. Príspevok zároveň načrtáva perspektívne smery výskumu, ktoré môžu prispieť k efektívnej podpore čitateľských kompetencií všetkých žiakov, so zameraním na inkluzívne prístupy a individualizovanú pedagogiku.

Vedecké skúmanie, či už vo vzdelávaní, fyzike, antropológii alebo molekulárnej biológii, je kontinuálnym procesom rigorózneho uvažovania podporovaného interakciou teórií, metodík a empirických zistení [2]. Pokroky vo vedeckom poznaní sú výsledkom kumulatívnej sebaregulácie komunity, nie mechanickej aplikácie fixných metód, čo znamená, že nové zistenia sú konfrontované s existujúcimi dôkazmi, kriticky hodnotené a overované v rôznych kontextoch.

## VEDA O ČÍTANÍ V TEORETICKOM A ANALYTICKOM KONTEXTE

Veda o čítaní predstavuje systematicky akumulované, empiricky overené poznatky o procese čítania, jeho rozvoji a efektívnych didaktických stratégiách [3]. Ide o interdisciplinárnu disciplínu, ktorá integruje poznatky z psycholingvistiky, kognitívnej neurovedy, pedagogiky a sociálnej psychológie. Disciplína sa vyznačuje dynamickým rozvojom poznania a cyklickými fázami metodologických a interpretačných kontroverzií.

Empirická báza je rozsiahla – len v poslednom desaťročí bolo v databáze PsycINFO publikovaných viac ako 14 000 recenzovaných článkov zameraných na čítanie. Kumulatívny výskum poskytuje robustnú základňu, ktorá fundamentálne podporuje teoretické chápanie a pedagogickú prax v oblasti čitateľskej gramotnosti.

Význam vedy o čítaní je multidimenzionálny: poskytuje empiricky podložené základy pre rozhodovanie o efektívnych stratégiách rozvoja čitateľských kompetencií, ktoré sú predpokladom adaptívneho a participatívneho života [4]. V kontexte moderného vzdelávania umožňuje identifikovať, ktoré prístupy sú efektívne pre rôzne typy žiakov, vrátane tých so špeciálnymi vzdelávacími potrebami, a podporuje implementáciu politík založených na dôkazoch.

## EPISTEMOLOGICKÉ ROZDIELY A PARADIGMATICKÉ PRÍSTUPY

Veda o čítaní je ovplyvnená rozmanitými epistemologickými rámcami, ktoré definujú, čo je považované za dôkaz a akým spôsobom možno hodnotiť účinnosť výučby.
*Konštruktivistické prístupy* Goodmana [5] a Smitha [4] chápu čítanie ako prirodzený akt osvojovania jazyka, zdôrazňujúc interakciu v bohatom gramotnostnom prostredí, individuálnu motiváciu a konštrukciu významu. Podľa tejto paradigmy žiaci aktívne vytvárajú význam z textu a osvojujú si čítanie prostredníctvom skúseností a komunikácie.

*Pozitivistické paradigmy* Challa [6] a Flescha [7] striktne rozlišujú medzi prirodzeným osvojovaním a explicitnou inštrukciou potrebnou pre čitateľské zručnosti, podporujúc systematické didaktické postupy a prepojenie grafém s jazykovou reprezentáciou. Empirické dôkazy ukazujú, že čitateľská zruč-

nosť závisí od konsolidácie ortografických a fonologických reprezentácií slov [8];[9], pričom explicitné prepojenie ortografie a fonológie podporuje neuroplasticitu a tvorbu stabilných lexikálnych sietí.

Filozofické a pedagogické spory medzi konštruktivistickými a pozitivistickými paradigmami – napr. systém troch narážok Goodmana [5] versus explicitná dekódovacia inštrukcia – stále ovplyvňujú interpretáciu empirických dát a ich využitie v praxi [10]. Stanovich [11] zdôrazňuje, že odlišné epistemologické prístupy – korešpondenčná verzus koherenčná teória pravdy – tvoria jadro nezhôd vo vede o čítaní, pričom korešpondenčný prístup umožňuje systematicky hodnotiť presvedčivosť dôkazmi podložené vzdelávacie stratégie.

## METODOLOGICKÉ VÝCHODISKÁ HODNOTENIA ÚČINNOSTI ČITATEĽSKÝCH STRATÉGIÍ

Efektívna vedecká argumentácia vo vede o čítaní vyžaduje kombináciu empirických dôkazov, teoretických rámcov a metodologickej transparentnosti. Diverzita epistemologických perspektív vedie k rozmanitým interpretáciám a metodologickým rámcom [12]. Kombinácia deduktívnych a induktívnych prístupov umožňuje formulovať testovateľné hypotézy a zároveň flexibilne interpretovať pozorované výsledky v rôznych kontextoch [13].

Evaluácia účinnosti intervencií vo vede o čítaní by mala vychádzať z kombinácie experimentálnych a kvázi-experimentálnych štúdií (napr. RCT, regresná diskontinuita, prerušené časové rady). Hierarchické hodnotenia kvality dôkazov poskytujú WWC (2020) a legislatívny rámec ESSA (2015), pričom RCT predstavuje zlatý štandard kauzálnej inferencie.

Replikovateľné a zovšeobecniteľné poznatky umožňujú systematickú validáciu teórií a princípov naprieč vzorkami a kontextami. Multimetodologický prístup zároveň umožňuje hodnotiť efekt intervencií na rôzne aspekty čitateľských kompetencií – dekódovanie, porozumenie, rýchlosť a motiváciu – a identifikovať moderátory a mediátory účinku [14].

## KĽÚČOVÉ ZISTENIA VO VEDE O ČÍTANÍ

Empirické štúdie jednoznačne preukázali, že efektívnosť čítania je modulovaná viacerými faktormi, medzi ktoré patrí ortografická transparentnosť, typ kompetencie, vývojová úroveň žiaka a jazyková diverzita [15];[16]. Explicitná a systematická výučba fonologického uvedomenia a abecedného princípu podporuje tvorbu robustných lexikálnych reprezentácií a rozvoj presnosti a plynulosti dekódovania, čo sú kľúčové determinanty úspešného čítania [17];[18]. Výučba stratégií porozumenia textu, vrátane rozvoja slovnej zásoby, analýzy organizačných štruktúr textu a inferenčných schopností, zvyšuje celkové porozumenie textu. Samostatná výučba slovnej zásoby však nestačí na komplexné zlepšenie čítania s porozumením, preto je nevyhnutné aplikovať integrované prístupy zamerané na viacero komponentov čitateľských kompetencií [19];[20]. Naopak, niektoré populárne prístupy, ako systém troch narážok, multisenzorické metódy alebo senzomotorické intervencie, sa opierajú len o obmedzené empirické dôkazy a sú metodologicky nedostatočne overené, čo ich efektivitu vo väčších vzorkách spochybňuje [21];[22];[23].

## MEDZERY VO VEDE O ČÍTANÍ

Napriek systematickému výskumu a preukázaným úspechom existujú významné medzery, ktoré obmedzujú optimalizáciu čitateľských intervencií. Jednou z nich je slabnúca účinnosť intervencií v čase, pretože meta-analýzy ukazujú, že veľkosť účinku niektorých programov sa do jedného roka po ich ukončení môže znížiť až o štyridsať percent [24]. Tento fakt naznačuje, že jednorazové, krátkodobé programy často neposkytujú udržateľné výsledky a je potrebné hľadať prístupy, ktoré umožňujú postupné a opakované stimulovanie čitateľských zručností. Ďalšou významnou medzerou sú individuálne rozdiely medzi žiakmi, pretože značný počet žiakov nevykazuje dostatočnú zručnosť v čítaní s porozumením, najmä pri práci s novými alebo náročnými textami [25];[26]. Tieto rozdiely môžu byť vysvetlené genetickými, kognitívnymi a neuropsychologickými faktormi, avšak ich aplikácia v personalizovaných

intervenciách si vyžaduje robustné experimentálne overenie [27]. Ďalšou problematickou oblasťou je nedostatok empirických dôkazov podporujúcich účinnosť alternatívnych prístupov, ako sú systém troch narážok alebo rôzne senzomotorické metódy, ktoré sú často využívané v praxi, no nepreukázali konzistentnú efektívnosť vo väčších, kontrolovaných štúdiách. Okrem toho je zrejmá potreba lepšej integrácie poznatkov z neurokognitívnej vedy, behaviorálnej genetiky a pedagogiky, pretože súčasné programy často nevyužívajú tieto interdisciplinárne poznatky na tvorbu komplexných, evidence-based intervencií.

## PERSPEKTÍVNE OBLASTI VÝSKUMU

Perspektívne smery výskumu vo vede o čítaní by mali zahŕňať rozvoj sekvenčných a kumulatívnych intervencií, ktoré poskytujú menšie, opakované stimuly, čím podporujú udržanie osvojených zručností. Tento prístup čerpá inšpiráciu z konceptu „permastore“ pamäti, kde vedomosti získané počas školského vzdelávania sa uchovávajú desaťročia [28]. Významnú úlohu môžu zohrávať aj personalizované intervencie, ktoré využívajú genetické a kognitívne profily žiakov na optimalizáciu výučby, čo je obzvlášť relevantné pri prevencii a riešení ťažkostí v čítaní [25];[27]. Účinnosť čitateľských intervencií je možné maximalizovať prostredníctvom integrácie viacerých komponentov kompetencie – dekódovania, porozumenia, slovnej zásoby a motivácie – čím sa zabezpečuje komplexný rozvoj zručností. Zároveň je dôležité aplikovať longitudinálne a multimetodologické hodnotenia, ktoré kombinujú experimentálne a observačné metodiky a umožňujú robustné odvodzovanie kauzálnych záverov a systematické zhodnocovanie účinnosti intervencií v rôznych kontextoch. Perspektíva inkluzívneho vzdelávania predstavuje ďalšiu výzvu, pretože výskum by mal zohľadňovať potreby žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami, jazykových minorít a sociálne znevýhodnených skupín, aby sa zabezpečila rovnosť prístupu k efektívnym didaktickým stratégiám.

## ZÁVER

Veda o čítaní poskytuje pevný empirický základ pre efektívnu výučbu čítania a rozvoj čitateľských kompetencií. Explicitná, systematická výučba dekódovacích zručností, fonologického uvedomenia a jazykového porozumenia je nevyhnutná, pričom je potrebné zohľadniť vývojovú úroveň žiakov, jazykové prostredie a individuálne potreby každého žiaka. Empirické dôkazy podporujú kombináciu experimentálnych a observačných metodík pri hodnotení didaktických prístupov a korešpondenčná teória pravdy poskytuje epistemologický rámec pre systematickú evaluáciu získaných dôkazov.

Existujú však oblasti, kde je dôkazová podpora zatiaľ obmedzená alebo nejednoznačná, vrátane multisenzorických prístupov, dekódovateľných textov či stratégií porozumenia implementovaných izolovane. Rovnako sa ukazuje, že niektoré prístupy, ako systém troch narážok alebo rôzne senzomotorické intervencie, sú v rozpore s overenými empirickými poznatkami a nepreukázali robustnú efektivitu. Perspektívne smery výskumu zahŕňajú inovácie vo výučbe, personalizované intervencie založené na genetických a kognitívnych profiloch, sekvenčné a kumulatívne programy a integráciu viacerých komponentov čitateľských kompetencií. Cieľom týchto prístupov je nielen prekonať krátkodobé intervencie, ale podporiť udržateľný rozvoj čitateľských zručností, čo je kľúčové pre adaptívny, produktívny a participatívny život jednotlivca.

V konečnom dôsledku veda o čítaní poskytuje nielen teoretické rámce a empirické dôkazy, ale aj praktické nástroje pre školy, učiteľov a rodiny na systematickú podporu rozvoja čitateľských kompetencií všetkých žiakov, pričom zdôrazňuje význam dôkazového rozhodovania, metodologickej robustnosti a dynamického, kumulatívneho prístupu k vedomostiam.

## ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

[1] CASTLES, Anne, RASTLE, Kathleen, & NATION, Kate. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. – *Psychological Science in the Public Interest*, 19(1), 5–51. https://doi.org/10.1177/1529100618772271
[2] NATIONAL INSTITUTE OF CHILD HEALTH AND HUMAN DEVELOPMENT. (2000). *National Reading Panel—Teaching children to read: Reports of the subgroups* (NIH Pub. No. 00-4754). Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services. Dostupné na internete: https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf [cit. 2025-09-07].
[3] RAYNER, Keith, FOORMAN, Barbara R., PERFETTI, Charles A., PESETSKY, David, & SEIDENBERG, Mark S. (2001). *How psychological science informs the teaching of reading.* Psychological Science in the Public Interest, 2(2), 31–74. https://doi.org/10.1111/1529-1006.00004
[4] DEWALT, David A., & HINK, Amy. (2009). *Health literacy and child health outcomes: a systematic review of the literature.* Pediatrics, 124(Supplement 3), S265–S274. Dostupné na internete: https://doi.org/10.1542/peds.2009-1162B [cit. 2025-09-07].
[5] GOODMAN, Kenneth S. (1967). *Reading: A psycholinguistic guessing game.* Literacy Research and Instruction, 6(4), 126–135. https://doi.org/10.1080/19388076709556976 [cit. 2025-09-15].
[6] CHALL, Jeanne. (1967). *Learning to read: The great debate.* New York: McGraw-Hill. Dostupné na internete: https://archive.org/details/learningtoreadgr00chal [cit. 2025-10-01].
[7] FLESCH, Rudolf. (1955). *Why Johnny can't read – and what you can do about it.* New York: Harper & Brothers. Dostupné na internete: https://archive.org/details/whyjohnnycantrea00fles [cit. 2025-10-04].
[8] DEHAENE, Stanislas. (2011). *The massive impact of literacy on the brain and its consequences for education.* Human Neuroplasticity and Education, 117, 19–32. Dostupné na internete: https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2010.09.010 [cit. 2025-09-02].
[9] DEHAENE-LAMBERTZ, G., MONZALVO, K., & DEHAENE, S. (2018). *The emergence of the visual word form: Longitudinal evolution of category-specific ventral visual areas during reading acquisition.* PLoS Biology, 16(3), e2004103. Dostupné na internete: https://doi.org/10.1371/journal.pbio.2004103 [cit. 2025-10-07].
[10] HANFORD, E. (2019). *At a loss for words: How a flawed idea is teaching millions of kids to be poor readers.* Dostupné na internete: https://www.apmreports.org/story/2019/08/22/whats-wrong-how-schools-teach-reading [cit. 2025-09-09].
[11] STANOVICH, K. E. (2003). *Understanding the styles of science in the study of reading.* Scientific Studies of Reading, 7(2), 105–126. Dostupné na internete: https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0702_1 [cit. 2025-10-07].
[12] ISRAEL, S. E., & DUFFY, G. G. (Eds.). (2014). *Handbook of Research on Reading Comprehension*. New York: Routledge. Dostupné na internete: https://www.routledge.com/Handbook-of-Research-on-Reading-Comprehension/Israel-Duffy/p/book/9780415801867 [cit. 2025-09-17]. https://doi.org/10.4324/9781315759609
[13] SCRUGGS, T. E., MASTROPIERI, M. A., & MCDUFFIE, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A meta-synthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73(4), 392–416. Dostupné na internete: https://doi.org/10.1177/001440290707300401 [cit. 2025-09-08].
[14] GOUGH, P. B., & TUNMER, W. E. (1986). *Decoding, reading, and reading disability.* Remedial and Special Education, 7, 6–10. Dostupné na internete: https://doi.org/10.1177/074193258600700104 [cit. 2025-09-07].
[15] ELLIS, N. C., NATSUME, I., STAVROPOULOU, K., HOXHALLARI, L., VAN DAAL, V. H. P., POLYZOE, N., et al. (2004). *The effects of the orthographic depth on learning to read alphabetic, syllabic, and logographic scripts.* Reading Research Quarterly, 39, 438–468. Dostupné na internete: https://doi.org/10.1598/RRQ.39.4.5 [cit. 2025-09-17].

[16] ZIEGLER, J., & GOSWAMI, U. (2005). *Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory.* Psychological Bulletin, 131(1), 3–29. Dostupné na internete: https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.1.3 [cit. 2025-09-12].
[17] EHRI, L. C., NUNES, S. R., WILLOWS, D. M., SCHUSTER, B. V., YAGHOUB-ZADEH, Z., & SHANAHAN, T. (2001). *Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis.* Reading Research Quarterly, 36, 250–287. Dostupné na internete: https://doi.org/10.1598/RRQ.36.3.2 [cit. 2025-10-07].
[18] PERFETTI, C. (2007). *Reading ability: Lexical quality to comprehension.* Scientific Studies of Reading, 11(4), 357–383. Dostupné na internete: https://doi.org/10.1080/10888430701530730 [cit. 2025-09-14].
[19] BECK, I. L., & MCKEOWN, M. G. (2007). *Increasing young low-income children's oral vocabulary repertoires through rich and focused instruction.* The Elementary School Journal, 107(3), 251–271. Dostupné na internete: https://doi.org/10.1086/511706 [cit. 2025-09-15].
[20] LESAUX, N. K., KIEFFER, M. J., KELLEY, J. G., & HARRIS, J. R. (2014). *Effects of academic vocabulary instruction for linguistically diverse adolescents: Evidence from a randomized field trial.* American Educational Research Journal, 51(6), 1159–1194. Dostupné na internete: https://doi.org/10.3102/0002831214532165 [cit. 2025-09-19].
[21] BIRSH, J. R. (2011). *Multisensory teaching of basic language skills.* Baltimore: Brookes Publishing Company. Dostupné na internete: https://www.brookespublishing.com/product/multisensory-teaching-of-basic-language-skills/ [cit. 2025-09-19].
[22] SEIDENBERG, M. S. (2005). Connectionist models of word reading. *Current Directions in Psychological Science*, 14(5), 238–242. https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00372.x. Dostupné na internete: https://journals.sagepub.com/doi/10.1111/j.0963-7214.2005.00372. [cit. 2025-09-07].
[23] STRONG, G. K., TORGERSON, C. J., TORGERSON, D., & HULME, C. (2011). A systematic meta-analytic review of evidence for the effectiveness of the ‚Fast ForWord' language intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(3), 224–235. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02329.x. Dostupné na internete: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1469-7610.2010.02329. [cit. 2025-09-27].
[24] SUGGATE, S. P. (2016). A meta-analysis of the long-term effect of phonemic awareness, phonics, fluency, and reading comprehension interventions. *Journal of Learning Disabilities*, 49, 77–96. Dostupné na internete: https://doi.org/10.1177/0022219414528540 [cit. 2025-09-14].
[25] COMPTON, D. L., MILLER, A. C., ELLEMAN, A. M., & STEACY, L. M. (2014). Have we forsaken reading theory in the name of "quick fix" interventions for children with reading disability? *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 55–73. Dostupné na internete: https://doi.org/10.1080/10888438.2013.836200 [cit. 2025-09-19].
[26] PHILLIPS, B. M., CONNOR, C. M., LONIGAN, C. J., WILLIS, K. B., & CROWE, E. (2016, júl). Supporting language and comprehension in second grade: Results from a Tier 2 efficacy trial. Prezentácia na *Annual Meeting of the Society for the Scientific Study of Reading*, Porto, Portugalsko. Dostupné na internete: https://www.triplesr.org/sssrr2016 [cit. 2025-09-05].
[27] HART, S. A. (2016). Iniciatíva presného vzdelávania: Smerom k personalizovanému vzdelávaniu. *Myseľ, mozog a vzdelávanie*, 10(4), 209–211. https://doi.org/10.1111/mbe.12109. Dostupné na: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/mbe.12109 [cit. 2025-09-19].
[28] BAHRICK, H. P. (1984). Obsah sémantickej pamäte v permastore: Päťdesiat rokov pamäti na španielčinu naučenú v škole. *Časopis experimentálnej psychológie: Všeobecné*, 113, 1–29. https://doi.org/10.1037//0096-3445.113.1.1. Dostupné na: https://psycnet.apa.org/record/1985-18007-001 [cit. 2025-09-29].

DOI: https://doi.org/10.54937/2026.9788056112410.351-360

# SLOVENSKÉ ŠKOLSTVO V PROCESE ZMIEN – OD NEÚSPEŠNÝCH REFORIEM K SÚČASNEJ KURIKULÁRNEJ TRANSFORMÁCII

# SLOVAK EDUCATION IN THE PROCESS OF CHANGE – FROM UNSUCCESSFUL REFORMS TO THE CURRENT CURRICULAR TRANSFORMATION

**DANA KOVALČÍKOVÁ**

*Catholic University in Ružomberok, Slovakia / Pedagogická fakulta*
*Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok*
*Email: dana.kovalcikova774@edu.ku.sk*
*ORCID iD: 0009-0001-5498-2674 https://orcid.org/0009-0001-5498-2674*

**ABSTRAKT**
*Slovenské školstvo prešlo od roku 1989 viacerými reformnými zmenami, ktorých spoločným cieľom bolo zlepšenie kvality vzdelávania. Väčšina z nich však stroskotala na politických zmenách či nedotiahnutej implementácii. Súčasná kurikulárna reforma predstavuje pokus o systémovú zmenu, zameranú na rozvoj gramotností, metakognície a charakteru žiakov namiesto preťaženia faktografickým obsahom. Novinkou je cyklické členenie vzdelávania, dôraz na individuálnu podporu a prepojenosť vzdelávacích oblastí. Článok prináša nielen analýzu reforiem, ktoré formovali slovenské školstvo v minulosti, ale aj výsledky výskumu realizovaného v pilotných školách zapojených do prebiehajúcej kurikulárnej reformy, ktorý popisuje aktuálnu úroveň pripravenosti učiteľov na zmeny a identifikuje hlavné prekážky pri jej implementácii.*

**Kľúčové slová:** *implementácia, kurikulárna reforma, školstvo, učivo, vzdelávanie, zmena*

**ABSTRACT**
*Since 1989, Slovak education has undergone several reforms, all with the common goal of improving the quality of education. However, most of them have failed due to political changes or incomplete implementation. The current curriculum reform represents an attempt at systemic change, focused on developing literacy, metacognition, and character in students. instead of overloading them with factual content. New features include a cyclical structure of education, an emphasis on individual support, and the interconnection of educational areas. The article provides not only an analysis of the reforms that have shaped Slovak education in the past, but also the preliminary results of research conducted in pilot schools involved in the ongoing curriculum reform, which highlights the current level of teachers' readiness for change and identifies the main obstacles to its implementation.*

**Keywords:** *implementation, curriculum reform, education, curriculum, education, change*

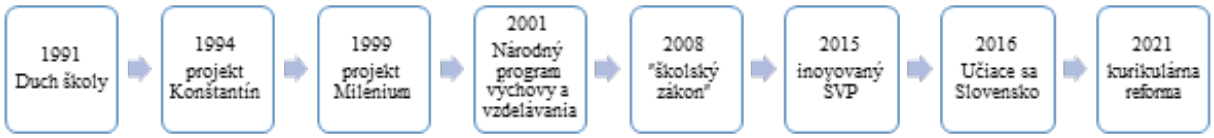
## ÚVOD

Slovenské školstvo po roku 1989 vstúpilo do obdobia intenzívnych zmien, ktoré mali ambíciu transformovať systém vzdelávania z centralizovaného, ideologicky podmieneného modelu na moderný, demokratický a kompetenčne orientovaný systém. Reformné snahy sa realizovali v niekoľkých etapách – od projektu Duch školy cez projekty Konštantín, Milénium až po stratégiu Učiace sa Slovensko a súčasnú kurikulárnu reformu. Každá z týchto etáp priniesla nové vízie, ciele a návrhy, avšak ich implementácia bola často brzdená politickou nestabilitou a nedostatkom kontinuity. Cieľom článku je analyzovať jednotlivé reformné projekty, porovnať ich ciele a výsledky. V rámci Európskej únie neexistuje jednotná vzdelávacia politika, táto oblasť nie je zahrnutá ani v základnom dokumente – zmluve o Európskej únii. Rozvoj vzdelávania v 90. tych rokoch ovplyvnil aj vzdelávaciu politiku EÚ, a to predovšetkým snahy o koordináciu vzdelávacích politík jednotlivých členských štátov. Do roku 2000 bolo prijatých 9 programových dokumentov v oblasti vzdelávania, ktoré však nie sú záväzné, ale slúžia ako východisko predpokladaného vývinu vzdelávania v jednotlivých krajinách [1].

## TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ SKÚMANEJ PROBLEMATIKY

Od roku 1989 možno sledovať postupný vývoj reformných snáh, ktoré reagovali na meniace sa spoločenské podmienky. Časová os ukazuje najvýznamnejšie projekty, ktoré formovali slovenské školstvo v posledných rokoch:

Obrázok 1 **Významné reformné snahy po roku 1989**




Zdroj: Zimenová, 2009

Táto chronológia poukazuje na postupný posun od filozofických vízií k legislatívne zakotveným zmenám, pričom až súčasná reforma má ambíciu byť plne implementovaná do praxe [2].

### Duch školy

Roky bezprostredne nasledujúce po nežnej revolúcii, by sme mohli označiť ako pionierske roky budovania nového školského systému na Slovensku. Inovoval sa školský zákon z roku 1984 a významné osobnosti pedagogiky ako Peter Byčkovský, Milan Hejný, František Kassay a Miron Zelina, pod vedením Ivana Tureka, začali pracovať na prvom reformnom dokumente „Duch školy“, ktorého cieľom ako už hovorí názov, bolo vniesť nového ducha do školstva. Išlo predovšetkým o odiideologizovanie školstva, nové spôsoby jeho financovania, ako aj vytvorenie podmienok pre vznik súkromného a cirkevného školstva [3]. V krajinách strednej a východnej Európy, Československo nevynímajúc, bola vzdelávacia funkcia školy založená predovšetkým na osvojovaní si encyklopedických vedomostí a predimenzovanosti učiva. Táto jej úloha výrazne prevyšovala nad výchovnou a rozvíjajúcou funkciou. Školstvo bolo centralizované, so zásahmi KSČ nielen do riadenia, ale aj obsahu vzdelávania. Bolo preto potrebné vytvoriť školský systém, ktorý by vychovával a zámerne rozvíjal psychicky a fyzicky zdravého jedinca, pripraveného na neustále sebavzdelávanie a sebazdokonaľovanie, ktoré bude viesť k celospoločenskému pokroku. Pri tvorbe takéhoto systému bolo potrebné vychádzať z tradícií, a zamerať sa na humanizáciu a demokratizáciu spoločnosti, v ktorej je človek najvyššou hodnotou. Keďže v tomto období dochádza k prudkému rastu vedecko-technických poznatkov, ktoré nie je možné osvojiť si počas školskej dochádzky, bolo nevyhnutné vytvoriť podmienky na celoživotné vzdelávanie, prístup k zahraničnej literatúre a využívanie najmodernejších učebných pomôcok a didaktickej techniky. Automatizácia výroby viedla k potrebe poskytovať vzdelanie na minimálne stredoškolskej úrovni a vytvoriť efektívny

systém rekvalifikácie. Znalosť práce s počítačmi sa stala nevyhnutnou súčasťou gramotnosti človeka. Nový duch školy chápal školský systém ako systém celoživotného vzdelávania, zahŕňajúci predškolskú výchovou, povinné stredoškolské vzdelávanie a vzdelávanie dospelých [3] [4].

**Projekt Konštantín**

Druhá fáza reformných snáh v slovenskom školstve sa začala nástupom doc. Ľubomíra Haracha na post ministra školstva (marec – december 1994). Spolu so štátnym tajomníkom Emilom Komárikom zostavili tím približne tridsiatich odborníkov, medzi ktorými boli Vladislav Rosa, Miron Zelina, Emília Kratochvílová, Ivan Turek, aby vypracovali Národný program výchovy a vzdelávania pod názvom Konštantín. Táto etapa sa vyznačovala výraznými politickými tlakmi a ideologickým súperením – na jednej strane snahou o europeizáciu a liberalizáciu školstva, na druhej strane o jeho centralizáciu a kontrolu. V auguste 1994 bola prijatá novela školského zákona (č. 230/1994 Z. z.), ktorá po prvýkrát zakotvila práva národnostných menšín na vzdelávanie v ich jazyku a umožnila zriaďovanie súkromných a cirkevných stredných odborných učilíšť a základných umeleckých škôl. V decembri 1994 sa práce na projekte zastavili z dôvodu zmeny vedenia ministerstva. Novou ministerkou stala PhDr. Eva Slavkovská, CSc., ktorá presadzovala koncepciu Škola roku 2000, k realizácii ktorej už nedošlo [5].

Projekt Konštantín sa skladal z dvoch dokumentov. Konštantín 1 predstavoval prvý pokus o vytvorenie komplexného strategického dokumentu v oblasti výchovy a vzdelávania po roku 1989. Jeho hlavným cieľom bolo definovať strategické záujmy Slovenskej republiky v školstve – vzdelanie ako ústavné právo, faktor rozvoja osobnosti, demokracie a rovnosti etník. Dokument sa sústredil na humanizáciu školstva, decentralizáciu riadenia a priblíženie sa európskym hodnotám [6]. Následne vznikol Konštantín 2 , ktorý rozpracoval štátnu politiku výchovy a vzdelávania na obdobie rokov 1995 – 2015. Autorský kolektív vedený prof. Jánom Pišútom a odborníkmi z Pedagogického ústavu sa snažil vytvoriť dlhodobú víziu rozvoja vzdelávacej sústavy. Cieľom bolo posilniť kvalitu vzdelávania, zabezpečiť jeho dostupnosť a efektívne riadenie. Dokument obsahoval prognózy vývoja školstva, zásady financovania, sociálnu politiku vo vzdelávaní a návrhy legislatívnych opatrení [7].

Ak by sa tieto projekty plne realizovali, priniesli by zásadné zmeny, a to decentralizáciu riadenia škôl, posilnenie autonómie učiteľov, zavedenie štandardov vzdelávania, väčší dôraz na cudzie jazyky a informačné technológie, ako aj systémové riešenie financovania školstva. Obe koncepcie tak predstavujú významný míľnik v dejinách slovenského školstva, pretože sa snažili o systémové riešenie problémov vzdelávania, no ich nedotiahnutá realizácia poukazuje na pretrvávajúci problém politickej nejednotnosti a absencie kontinuity v reformných procesoch.

**Projekt Milénium**

K ďalšiemu reformnému snaženiu v slovenskom školstve došlo nástupom doc. Milana Ftáčnika, CSc., na post ministra školstva. V decembri 1999 bol na širokú verejnú diskusiu, do ktorej sa zapojilo viac ako tisíc pripomienok, predložený projekt Milénium. Pracovalo na ňom 12 expertných skupín [3]. Vláda SR schválila tento dokument ako Národný program výchovy a vzdelávania na najbližších 15 – 20 rokov 19. 12. 2001 [8]. Na rozdiel od projektu Konštantín, ktorý ostal prevažne vo fáze návrhov, Milénium sa stalo najkomplexnejšie implementovaným reformným dokumentom. Zatiaľ čo Konštantín zdôrazňoval európske hodnoty, decentralizáciu a návrh štandardov, Milénium prinieslo zásadný posun k dvojúrovňovému kurikulu (štátny a školský vzdelávací program), orientovanému na kľúčové kompetencie, obsahové a výkonové štandardy [9]. Projekt bol postavený na dvanástich pilieroch, medzi ktorými dominovali tvorivo-humanistická výchova, redukcia a funkčnosť učiva, profesionalizácia riadenia, digitalizácia, ovládanie cudzích jazykov a celoživotné vzdelávanie [8].

V roku 2008 sa jeho myšlienky premietli do prijatia nového školského zákona č. 245/2008 Z. z., ktorý dodnes tvorí základ právneho rámca vzdelávania na Slovensku [10]. Reforma reagovala aj na medzinárodné impulzy – vstup Slovenska do OECD v roku 2000 a do Európskej únie v roku 2004 – na výsledky štúdie PISA 2003, ktoré poukázali na nedostatočné výsledky slovenských žiakov [11].

**Projekt Učiace sa Slovensko**

Projekt predstavili v roku 2017 Milan Ftáčnik, Vladimír Burjan, Ivan Vantuch, Emil Višňovský, Libor Vozár a Zuzana Zimenová [12]. Dokument mal byť základom Národného programu rozvoja výchovy a vzdelávania na nasledujúce desaťročie. Jeho cieľom bolo posilniť kvalitu vzdelávania, podporiť inklúziu, individualizáciu učenia a zvýšiť autonómiu škôl. Koncepcia nadväzovala na myšlienky projektov Duch školy*,* Konštantín a Milénium*,* pričom zdôrazňovala potrebu kompetenčného prístupu, digitalizácie a prepojenia vzdelávacích oblastí [3].

Do diskusie k programu sa zapojila nielen verejnosť, ale aj odborné inštitúcie. Bolo predložených približne 4 000 pripomienok, z ktorých časť autori zapracovali do finálnej verzie [13]. Napriek tomu sa dokument nedočkal implementácie. Ministerka školstva Martina Lubyová v roku 2018 označila projekt za nerealizovateľný a predstavila vlastnú koncepciu Národného programu [14]. Zelina [3] upozorňuje, že obdobie po roku 2010 sa vyznačovalo „chaosom v školstve“, častými zmenami ministrov a politickej orientácie, čo viedlo k dekonštrukcii pozitívnych myšlienok predchádzajúcich projektov. V praxi sa namiesto systematickej reformy uskutočňovali len čiastkové opatrenia – napríklad zavedenie povinnej angličtiny od 3. ročníka ZŠ (2011) či reakcie na pandémiu COVID-19, ktoré priniesli neplánovaný prechod na dištančné vzdelávanie (2020). do diskusie k programu sa zapojila nielen verejnosť, ale aj odborné inštitúcie. Slovenská rektorská komisia z pohľadu vysokých škôl tento projekt hodnotila ako neucelený [15], pedagogický odbor Matice slovenskej vydal k cieľom Národného programu výchovy a vzdelávania – Učiace sa Slovensko nasledovné pripomienky:

- v dokumente absentujú ciele týkajúce sa obsahu vzdelávania,
- nie je zabezpečená kontinuita zmien aj po zmene politického systému,
- pracoviská MPC, ŠPÚ sú personálne poddimenzované a nemajú dostatok odborníkov,
- v dokumente nie je uvedený ako spoluautor žiadny psychológ, pričom v texte sa vyskytuje iba pojem povinné vzdelávanie, bez definovania výchovných programov, preto nie je vhodná transformácia pojmu povinná školská dochádzka na povinné vzdelávanie,
- neodporúča predĺženie prvého stupňa do piateho ročníka,
- je potrebné zachovať špeciálne školy a povoliť opakovanie ročníka na prvom stupni [16].

Slovenská základná škola bola vyše 50 rokov (1922 – 1976) orientovaná na päťročný primárny stupeň, viac ako 120 krajín sveta má 5 a viacročný primárny stupeň. Aj keď sa v rámci tohto projektu nepredĺžilo primárne vzdelávanie, k zmenám došlo v kurikulárnej reforme, ktorá rozdelila vzdelávací proces na cykly [17]. Projekt Učiace sa Slovensko ostal významnou, ale nerealizovanou víziou. Jeho prínos spočíva najmä v tom, že otvoril širokú odbornú diskusiu o budúcnosti školstva, zdôraznil potrebu inklúzie, digitalizácie a kompetenčného prístupu, no zároveň poukázal na pretrvávajúci problém politickej nejednotnosti a nedostatku kontinuity v reformných procesoch.

**Kurikulárna reforma**

Kurikulárna reforma, pripravovaná od roku 2021, predstavuje prvý systematický pokus o modernizáciu slovenského školstva po projekte Milénium*.* Jej cieľom je posun od faktografického memorovania k rozvoju kľúčových kompetencií, gramotností a metakognície žiakov. Reforma reaguje na slabé výsledky v medzinárodných meraniach, preťaženie učiva, nedostatočnú digitalizáciu a nízku autonómiu škôl [18]. Zásadným faktorom je, že reforma je súčasťou Plánu obnovy a odolnosti SR, ktorý podmieňuje čerpanie európskych zdrojov**.** Plán obnovy a odolnosti bol vypracovaný a schválený na základe kritérií Nariadenia európskeho parlamentu a rady (EÚ) 2021/241 z 12. februára 2021, ktorým sa zriaďuje mechanizmus na podporu obnovy a odolnosti. V oblasti regionálneho školstva boli v Pláne obnovy a odolnosti vypracované míľniky a ciele v dvoch komponentoch:

- Komponent 6: Dostupnosť, rozvoj a kvalita inkluzívneho vzdelávania,
- Komponent 7: Vzdelávanie pre 21. storočie [19].

Slovensko sa zaviazalo zaviesť nový štátny vzdelávací program a od roku 2026 ho plošne zaviesť do všetkých základných škôl. Ak by sa reforma nerealizovala, hrozilo by nevyčerpanie eurofondov z Plánu obnovy. Kurikulárna reforma má tak dvojitý rozmer:

- vnútorný: modernizácia obsahu vzdelávania, rozvoj kompetencií,
- vonkajší: plnenie európskych míľnikov a využitie finančných zdrojov.

Cieľom zmien je zlepšenie a posilnenie základného vzdelávania a vybudovanie takého systému základných škôl, v ktorom bude každá škola vytvárať podmienky na kvalitné vzdelávanie. Kľúčovými organizáciami zapojenými do reformy sú Ministerstvo školstva, vedy a výskumu SR, Národný inštitút vzdelávania a Regionálne centrá podpory a vzdelávania.
Priebeh implementácie reformy v pilotných školách skúmal NIVAM a výsledky svojho výskumu zhrnul v Priebežnej správe o evalvácii zavádzania zmien v základnom vzdelávaní v školskom roku 2023/2024. Výskum bol realizovaný v troch etapách, pričom prvé dve merania sa uskutočnili formou kvantitatívneho merania (dotazník), tretie meranie sa realizovalo prostredníctvom kvalitatívneho výskumu (analýza rozhovorov s vyučujúcimi v 1. ročníku). Mgr. Nikola Urban Gumanová, PhD., a PaedDr. Štefan Petrík, PhD., z oddelenia manažmentu kurikulárnych zmien NIVAM realizovali prvé meranie v októbri a novembri 2023. Výskumný súbor tvorilo 910 respondentov (659 pedagogických zamestnancov, 176 členov podporného tímu, 75 vedúcich zamestnancov). Z toho 848 bolo z plnoorganizovaných škôl, 62 z neplnoorganizovaných škôl, 737 zo štátnych ZŠ, 139 zo súkromných a 34 z cirkevných škôl. Predmetom prvého dotazníkového merania bola kultúra školy, inovatívnosť vo vzdelávaní, profesijná spokojnosť a vnímaná profesijná zdatnosť [20]. Zhrnutie kľúčových zistení z prvého merania, ktoré sa realizovalo pred oficiálnou implementáciou nového kurikula, uvádzame v tabuľke 1.

Tabuľka 1 Zhrnutie kľúčových zistení z prvého merania

| **Zhrnutie kľúčových zistení z prvého merania** |
|---|
| • vedenie škôl vidí zamestnancov viac motivovaných, ako vidia oni seba, |
| • viac ako tretina zamestnancov má pocit, že ich práca má negatívny vplyv na ich zdravie, negatívne bola hodnotená najmä záťaž v súvislosti s množstvom administratívnych povinností, |
| • takmer tretina učiteľov a členov podporných tímov tvrdí, že im chýba konštruktívna a otvorená komunikácia s vedením školy, |
| • učitelia sú otvorení voči zmene, avšak tretina uprednostňuje tradičný spôsob vyučovania, |
| • vzťahy medzi učiteľmi sú hodnotené pozitívnejšie ako vzťahy medzi učiteľmi a žiakmi, |
| • vedúci zamestnanci hodnotia svoje inovatívne stratégie na vyššej úrovni, ako boli hodnotené učiteľmi a podporným tímom, |
| • profesijná spokojnosť klesá so zvyšujúcim sa počtom žiakov v triede, učitelia, ktorí učia zároveň na 1. aj 2. stupni dosahovali v porovnaní s učiteľmi, ktorí učia len na jednom stupni nižšiu motiváciu a nižšiu profesijnú spokojnosť. |

Zdroj: Urban Gumanová, Petrík, 2024

Predmetom druhého dotazníkového merania realizovaného vo februári a marci 2024 bola predovšetkým schopnosť učiteľov rozvíjať metakogníciu u žiakov a prístup učiteľov k výchove charakteru u žiakov. Výskumný súbor pri metakognícii tvorilo 629 a pri charaktere 568 pedagogických a vedúcich zamestnancov. Metakognícia je proces, v ktorom žiaci využívajú svoje vedomosti, poznatky o sebe na plánovanie svojho učenia sa a hodnotenie vlastného výsledku vzdelávania. Svoje znalosti o koncepte metakognície hodnotili zamestnanci škôl na priemernej úrovni. Schopnosť učiteľov rozvíjať metakogníciu u žiakov bola sledovaná cez nasledovných 5 dimenzií nástroja:

- deklaratívne znalosti (vediem žiakov k tomu, aby vedeli vybrať, čo je dôležité sa naučiť pre dosiahnutie stanovených cieľov),

- procesné znalosti (vediem žiakov k tomu, aby využívali podmienky, ktoré sa im osvedčili pri učení v minulosti),
- podmienené znalosti (vediem žiakov k tomu, aby používali rôzne podmienky učenia sa v závislosti od situácie: množstvo učenia, spôsob overovania učenia),
- plánovanie (vediem žiakov k tomu, aby sledovali tempo pre dosiahnutie všetkého, čo sa potrebujú v rámci vymedzeného času naučiť),
- monitorovanie a hodnotenie (vediem žiakov k tomu, aby počas učenia sa vyhodnocovali, ako sa im darí vďaka zvoleným technikám).

Pri skúmaní prístupu učiteľov k výchove charakteru sa využili nasledovné dimenzie nástroja:
- dimenzia morálneho vedomia, dimenzia túžby po poznaní, statočnosť, odolnosť, úcta k druhým, spravodlivosť, líderstvo, praktická múdrosť, prosociálnosť [20].

Tabuľka 2 Zhrnutie kľúčových zistení z druhého merania

| **Zhrnutie kľúčových zistení z druhého merania** |
|---|
| • rozvoj charakteru a metakognície predstavuje významný nadpredmetový prvok nového štátneho vzdelávacieho programu v rámci všetkých vzdelávacích oblastí, |
| • učitelia sú zameraní predovšetkým na odovzdávanie vedomostí žiakom, učitelia v nižšej miere podporujú u žiakov proces plánovania, |
| • učitelia kladú najväčší dôraz na kultúru rešpektujúcej komunikácie a vzájomnej dôvery a rozvoj empatie u žiakov, |
| • učitelia kladú najmenší dôraz na internú motiváciu žiakov učiť sa kvôli vedomostiam a nie kvôli hodnoteniu. |

Zdroj: Urban Gumanová, Petrík, 2024

Tretie meranie – analýza rozhovorov s učiteľmi 1.ročníka z 39 pilotných škôl prebiehala v júni a v júli 2024. 18 učiteľov bolo z neplnoorganizovaných škôl, 58 z plnoorganizovaných škôl. Pološtruktúrované rozhovory boli realizované s pomocou učiteľov profesijného rozvoja NIVAMu individuálne. Cieľom skúmania boli nasledovné oblasti:
- zmeny na úrovni organizácie vzdelávania,
- zmeny na úrovni metód a foriem vzdelávania,
- zmeny na úrovni obsahu vzdelávania,
- zmeny na úrovni metód a foriem hodnotenia žiakov,
- rozvoj metakognície žiakov,
- inkluzívne prostredie.

Zhrnutie kľúčových zistení uvádzame v nasledovnej tabuľke:

Tabuľka 3 Zhrnutie kľúčových zistení z rozhovorov

| **Zhrnutie kľúčových zistení z rozhovorov** | |
|---|---|
| **plusy** | **mínusy** |
| • učiteľom sa darí prepájať obsahy vzdelávacích oblastí na veľmi dobrej úrovni, | • učitelia nerozvíjajú všetky zložky metakognície, |
| • školy začali zavádzať predmety zamerané na duševné zdravie a socializáciu žiakov, | • viacero učiteľov vníma reformné zmeny iba na úrovni využívania inovatívnych metód, |
| • učitelia viac využívajú blokové vyučovanie, | • učitelia majú slabé povedomie o víziách a hodnotách školy, |

| | |
|---|---|
| • učitelia vyjadrujú spokojnosť s rozdelením učiva do cyklov, | • veľa učiteľov nerozumie podstate ranných kruhov a tematických dní. |
| • ako najväčší prínos po implementácii zmien uvádzajú zlepšenie vzťahov v triede. | |

Zdroj: Urban Gumanová, Petrík, 2024

Na základe zistení uskutočneného výskumu boli stanovené odporúčania pre ďalšiu metodológiu výskumu, a to predovšetkým realizácia ďalších meraní na základe iných metód, ako je introspekcia, realizácia výskumu na identifikovanie príčin dezinterpretácií chápania reformy a zapojenie iných subjektov (vysoké školy, Štátna školská inšpekcia) do výskumných aktivít.

Fakulta sociálnych a ekonomických vied Univerzity Komenského v Bratislave a Ústav sociálnej antropológie v rámci projektu 022UK-2-1/202 (Aktéri v školstve o vyučovaní počas pandémie a o kurikulárnej reforme. Správa z kvalitatívneho výskumu) uskutočnili v novembri 2022 s riaditeľmi škôl, pedagogickými zamestnancami, rodičmi a žiakmi 137 rozhovorov, na základe ktorých dospeli k uvedeným záverom:

- väčšina rodičov nemá o prebiehajúcej kurikulárnej reforme žiadne informácie," časť rodičov sa vyjadrila s odôvodnením, že „týmto veciam nerozumejú",
- rodičia súhlasia s potrebou zaviesť predmet sexuálna výchova a zvýšením počtu hodín telesnej výchovy,
- podľa rodičov je potrebné z obsahu vzdelávania " odstrániť zbytočnosti",
- rodičia uvádzajú potrebu stanoviť maximálny počet žiakov v triede na 15,
- väčšina riaditeľov uviedla, že nemajú dostatok informácií o nových štátnych osnovách, a problémom je aj nedostatočná kvalifikácia učiteľov na takúto rozsiahlu zmenu,
- niektorí riaditelia považujú reformu za „kozmetickú úpravu", pričom reforma by mala nasledovať až po zastabilizovaní školstva.

Z odpovedí je badateľný problematický tok informácií od ministerstva k učiteľom a rodičom žiakov, pričom informácie boli často skreslené a zamerané na menej dôležité aspekty reformy. Vo výpovediach učiteľov a rodičov sa objavuje obava zo zmien ako aj skepsa prameniaca zo skúseností s doterajšími pokusmi o reformy školstva [21].
Výskum v pilotných školách ukázal, že reforma je prijímaná s opatrným optimizmom – učitelia vnímajú potrebu inovácií a sú otvorení zmenám, no časť stále preferuje tradičné vyučovanie. Najväčšími bariérami sú administratívna záťaž, slabá komunikácia s vedením a skepsa vyplývajúca z predchádzajúcich neúspešných reforiem. Pozitívne sa prejavuje zlepšenie vzťahov v triedach, väčšia otvorenosť voči novým formám výučby (blokové vyučovanie, tematické dni) a snaha prepájať obsahy vzdelávacích oblastí. Na druhej strane hlbší obsahový rozmer reformy – rozvoj metakognície a charakteru žiakov – zatiaľ nie je plne pochopený ani systematicky rozvíjaný. Priebežná správa NIVAM potvrdzuje, že úspech reformy bude závisieť od metodickej podpory učiteľov, zníženia administratívnej záťaže, lepšieho toku informácií a zapojenia širších aktérov.

## METODOLOGICKÉ VÝCHODISKÁ SKÚMANEJ PROBLEMATIKY

V kontexte analyzovania reformných projektov slovenského školstva po roku 1989 je metodológia postavená na komparatívnej analýze dokumentov, ktorá umožňuje sledovať kontinuitu i diskontinuitu jednotlivých reformných snáh. Tento prístup je vhodný najmä preto, že slovenské školstvo prešlo viacerými etapami transformácie, pričom každá z nich bola sprevádzaná vlastnými strategickými dokumentami. Takto koncipovaná metodológia má dvojitý rozmer:

- deskriptívny – mapuje historické projekty a ich obsah,
- analytický – porovnáva ich ciele, implementáciu a dopady, čím vytvára základ pre hodnotenie súčasnej reformy.

Pri analýze jednotlivých dokumentov sme sa zamerali na nasledujúce oblasti:
- definované ciele,
- obsahová inovácia učebných osnov,
- implementácia,
- reálne výsledky v praxi.

Zistenia uvádzame v tabuľke 4.

Tabuľka 4 Komparácia reformných zmien

| **Komparácia najvýznamnejších reformných zmien v školstve na Slovensku od roku 1989** | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | **Duch školy** | **Konštantín** | **Milénium** | **Učiace sa Slovensko** | **Kurikulárna reforma** |
| **ciele** | humanizácia a odideologizovanie školstva | európske hodnoty vs. nacionalizmus, decentralizácia | 12 pilierov kompetencií, cudzie jazyky, IKT | nadväznosť na predchádzajúce reformy, dôraz na kvalitu a inklúziu | flexibilita, digitalizácia, autonómia škôl |
| **učebné osnovy** | nové ciele vzdelávania, ale bez konkrétnych osnov | návrh štandardov, ale bez zavedenia v praxi | dvojúrovňové kurikulum – ŠVP a ŠkVP | návrh redukcie učiva, orientácia na kompetencie | dôraz na kľúčové kompetencie, nový ŠVP |
| **implementácia** | nerealizovaná, filozofický dokument bez legislatívneho rámca | pripravený odborníkmi, zastavený po zmene ministra | najviac implementovaná a schválená vládou, vyústenie do zákona č.245/2008 | nerealizovaná, široká odborná diskusia, ale bez politickej podpory | pilotná fáza – 39 škôl, postupná implementácia |
| **výsledky a dopad** | inšpiratívna vízia bez systémovej implementácie | niektoré návrhy sa neskôr premietli do legislatívy, ale ako celok nerealizovaný | najkomplexnejšia implementácia s obmedzeným dopadom v praxi | najkvalitnejší obsah a podpora učiteľov | prvá reforma s reálnym nábehom do praxe |

Zdroj: vlastné spracovanie

## VÝSKUMNÉ ZISTENIA

Na základe analýzy príslušných reformných dokumentov môžeme skonštatovať, že všetky reformné snahy sa zhodujú v potrebe humanizácie školstva, slobody a zvýšenia kvality vzdelávania, líšia sa však v dôraze na konkrétne oblasti (IKT, inklúzia a ďalšie). Z hľadiska učebných osnov najväčší posun nastal v projektoch Milénium a v súčasnej kurikulárnej reforme, ktoré zaviedli dvojúrovňové kurikulum a kompetenčný profil žiaka. Aj keď všetky reformné snahy uznávali dôležitosť postavenia učiteľa, iba Milénium a kurikulárna reforma sa pokúsili o systémové zmeny – napríklad prostredníctvom zákona o pedagogických zamestnancoch či metodickej podpory. Obe spomínané reformy podporujú zvýšenú autonómiu škôl v kurikulárnom plánovaní a organizácii výučby. Z tabuľky vyplýva, že projekty Duch školy a Konštantín ostali prevažne vo fáze návrhov, Milénium sa stalo najkomplexnejšie implementovaným dokumentom, Učiace sa Slovensko otvorilo odbornú diskusiu, no nebolo realizované, a súčasná kurikulárna reforma je prvou, ktorá sa postupne zavádza do praxe. V každom reformnom pokuse skvalitniť školstvo na Slovensku možno nájsť kvalitné odporúčania, väčšina z nich však ostala len v štádiu

návrhov. Kurikulárna reforma je zatiaľ prvá, ktorá sa reálne implementuje do praxe, čo ju odlišuje od predchádzajúcich projektov. Spoločným dôvodom predchádzajúcich neúspechov bola najmä politická nejednotnosť a nefunkčný informačný systém s nedostatkom dát.

## ZÁVER

Na základe uskutočnenej analýzy možno konštatovať, že ciele práce boli naplnené – podarilo sa porovnať historické reformné projekty slovenského školstva po roku 1989 a zároveň popísať aktuálnu fázu implementácie súčasnej kurikulárnej reformy. Priebežné výsledky naznačujú, že reforma má potenciál stať sa prvou systematickou transformáciou zavádzanou do praxe. Vzhľadom na to, že kurikulárna reforma stále prebieha, je potrebné vnímať doterajšie zistenia ako čiastkové. Analýza podkladov potvrdzuje, že hoci predchádzajúce projekty priniesli kvalitné odporúčania, väčšina ostala v štádiu návrhov. V súčasnosti identifikované riziká, ako politická nestabilita či administratívna záťaž, predstavujú priebežné bariéry, ktoré bude treba v ďalších fázach implementácie podrobnejšie reflektovať. Budúci úspech reformy bude závisieť od toho, či sa podarí tieto priebežné riziká eliminovať pri prechode z pilotnej fázy na celoplošnú úroveň. Rozhodujúcim faktorom bude zabezpečenie politickej zhody, posilnenie odborných kapacít v regionálnom školstve a vytvorenie funkčného informačného systému. Ak sa tieto podmienky naplnia, súčasná transformácia môže priniesť trvalé a systémové skvalitnenie slovenského vzdelávacieho systému.

## ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

[1] PORUBSKÁ. Gabriela. PLAVČAN. Peter. (2004). Slovenské školstvo v medzinárodnom kontexte. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. 93s. ISBN 80-85756-94-3
[2] ZIMENOVÁ. Zuzana. (2009). Reforma vzdelávania v dátumoch. [on-line]. Dostupné na internete: < https://www.noveskolstvo.sk/article.php?80>. [cit. 2025-11-1].
[3] ZELINA. Miron. (2022). Reformy a smerovanie školstva. [on-line]. Dostupné na internete: <https://institutdusevnejprace.sk/2022/02/02/reformy-a-smerovanie-skolstva/> [cit.2025-11-1].
[4] TUREK. Ivan. (1993). Duch školy – návrh správy expertnej skupiny Ministerstva školstva, mládeže a Telesnej výchovy Slovenskej republiky. In *Pedagogika, časopis pro vědy a vzdělávání a výchově.* Roč. XLIII, č. 2, s. 121 – 132.
[5] ZELINA. Miron. (2025). História reforiem slovenského regionálneho školstva od roku 1989. In *Prevencia 1/2025.* [on-line]. Dostupné na internete: < *https://share.google/qik8GSNcttdgYyIq8* >. [cit. 2025 – 11-3].
[6] Projekt Konštantín – 1. etapa. (1994). Bratislava: Ministerstvo školstva a vedy SR. [on-line]. Dostupné na internete: <https://www.noveskolstvo.sk/article.php?80>. [cit. 2025 – 11-3].
[7] Projekt Konštantín – 2. etapa. (1994). Bratislava: Ministerstvo školstva a vedy SR. [on-line]. Dostupné na internete: <https://www.noveskolstvo.sk/article.php?80>. [cit. 2025 – 11-3].
[8] Projekt Milénium – Národný program výchovy a vzdelávania v SR na najbližších 15 až 20 rokov. Parlamentná tlač – ÚV-5272/2001. (2001). [on-line]. Dostupné na internete: < https://www.nrsr.sk/dl/browser/document?documentid=163357>. [cit. 2025 – 11-3].
[9] KONCEPCIA ROZVOJA VÝCHOVY A VZDELÁVANIA v Slovenskej republike na najbližších 15 – 20 rokov (projekt „MILÉNIUM“). [on-line]. Dostupné na internete: < https://www.noveskolstvo.sk/article.php?80>. [cit. 2025 – 11-3].
[10] Národná rada. (2008). Zákon č. *Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon)*. Bratislava: Národná rada SR.
[11] KORŠŇÁKOVÁ. Paulína. TOMENGOVÁ. Alena. (2003). PISA SK 2003 príloha. [on-line]. Dostupné na internete: <https://www2.nucem.sk/sk/merania/medzinarodne-merania/pisa >. [cit. 2025 – 11-3].
[12] BURJAN. Vladimír. FTÁČNIK. Milan. (2016). Ako sa rodí dokument „Učiace sa Slovensko“ (Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania) a s akými myšlienkami prichádza. [on-line].

Dostupné na internete: <https://www.domacevzdelavanie.sk/wp-content/uploads/2016/12/Ako-vznika-NPRVV-Domace-vzdelvanie.pdf>. [cit. 2025 – 11-3].
[13] Tlačové správy – ministerstvo.(2017). Rezort školstva už má finálnu verziu dokumentu Učiace sa Slovensko. [on-line]. Dostupné na internete. <https://www.minedu.sk/rezort-skolstva-uz-ma-finalnu-verziu-dokumentu-uciace-sa-slovensko/>. [cit. 2025 – 11-3].
[14] TASR. (2017). M. LUBYOVÁ: Dokument Učiace sa Slovensko sa nedá predložiť na vládu. [on-line]. Dostupné na internete: <https://www.teraz.sk/slovensko/m-lubyova-autorsky-dokument-uciace-sa-sl/286111-clanok.html>. [cit. 2025 – 11-3].
[15] Stanovisko slovenskej rektorskej komisie. (2017). Zvolen. [on-line]. Dostupné na internete: <https://srk.sk/sk/dokumenty/uznesenia-a-stanoviska>. [cit. 2025 – 11-3].
[16] Stanovisko PgO MS k cieľom Národného programu výchovy a vzdelávania – UČIACE SA SLOVENSKO. (2017). Martin. [on-line]. Dostupné na internete. <https://matica.sk/stanovisko-k-cielom-narodneho-programu-vychovy-a-vzdelavania-uciace-sa-slovensko/>. [cit.2025-11-3].
[17] KOSOVÁ. Beata. PORUBSKÝ. Štefan. (2011). Slovenská cesta transformácie edukačného systému po roku 1989 na príklade primárneho vzdelávania a prípravy jeho učiteľov.
In: *Pedagogická orientace.* Roč. 21. č. 1. s. 35 – 50
[18] PUPALA. Branislav a kol. (2022). Vzdelávanie pre 21. storočie. Východiská zmien v kurikule základného vzdelávania. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. 1.vyd. 153 s. ISBN 978-80-8118-293-8
[19] Plán obnovy a odolnosti. [on-line]. Dostupné na internete: < https://nivam.sk/plan-obnovy-a-odolnosti/>. [cit. 2025-11-3].
[20] URBAN GUMANOVÁ. Nikola. PETRÍK. Štefan. (2024). Priebežná správa o evalvácii zavádzania zmien v základnom vzdelávaní.Školský rok 2023/2024. [on-line]. Dostupné na internete: <https://vzdelavanie21.sk/priebezna-sprava-o-evalvacii-zavadzania-zmien/>. [cit.2025-11-3].
[21] VORLÍČEK. Radek. (2023). Aktéri v školstve o vyučovaní počas pandémie a o kurikulárnej reforme. Správa z kvalitatívneho výskumu Projekt 022UK-2-1/2021 „Kríza – ohrozenie aj výzva: stratégie zvládania pandemickej situácie v rodinách a na školách“. [on-line]. Dostupné na internete: <https://share.google/O603TOuntzeVACvX4>. [cit. 2025-11-3].

DOI: https://doi.org/10.54937/2026.9788056112410.361-370

# KARIÉROVÉ PORADENSTVO NA STREDNÝCH ŠKOLÁCH: ANALÝZA SÚČASNÉHO STAVU A POTRIEB ŠTUDENTOV

# CAREER COUNSELLING IN HIGH SCHOOLS: ANALYSIS OF THE CURRENT SITUATION AND STUDENTS'S NEEDS

**MICHAELA KOVALČÍKOVÁ**

*Catholic University in Ružomberok, Slovakia / Pedagogická fakulta*
*Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok, Slovenská republika*
*Email: michaela.kovalcikova464@edu.ku.sk*
*ORCID iD: 0009-0000-3921-9913 https://orcid.org/0009-0000-3921-9913*

**ABSTRAKT**
*Cieľom príspevku je zmapovať potreby, očakávania a prekážky, ktoré v súvislosti s kariérovým poradenstvom vnímajú žiaci stredných škôl. Výskum vychádza z teoretických rámcov vývinu kariéry, teórie zosúladenia človeka a prostredia a taktiež z prístupu zameraného na klienta. Prostredníctvom dotazníkového šetrenia sme analyzovali skúsenosti študentov, ich preferencie a kľúčové oblasti podpory. Na základe zistení formulujeme odporúčania pre školy a kariérových poradcov s cieľom zvýšiť dostupnosť a kvalitu kariérového poradenstva na stredných školách.*

**Kľúčové slová:** *kariérové poradenstvo, stredné školy, potreby žiakov, očakávania žiakov, prekážky v kariérovom rozhodovaní*

**ABSTRACT**
*The aim of this paper is to map the needs, expectations, and obstacles perceived by secondary school students in relation to career counseling. The research is based on theoretical frameworks of career development, the theory of human-environment fit, and a client-centered approach. Through a questionnaire survey, we analyzed students' experiences, preferences, and key areas of support. Based on the findings, we formulate recommendations for schools and career counselors with the aim of increasing the availability and quality of career counseling in high schools.*

**Keywords:** *career counselling, high schools, students' needs, students' expectations, obstacles in career decision-making*

## ÚVOD

Kariérové poradenstvo zohráva kľúčovú úlohu pri podpore stredoškolských študentov v procese rozhodovania o ich budúcej profesijnej dráhe. Adolescencia je vývinové obdobie medzi detstvom a dospelosťou, ktoré je charakterizované intenzívnymi fyzickými, emocionálnymi a kognitívnymi zmenami. Práve počas tohto obdobia si mladí ľudia rozvíjajú svoju identitu a samostatnosť[1]. V kontexte turbulentných zmien na globálnom trhu práce je pre mladých ľudí kľúčové, aby boli pripravení na pracovný život.

V školskom kontexte je kariérové poradenstvo integrálnou súčasťou výchovno-vzdelávacieho procesu. Úlohou školy je vytvárať podmienky na rozvoj kompetencií pre riadenie vlastnej kariéry (career management skills). To zahŕňa schopnosť sebapoznania, rozhodovania, plánovania a realizácie kariérových krokov. Kariérový poradca má na základe poznania predpokladov žiaka pomôcť jemu a jeho rodičom objaviť spektrum dostupných možností. Zároveň má podporiť žiaka pri rozhodovaní, ktorý typ vzdelania najlepšie zodpovedá jeho schopnostiam a cieľom [2]. Hoci je podľa inventára celoživotného poradenstva Cedefop [3] školské kariérové poradenstvo na Slovensku primárne realizované prostredníctvom školských výchovných poradcov, v praxi túto agendu často zabezpečujú aj aj učitelia alebo školskí psychológovia. Tento stav súvisí s personálnymi kapacitami škôl. Z legislatívneho hľadiska postavenie kariérového poradcu na školách a jeho kvalifikačné predpoklady sú upravené Vyhláškou Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 173/2023 Z. z. Efektívnosť poradenstva však ovplyvňuje najmä to, ako žiaci tieto služby vnímajú a s akými prekážkami sa stretávajú. Cieľom predkladaného príspevku je zmapovať potreby, očakávania a prekážky, ktoré v súvislosti s kariérovým poradenstvom vnímajú žiaci stredných škôl.

## TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ SKÚMANEJ PROBLEMATIKY

Jedným z hlavných pilierov je **teória kariérového vývinu**, ktorej zakladateľom je Donald E. Super. Hlavnú úlohu v nej hrá self-concept, teda predstava o sebe samom. Poznávanie identity je v poradenstve využiteľné najmä pri práci so stredoškolskými a vysokoškolskými študentmi. Tento prístup je kľúčový pri interpretácii potrieb žiakov, keďže ich rozhodovanie prebieha v kontexte dôležitých životných prechodov [4]. Taktiež je vhodným východiskom pri individuálnom kariérovom poradenstve, ako aj pri navrhovaní programov kariérového vývinu pre žiakov.

Ďalším východiskom je **teória zosúladenia človeka a prostredia** (Person–Environment Fit). Uvedená teória pomáha pochopiť, ako adolescenti v procese kariérového rozhodovania vnímajú svoju identitu, možnosti a limity školy. V kontexte strednej školy má miera súladu medzi individuálnymi charakteristikami žiaka a podmienkami prostredia zásadný vplyv na jeho motiváciu a sebavedomie. Výskum Aldridge, Blackstock & McLure [5] potvrdzuje, že subjektívne vnímaný súlad medzi „preferovaným" a „reálnym" školským prostredím je významným prediktorom pohody, motivácie a psychologickej angažovanosti žiakov. Študenti, ktorých predstava o ideálnom školskom prostredí je v súlade s reálnymi podmienkami, vykazujú vyššiu mieru školského zapojenia a prosociálneho správania. Podobne aj Browman [6] zdôrazňuje, že zosúladenie medzi identitou žiaka a požiadavkami školy podporuje pocit bezpečia, akademické úsilie a dlhodobé plánovanie. Poradenstvo by preto malo cielene podporovať sebapoznanie a rozvoj realistickej kariérovej vízie.

Posledným pilierom je **prístup zameraný na klienta**. Podľa Shefer et al. [7] je dôležité, aby jednotlivec zažil rešpekt a pozitívne prijatie. V kariérovom poradenstve to znamená vytvorenie prostredia, kde sa žiak cíti prijatý. Štúdia Onuorah & Adimora [8] skúmala vplyv prístupu zameraného na klienta v kariérovom poradenstve na stredoškolských študentov v Nigérii. Výsledky štúdie ukazujú, že prístup zameraný na klienta podporuje žiakov v objavovaní vlastných schopností, záujmov a hodnôt, čo vedie k informovanejším a autonómnejším kariérovým rozhodnutiam.

## METODOLOGICKÉ VÝCHODISKÁ SKÚMANEJ PROBLEMATIKY

Metodologické východiská vychádzajú z aktuálnej potreby lepšie porozumieť tomu, ako žiaci na stredných školách vnímajú kariérové poradenstvo a akým spôsobom ho využívajú.

Hlavným cieľom výskumu je zmapovať potreby, očakávania a prekážky, ktoré v súvislosti s kariérovým poradenstvom vnímajú žiaci stredných škôl. Pre detailnejšie pochopenie problematiky boli stanovené aj parciálne ciele výskumu, ktoré zahŕňajú:

1. Zistiť informovanosť žiakov o možnostiach kariérového poradenstva.
2. Zistiť, v ktorých konkrétnych oblastiach týkajúcich sa budúceho štúdia alebo kariéry žiaci očakávajú podporu zo strany kariérového poradenstva.
3. Identifikovať prekážky, ktoré žiakom bránia využívať kariérové poradenstvo.

Výskum bol realizovaný kvantitatívnym typom výskumu, ktorý umožňuje získať objektívne údaje od väčšieho počtu respondentov a analyzovať ich štatisticky. Ako najvhodnejšia metóda bola zvolená dotazníková technika, ktorá je v spoločenskovednom výskume často využívaným nástrojom. Rozhodli sme sa realizovať dotazník vlastnej proveniencie, pričom otázky boli konštruované s dôrazom na zrozumiteľnosť, jednoznačnosť a jazykovú primeranosť. Pred samotným zberom dát bol dotazník pilotne testovaný, aby sa overila jeho zrozumiteľnosť a funkčnosť. Zároveň boli dodržané všetky etické zásady výskumu, vrátane dobrovoľnej účasti respondentov, informovaného súhlasu a ochrany osobných údajov. Výskumný súbor pozostával zo 169 žiakov stredných škôl, konkrétne zo 2. a 3. ročníka. Respondenti pochádzali z piatich stredných škôl v okrese Ružomberok. Z hľadiska typu strednej školy boli vo výskumnom súbore zastúpené gymnáziá, odborné školy aj školy s praktickým zameraním. Gymnázium na ulici Štefana Moyzesa reprezentovalo všeobecnovzdelávací typ strednej školy, zatiaľ čo Obchodná akadémia a Stredná zdravotnícka škola predstavovali odborné stredné školy s ekonomickým a zdravotníckym zameraním. Stredná odborná škola polytechnická zastupovala technicky orientované odborné vzdelávanie. Spojená škola poskytuje vzdelávanie s praktickým a odborným zameraním, čím rozšírila výskumný súbor o žiakov s odlišným typom študijného profilu. Najväčšie zastúpenie respondentov bolo zo Spojenej školy a najmenej zo Strednej odbornej školy polytechnickej. Výber žiakov bol zameraný.

## ANALÝZA A INTERPRETÁCIA ZÍSKANÝCH ÚDAJOV

V tejto časti príspevku sú výsledky výskumu prezentované prostredníctvom deskriptívnej štatistiky, ktorá umožňuje systematicky zhrnúť a usporiadať získané dáta. Dáta sú spracované tak, aby poskytli prehľad o skúmanej problematike a umožnili identifikovať hlavné trendy a vzorce správania respondentov. Interpretácia výsledkov sa zameriava na praktický význam zistení a ich využitie v oblasti kariérového poradenstva. Veková štruktúra súboru respondentov vykazuje relatívne homogénne zastúpenie, pričom najpočetnejšiu skupinu tvoria 17-roční študenti, ktorí predstavujú 61 % z celkového počtu 169 respondentov. Táto veková kategória jednoznačne dominuje a naznačuje, že výskumná vzorka bola tvorená predovšetkým študentmi stredných škôl vo vyšších ročníkoch. Druhou a treťou najpočetnejšou skupinou sú respondenti vo veku 16 a 18 rokov, ktoré sú zastúpené zhodne po 19 %. Ide o pomerne vyrovnané zastúpenie, ktoré dopĺňa základné vekové rozpätie typické pre stredoškolskú populáciu. Tieto tri vekové kategórie spolu tvoria 99 % všetkých respondentov, čo poukazuje na vysokú koncentráciu participantov v štandardnom školskom veku. Minimálne zastúpenie majú vekové kategórie 19 a 20 rokov (obe po 0,5 %), ktoré môžu predstavovať študentov s individuálnym študijným plánom, prípadne starších študentov z iných špecifických dôvodov. Ich počet je však zanedbateľný a nemá významný vplyv na celkovú vekovú distribúciu výskumnej vzorky. Celkovo možno konštatovať, že vekové rozloženie respondentov je silne koncentrované v typickom adolescentnom období, čo je vzhľadom na charakter výskumnej populácie očakávané. Táto homogenita vekového zloženia umožňuje relatívne presné a konzistentné interpretácie výsledkov, keďže vekové rozdiely medzi respondentmi sú minimálne (Tabuľka 1).

**Tabuľka 1** Zastúpenie respondentov z hľadiska veku

| **Vek** | **N** | **%** |
|---|---|---|
| 16 rokov | 32 | 19 |
| 17 rokov | 103 | 61 |
| 18 rokov | 32 | 19 |
| 19 rokov | 1 | 0,5 |
| 20 rokov | 1 | 0,5 |
| **Spolu** | 169 | 100 |

Zdroj: vlastné spracovanie, 2025

Z hľadiska pohlavia je vo výskumnom súbore výraznejšie zastúpená skupina dievčat, ktoré tvoria 64,5 % zo všetkých 169 respondentov. Chlapci predstavujú 35,5 % z celkového počtu. Tento rozdiel naznačuje, že do zberu dát sa zapojilo približne o tretinu viac dievčat než chlapcov. Nerovnomerné zastúpenie však nepredstavuje zásadný problém, keďže výskum nie je zameraný na rodové rozdiely. Štruktúra vzorky

tak poskytuje dostatočný prehľad o oboch skupinách, pričom väčší počet dievčat odráža reálne proporcie sledovanej študentskej populácie (Tabuľka 2).

**Tabuľka 2** Zastúpenie respondetov z hľadiska pohlavia

| **Pohlavie** | **N** | **%** |
|---|---|---|
| dievča | 109 | 64,5 |
| chlapec | 60 | 35,5 |
| Spolu | 169 | 100 |

Zdroj: vlastné spracovanie, 2025

Za účelom naplnenia prvého parciálneho cieľa výskumu sme v dotazníkovom šetrení zisťovali, do akej miery sú žiaci informovaní o tom, že na ich škole je dostupné kariérové poradenstvo. Respondentom bola položená otázka: *„Si informovaný/á o tom, že na tvojej škole je k dispozícii kariérové poradenstvo?“* s možnosťami odpovede *áno* alebo *nie*. Výsledky ukazujú, že (76 %, n = 128) žiakov deklarovalo, že o existencii kariérového poradenstva na škole vie, zatiaľ čo (24 %, n = 41) respondentov uviedlo, že informovaní nie sú. Prevažná väčšina žiakov teda má povedomie o poskytovaní kariérového poradenstva, čo možno považovať za pozitívny ukazovateľ dostupnosti a základnej komunikácie tejto služby v školskom prostredí. Skutočnosť, že približne štvrtina žiakov o poradenstve nevie, však naznačuje priestor na zlepšenie v oblasti informovanosti a propagácie kariérových služieb, aby sa zabezpečila rovnaká dostupnosť podpory pre všetkých žiakov (Graf 1).

**Graf 1** Informovanosť žiakov o poskytovaní kariérového poradenstva na škole

Zdroj: vlastné spracovanie, 2025

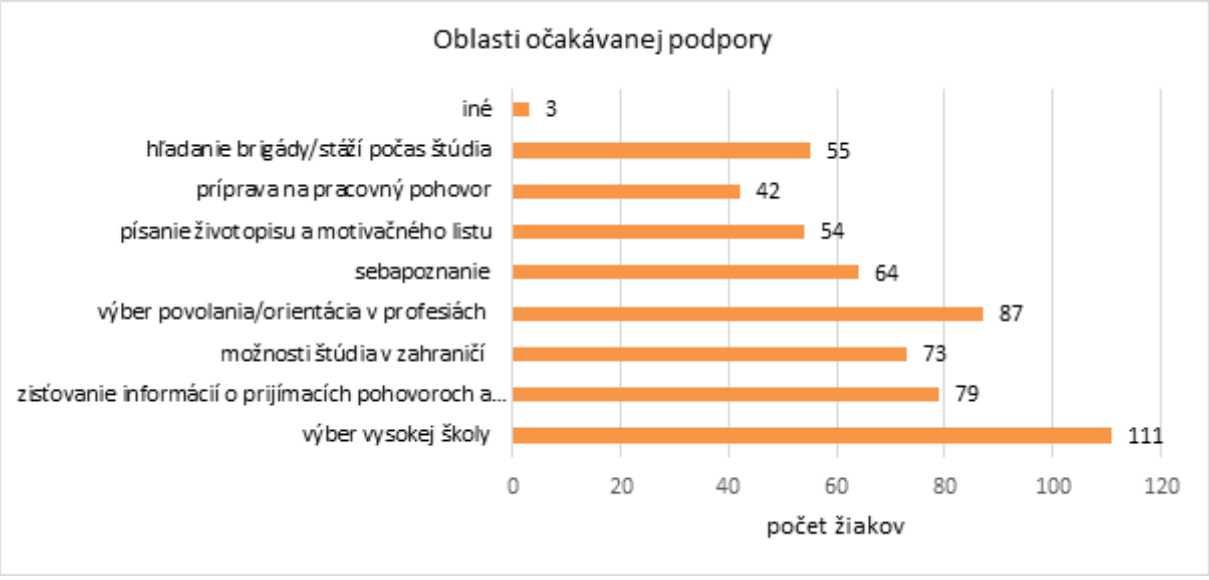
Aby sme naplnili prvý parciálny cieľ zameraný na úroveň informovanosti študentov o aktivitách kariérového poradenstva na škole, respondentom bola položená ďalšia otázka: *„Ako často si počul/-a alebo si sa dozvedel/-a o aktivitách kariérového poradenstva na škole?“*. Ponúknuté boli možnosti nikdy, zriedka, občas, často a veľmi často. Z výsledkov vyplýva, že (23 %, n = 39) žiakov uvádza, že o aktivitách kariérového poradenstva nikdy nepočulo. Relatívne významná časť respondentov odpovedala, že sa o nich dozvedá zriedka (40 %, n =68) alebo občas (29 %, n=48)), čo naznačuje, že informovanosť síce existuje, avšak je nepravidelná a skôr sporadická. Iba (7 %, n = 12) žiakov uviedlo, že o aktivitách počúvajú často, a len (1 %, n = 2) deklarovalo, že je o nich informované veľmi často. Tieto zistenia poukazujú na to, že komunikácia aktivít kariérového poradenstva smerom k žiakom nie je dostatočne intenzívna ani konzistentná. Prevažná väčšina žiakov sa k informáciám dostáva len občas alebo zriedkavo, čo môže znižovať ich povedomie o dostupných možnostiach podpory a službách, ktoré škola poskytuje. Tieto výsledky zároveň naznačujú potrebu systematickejšieho a pravidelnejšieho informovania študentov o kariérových aktivitách.

**Graf 2** Informovanosť žiakov o aktivitách kariérového poradenstva

Zdroj: vlastné spracovanie, 2025

Na základe druhého parciálneho cieľa výskumu sme zisťovali, v ktorých konkrétnych oblastiach žiaci očakávajú podporu zo strany kariérového poradenstva pri rozhodovaní o svojom budúcom štúdiu alebo povolaní. Respondenti mohli označiť viac možností, čo umožnilo zachytiť ich viaceré potreby a preferencie. Najväčší záujem vyjadrili žiaci o pomoc pri výbere vysokej školy alebo študijného odboru (65,7 %, n = 111), čo jasne ukazuje, že orientácia v študijných možnostiach je pre nich kľúčovou oblasťou, kde očakávajú podporu. Významná časť respondentov očakáva tiež asistenciu pri výbere povolania a orientácii v profesiách (51,5 %, n =87), čo zdôrazňuje potrebu poradenstva pri plánovaní kariérnej dráhy. Ďalšie často vybrané oblasti sú zisťovanie informácií o prijímacích pohovoroch a požiadavkách vysokých škôl (46,7 %, n =79) a možnosti štúdia v zahraničí (43,2 %, n = 73), čo naznačuje záujem žiakov o praktické a konkrétne informácie potrebné pri rozhodovaní o štúdiu. Menej respondentov uviedlo potrebu podpory v oblasti sebapoznania (37,9 %, n = 64), písania životopisu a motivačného listu (31,9 %, n =54) alebo hľadania brigád stáží počas štúdia (32,5 %, n =55), čo však stále predstavuje významnú časť žiakov a podčiarkuje rôznorodosť očakávaní. Najmenej bola spomenutá kategória iné (1,8 %, n =3). Jednotlivé zastúpenie odpovedí vidíme v Grafe 3.

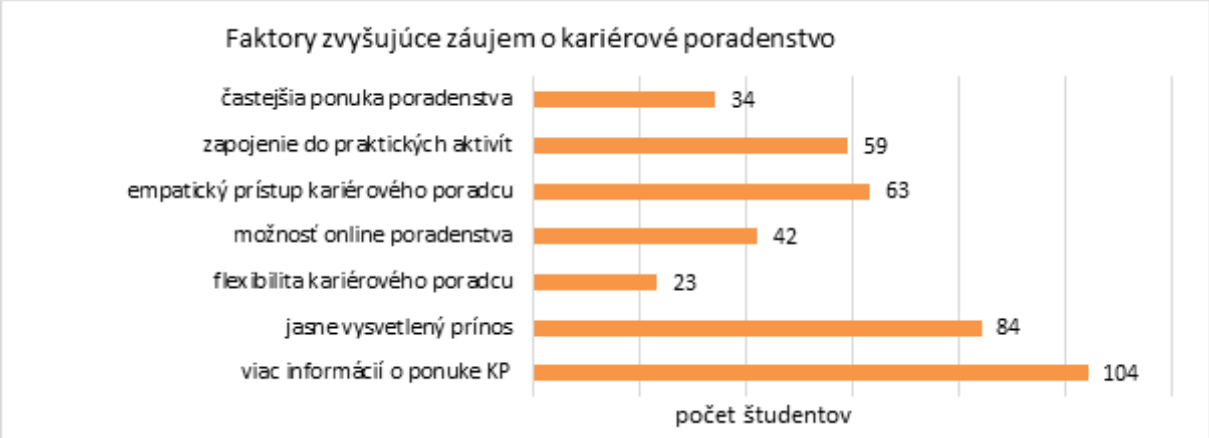
**Graf 3** Oblasti očakávanej podpory zo strany kariérového poradcu




Zdroj: vlastné spracovanie, 2025

V rámci druhého parciálneho cieľa sme tiež zisťovali, čo by žiakom pomohlo zvýšiť záujem o využívanie kariérového poradenstva. Respondenti mohli označiť viacero možností, čo umožnilo zachytiť rôznorodé preferencie a potreby. Najčastejšie uvádzanou potrebou bolo získať viac informácií o tom, čo kariérové poradenstvo ponúka (61,5 %, n =104), čo ukazuje, že základnou prekážkou záujmu je nedostatočné povedomie o ponuke a možnostiach služby. Druhou najčastejšou odpoveďou bolo jasne vysvetlený prínos poradenstva (49,7 %, n = 84), pričom žiaci očakávajú konkrétnu praktickú hodnotu, napríklad pomoc pri výbere školy alebo zamestnania. Významnú časť tvoria aj odpovede zamerané na prístup a formu poradenstva, ako sú priateľský a empatický prístup poradcu (37,3 %, n =63) a zapojenie do praktických aktivít (34,9 %, n = 59), čo naznačuje, že interaktívne a podporujúce prostredie môže motivovať študentov k väčšej účasti. Menej respondentov považovalo za kľúčové faktory možnosť online poradenstva (24,9 %, n = 42), častejšiu dostupnosť poradenstva (20,1 %, n = 34) alebo väčšiu flexibilitu termínov (13,6 %, n = 23), čo však stále predstavuje relevantné doplnkové služby (Graf 4).

**Graf 4** Faktory zvyšujúce záujem o kariérové poradenstvo




Zdroj: vlastné spracovanie, 2025

V rámci tretieho parciálneho cieľa sme zisťovali, ktoré prekážky by mohli žiakov odradiť od využitia kariérového poradenstva. Respondenti mohli označiť viacero možností, čo umožnilo zachytiť viaceré potenciálne prekážky. Najčastejšie spomínanou prekážkou bol nedostatok času počas školy (42,6 %, n =72), čo poukazuje na praktický problém dostupnosti poradenstva a časovú náročnosť žiakov i poradcu. Druhou najčastejšou odpoveďou boli pochybnosti o efektívnosti poradenstva (32,0 %, n =54), čo naznačuje, že časť študentov si nie je istá, či im služba prinesie konkrétny prínos. Ďalšie relevantné prekážky sú nepríjemný pocit hovoriť o sebe (24,9 %, n = 42), strach z nedostatočnej anonymity (12,4 %, n = 21) a nedôvera voči poskytovateľovi poradenstva (11,2 %, n = 19), ktoré sú spojené s vnímanou dôverou a komfortom žiakov pri využívaní služby. Menej respondentov uviedlo možnosť, že poradenstvo nie je určené „pre mňa“ (10,1 %, n =17 ) alebo nezáujem o plánovanie budúcnosti (8,9 %, n = 15). najmenej respondentov si zvolilo možnosť iné (3 %, n =5). Zastúpenie jednotlivých odpovedí uvádza Graf 5.

**Graf 5** Prekážky ovplyvňujúce využívanie kariérového poradenstva

Zdroj: vlastné spracovanie, 2025

**DISKUSIA**

Výsledky realizovaného výskumu poskytujú súhrnný pohľad na úroveň informovanosti, očakávaní a prekážok stredoškolských žiakov v oblasti kariérového poradenstva. Zistenia zároveň potvrdzujú viaceré trendy popísané v zahraničnej literatúre, čo ich umožňuje vnímať v širšom kontexte fungovania. Hlavným cieľom výskumu bolo zmapovať potreby, očakávania a prekážky, ktoré v súvislosti s kariérovým poradenstvom vnímajú žiaci stredných škôl. Pre detailnejšie pochopenie problematiky boli stanovené aj parciálne ciele výskumu, na ktoré prinášame odpovede.

**Prvým parciálnym cieľom** bolo zistiť informovanosť žiakov o možnostiach kariérového poradenstva: zistenie, že (76 %, n = 128) žiakov vie o existencii kariérového poradenstva na škole, no až (23 %, n = 39) o jeho aktivitách nikdy nepočulo a väčšina (40 %, n = 68) sa o nich dozvedá len zriedka, poukazuje na deficit v pravidelnosti a systematickosti komunikácie. Podobné výsledky uvádza aj Wang, Li & Wang [9], ktorí konštatujú, že kariérové intervencie v mnohých školách vykazujú nízku frekvenciu, nesystematickosť a obmedzené prepojenie s potrebami žiakov. Rovnako štúdia Otwine et al. [10] uvádza, že poradenstvo býva poskytované prevažne na začiatku a konci školského roka, čo obmedzuje jeho dopad na kontinuálny rozvoj kariérových kompetencií. Naše výskumné zistenia teda zapadajú do širšie identifikovaného problému, podľa ktorého je kariérové poradenstvo síce formálne dostupné, no jeho reálna prítomnosť v živote žiakov je skôr epizodická než systematická.

**Druhým parciálnym cieľom** bolo zistiť, v ktorých konkrétnych oblastiach týkajúcich sa budúceho štúdia alebo kariéry žiaci očakávajú podporu zo strany kariérového poradenstva: výskum ukázal, že žiaci najviac očakávajú podporu pri výbere vysokej školy a študijného odboru (65,7 %, n = 111) a pri výbere povolania (51,5 %, n =). Tento dôraz na konkrétne, praktické rozhodnutia o vzdelávacej a profesijnej dráhe rezonuje s výsledkami medzinárodných štúdií, podľa ktorých stredoškoláci považujú orientáciu v študijných možnostiach a povolaniach za najdôležitejšiu funkciu kariérového poradenstva. Fitzenberger, Hillerich-Sigg & Sprietsma, [11] zároveň zdôrazňujú, že kvalita kariérového poradenstva dokáže významne ovplyvniť rozhodovací proces žiakov a ich následnú kariérnu dráhu. Dôležité je tiež to, že žiaci v našom výskume prejavili záujem aj o informácie o prijímacích pohovoroch či štúdiu v zahraničí, čo potvrdzuje trend, ktorý popisujú moderné modely kariérneho vzdelávania. Žiaci očakávajú nielen

všeobecnú orientáciu, ale aj veľmi konkrétne a aktuálne informácie potrebné pre prechod do ďalšej etapy vzdelávania. Nižší záujem o sebapoznanie, prípravu životopisu či hľadanie brigád môže naznačovať, že žiaci si neuvedomujú dlhodobé benefity týchto oblastí. Najčastejšie uvádzaná motivácia – potreba viac informácií o tom, čo kariérové poradenstvo ponúka (61,5 %, n = 104) – potvrdzuje, že nízka transparentnosť služieb predstavuje významný faktor. Tento jav je v literatúre popisovaný opakovane.

**Tretím parciálnym cieľom** bolo identifikovať prekážky, ktoré žiakom bránia využívať kariérové poradenstvo: významným bariérovým faktorom v našom výskume bol nedostatok času počas školy (42,6 %, n = 72). Podobne Americká školská poradenská asociácia [12], uvádza, že poradcovia sú často zaťažení administratívou a neporadenskými aktivitami, čo obmedzuje možnosti individuálnej práce so žiakmi. Štúdie Sahita [13] a taktiež Abubakara [14], rovnako konštatujú, že preťaženie poradcov, nevhodné organizačné podmienky či málo flexibilné termíny znižujú dostupnosť poradenstva. Nemenej dôležité sú naše zistenia týkajúce sa psychologických bariér – nepríjemný pocit hovoriť o sebe (24,9 %, n = 42), či obavy o anonymitu (12,4 %, n = 21).

## LIMITY VÝSKUMU

Napriek prínosom predloženého výskumu je potrebné reflektovať niekoľko limitov, ktoré ovplyvňujú interpretáciu a zovšeobecniteľnosť zistení. Prvým je regionálne obmedzenie vzorky. Výskumný súbor pozostával výhradne zo žiakov piatich stredných škôl v okrese Ružomberok. Táto geografická koncentrácia neumožňuje plošné zovšeobecnenie výsledkov na celú populáciu stredoškolákov na Slovensku, keďže potreby žiakov v iných regiónoch môžu byť ovplyvnené odlišnou dostupnosťou poradenských služieb alebo inou štruktúrou trhu práce. Druhým limitom je využitie výhradne deskriptívnej štatistiky, čo neumožňuje hlbšiu analýzu kauzálnych vzťahov. Budúci výskum by sa mohol zamerať na porovnanie potrieb žiakov medzi gymnáziami a rôznymi typmi škôl.

## ODPORÚČANIA PRE PRAX KARIÉROVÉHO PORADENTSVA

### Systematizácia a pravidelnosť kariérových aktivít

Školy by mali zavádzať stabilné, cyklické formy kariérneho poradenstva (kariérové dni, workshopy, tematické týždne). Pravidelnosť zvyšuje informovanosť a rozvíja kariérne kompetencie žiakov kontinuálne, nie nárazovo.

### Posilnenie komunikácie smerom k žiakom

Je potrebné zlepšiť dostupnosť informácií o službách poradenstva – prostredníctvom školských webov, sociálnych sietí, triednych učiteľov či nástenieK. Žiaci poradenstvo nevyužívajú, pretože nerozumejú jeho obsahu a prínosu.

### Jasné zdôrazňovanie konkrétnych prínosov poradenstva

Žiaci potrebujú vidieť praktický účinok služby. Dôležité je komunikovať, ako poradenstvo pomáha pri výbere školy a povolania.

### Rozšírenie praktických a interaktívnych aktivít

Zážitkové formy poradenstva (návštevy vysokých škôl, exkurzie, workshopové aktivity, simulované pohovory, stretnutia s odborníkmi z praxe) výrazne zvyšujú zapojenie a motiváciu žiakov.

### Uplatňovanie prístupu zameraného na klienta

Poradca by mal viesť rozhovor spôsobom, ktorý rešpektuje individualitu žiaka. Takýto prístup pomáha žiakom prevziať zodpovednosť za svoje rozhodnutia a prijímať autentické voľby.

**Riešenie psychologických bariér žiakov**
Je potrebné pracovať s témami, akými sú strach z neúspechu, tlak rodičov či nízke sebavedomie. Ak poradca tieto bariéry empaticky akceptuje a pomáha ich bezpečne reflektovať, žiak si postupne buduje zdravé sebapoňatie,

**Zvýšenie flexibility a dostupnosti služieb**
Školské inštitúcie by mohli ponúkať konzultácie aj mimo vyučovacích hodín alebo formou online poradenstva. Flexibilita môže znížiť najčastejšiu prekážku – nedostatok času žiakov počas školského dňa.

## ZÁVER

Hlavný cieľ výskumu – zmapovať potreby, očakávania a prekážky spojené s kariérovým poradenstvom u žiakov stredných škôl – sa podarilo naplniť v plnom rozsahu. Výsledky potvrdzujú, že kariérové poradenstvo má potenciál podporiť mladých ľudí pri formovaní ich profesijnej dráhy. Skutočná účinnosť poradenstva závisí najmä od kvality komunikácie, pravidelnosti realizovaných aktivít a úrovne podpory poskytovanej zo strany školy. Je nevyhnutné posilniť informovanosť študentov, systematicky plánovať poradenské aktivity a budovať dôveru v túto službu. Zistenia poukazujú aj na potrebu zohľadňovať individuálne potreby žiakov vytvárajúc bezpečné a motivujúce prostredie. Implementácia navrhovaných opatrení môže výrazne pomôcť žiakom pri ich informovanom rozhodovaní o budúcnosti.

## ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

[1] STEINBERG, Laurence. (2014). Age of Opportunity: Lessons from the New Science of Adolescence. – Boston: HarperCollins, ISBN 978-0-544-25316-2, 272 s.
[2] DUNČÁKOVÁ, Ľubomíra. (2013). Kariérové poradenstvo pre žiakov stredných škôl. – Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum [on-line], Dostupné na internete: > https://mpc-edu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/6_ops_duncakova_lubomira_-_karierove_poradenstvo_pre_ziakov_strednych_skol.pdf < [cit. 2025-11-20].
[3] CADEFOP. (2023). Inventory of lifelong guidance systems and practices – Slovakia. CareersNet national records [on-line]. Dostupné na internete: >https://www.cedefop.europa.eu/en/country-reports/inventory-lifelong-guidance-systems-and-practices-slovakia < [cit. 2025-11-20].
[4] CHALLENGER, Clewiston D., DUQUETTE, Kevin & MASON, Ikone T. (2022). School counseling for college and career readiness using Existential Theory model: A humanistic approach to counseling students of color in urban school settings. In *The Journal of Humanistic Counseling* [on-line], roč. 61, č. 3, s. 198–210. Dostupné na internete: > https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/johc.12184 < [cit. 2025-11-20]. https://doi.org/10.1002/johc.12184
[5] ALDRIDGE, Jennifer M., BLACKSTOCK, Michael J. & McLURE, Fiona I. (2024). School climate: Using a person–environment fit perspective to inform school improvement. In L*earning Environments Research* [on-line], roč. 27, č. 2, s. 411–430. Dostupné na internete: > https://link.springer.com/article/10.1007/s10984-023-09490-w < [cit. 2025-11-21]. https://doi.org/10.1007/s10984-023-09490-w
[6] BROWMAN, Alexander S. (2025). Centering Social Fit, SelfConcept Fit, Goal Fit, and Resource Fit as Core Elements of Students' Experiences of Belonging at School. In: *Educational Psychology Review* [on-line], roč. 37, č. 38. [online]. Dostupné na internete: https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-025-10009-3 < [cit. 2025-11-21]. https://doi.org/10.1007/s10648-025-10009-3
[7] SHEFER, Niva et al. (2018). Bringing Carl Rogers Back. In: *British Journal of Management* [online], roč. 29, s. 63-81. Dostupné na internete: > https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-8551.12247 < [cit. 2025-11-21]. https://doi.org/10.1111/1467-8551.12247
[8] ONUORAH, Augustine E., ADIMORA, Ifeyinwa N. (2016). Role of Carl Roger's personcentred therapy on secondary school students' career choice in Enugu Education Zone of Enugu State, Nigeria. In: *IDOSR Journal of Scientific Research* [online], roč. 1, č. 1, s. 141–158. Dostupné na internete: >

https://www.idosr.org/wp-content/uploads/2018/02/IDOSR-JSR-11-141-158-2016.-Onuorah-p2.pdf < [cit. 2025-11-22].
[9] WANG, Xue, LI, En, & WANG, Li. (2024). A systematic review on career interventions for high school students. In: *Frontiers in Psychology* [online], roč. 15, s. 1–20. Dostupné na internete: > https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC11650720/ < [cit. 2025-11-22]. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1461503
[10] OTWINE, Anne T., MATAGI, Leonsio, KIWEEWA, John M., & AINAMAANI, Herbert E. (2022). Efficacy of career guidance and counselling among secondary schools in Uganda. In: *African Journal of Career Development* [online], roč. 4, č. 1, s. 1-8. Dostupné na internete: > https://ajcd.africa/index.php/ajcd/article/view/55/267 < [cit. 2025-11-22]. https://doi.org/10.4102/ajcd.v4i1.55
[11] FITZENBERGER, Bernd, HILLERICHSIGG, Annette, & SPRIETSMA, Maresa. (2020). Different counselors, many options: Career guidance and career plans in secondary schools. In: *German Economic Review* [online], roč. 21, č. 1, s. 65-106. Dostupné na internete: > https://www.degruyterbrill.com/document/doi/10.1515/ger-2019-0027/html < [cit. 2025-11-22]. https://doi.org/10.1515/ger-2019-0027
[12] ASCA. American School Counselor Association. (2019). The role of the school counselor [online]. Dostupné na internete: > https://www.schoolcounselor.org/ < [cit. 2025-11-22].
[13] SAHITO, Zahid Hussain. (2025). The effectiveness of career guidance and counseling services in secondary schools: Evaluating their role in enhancing student career choices and academic success. In: *International Journal of Educational Research Review* [online], roč. 15, č. 1, s. 112–130. Dostupné na: internete: > https://www.researchgate.net/publication/390546271 < [cit. 2025-11-23]. https://doi.org/10.58622/vjes.v5i1.214
[14] ABUBAKAR, Isa Ado. (2019). Career Guidance Services in Public Senior Secondary Schools in Kano, Nigeria. In: *Asian Journal of University Education* [online], roč. 15, č. 2, s. 27–35. Dostupné na: internete: > https://doi.org/10.24191/AJUE.V15I2.7554 < [cit. 2025-11-23].

DOI: https://doi.org/10.54937/2026.9788056112410.371-378

# ANALÝZA VZŤAHOV POHYBOVÝCH SCHOPNOSTÍ A ZRUČNOSTÍ V MOTORIKE DETÍ PREDŠKOLSKÉHO A MLADŠIEHO ŠKOLSKÉHO VEKU

# ANALYSIS OF THE RELATIONSHIP BETWEEN MOTOR ABILITIES AND SKILLS IN THE MOTOR PERFORMANCE OF PRESCHOOL AND EARLY SCHOOL AGE CHILDREN

**LAURA KRÁĽOVÁ**

*Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Katedra hudobnej, výtvarnej a telesnej výchovy*
*Ul. 17. novembra č 15, 080 01 Prešov, Slovenská Republika*
*Email: laura.kralova@smail.unipo.sk*
*ORCID iD: https://orcid.org/0009-0008-3081-6242*

**ABSTRAKT**
*Predkladaný príspevok poskytuje ucelený prehľad teoretických východísk pohybových schopností, pohybových zručností a pohybových kompetencií v kontexte predprimárneho a primárneho vzdelávania. Analyzuje ich definície, štruktúru, klasifikáciu a vývinové osobitosti, pričom zdôrazňuje vzájomnú prepojenosť týchto kategórií v procese motorického učenia. Dokument poukazuje na význam biologických, kognitívnych, sociokultúrnych a environmentálnych determinantov ovplyvňujúcich motorický rozvoj detí. Osobitná pozornosť je venovaná vzťahu medzi motorickými kompetenciami a zdravým životným štýlom, ako aj potrebe systematickej diagnostiky a cielenej pedagogickej intervencie v ranom veku. Príspevok tak vytvára teoretický rámec pre pochopenie úlohy motorického vývinu v edukačnom prostredí a jeho implikácií pre kvalitu telesnej výchovy.*

**Kľúčové slová:** *pohybové schopnosti, pohybové zručnosti, pohybové kompetencie, motorický vývin, telesná výchova*

**ABSTRACT**
*This paper provides a comprehensive overview of the theoretical foundations of motor abilities, motor skills, and motor competencies within the context of pre-primary and primary education. It analyses their definitions, structure, classification, and developmental characteristics, while emphasizing the interrelation of these categories within the process of motor learning. The contribution highlights the significance of biological, cognitive, sociocultural, and environmental determinants influencing children's motor development. Special attention is given to the relationship between motor competencies and a healthy lifestyle, as well as the need for systematic diagnostics and targeted pedagogical intervention in early childhood. The paper thus offers a theoretical framework for understanding the role of motor development in educational settings and its implications for the quality of physical education.*

**Keywords***: motor abilities, motor skills, motor competencies, motor development, physical education*

## ÚVOD

Motorický vývin detí predstavuje komplexný a dynamicky sa meniaci proces, ktorý je determinovaný interakciou biologických, psychologických, sociálnych a environmentálnych faktorov. V podmienkach súčasnej spoločnosti, ktorá je charakterizovaná výrazným poklesom spontánnej pohybovej aktivity detí, nadobúda skúmanie pohybových schopností, pohybových zručností a pohybových kompetencií mimoriadny význam. Tieto tri kategórie tvoria základné piliere motorického fungovania človeka, pričom ich kvalita zásadne ovplyvňuje nielen výkonnostnú stránku motoriky, ale aj celkový zdravotný stav, psychosociálny rozvoj a pripravenosť dieťaťa aktívne participovať na pohybových a športových aktivitách v priebehu života.

V pedagogickej praxi, najmä v kontexte predprimárneho a primárneho vzdelávania, vystupuje systematická diagnostika a rozvoj motorických predpokladov ako kľúčový predpoklad efektívneho plánovania a realizácie kvalitnej telesnej výchovy. Pohybové kompetencie, ktoré predstavujú integráciu pohybových schopností a zručností do funkčného a kontextovo flexibilného celku, sa v posledných rokoch stali jedným z centrálnych pojmov v teórii i praxi telesnej výchovy. Reflektujú schopnosť dieťaťa primerane reagovať na motorické požiadavky rôznych situácií a vytvárajú predpoklad pre bezpečnú a úspešnú participáciu na kultúre pohybu, športu a hier.

Význam motorických kompetencií presahuje hranice výkonovej dimenzie a zasahuje do oblasti celkového životného štýlu, emocionálnej pohody, sociálnej interakcie a dlhodobej adherencie k pohybovej aktivite. Výskumy zároveň potvrdzujú ich úzke prepojenie so zdravotným stavom detí, úrovňou pohybovej aktivity, telesnou zdatnosťou a dokonca aj s akademickým výkonom. Z uvedených dôvodov je nevyhnutné zaoberať sa nielen samotnou charakteristikou pohybových schopností, zručností a kompetencií, ale aj ich diagnostikou, vývinovými determinanatmi a edukačným potenciálom.

## POHYBOVÉ SCHOPNOSTI

### a) Definícia a základné charakteristiky

Pohybové schopnosti možno charakterizovať ako súbor integrovaných, vnútorných a relatívne autonómnych predpokladov nevyhnutných na realizáciu pohybových úloh [1]. Predstavujú komplex individuálnych psychofyzických charakteristík, ktoré sa formujú na báze vrodených genetických determinantov a podmieňujú kvalitu priebehu i výsledný efekt vykonávanej pohybovej aktivity [2]. Ich podstata má latentný charakter, pričom ich úroveň možno zisťovať výlučne prostredníctvom vonkajších prejavov na základe asociatívneho hodnotenia pomocou indikátorov vo forme testových batérií [3]. Pohybové schopnosti tak vystupujú ako čiastkové komponenty ľudského pohybového prejavu, ktoré sa v prevažnej väčšine pohybových činností manifestujú v komplexnej, vzájomne previazanej podobe [4].

Pohybové schopnosti v určitej miere ohraničujú rozsah pohybových kompetencií jednotlivca, pričom sa akcentuje ich potenciálny charakter. Nesú si trvalú, prevažne geneticky determinovanú povahu, ktorá ovplyvňuje nielen motorické, ale aj kognitívne procesy. Predstavujú vnútorné predispozície organizmu pre realizáciu pohybovej aktivity a tvoria fundamentálny základ pre následné nadobúdanie pohybových zručností [3].

### b) Klasifikácia a taxonómia

Základný rámec taxonomického členenia pohybových schopností vychádza z dominujúcich predispozícií, na základe ktorých sa diferencujú tri hlavné triedy týchto schopností. Kondičné (energetické) schopnosti sú primárne determinované energetickými procesmi a zahŕňajú silové, rýchlostné a vytrvalostné komponenty motoriky [6,5].

Koordinačné (informačné) schopnosti sú podmienené najmä neurosenzorickými a psychickými predpokladmi a zahŕňajú priestorovo-orientačnú, kinesteticko-diferenciačnú, reakčnú, rytmickú a rovnovážnu schopnosť [5].

Tretiu kategóriu predstavujú komplexné (hybridné) pohybové schopnosti, pri ktorých nemožno identifikovať jednoznačnú dominanciu niektorej zo spomenutých skupín predispozícií. Do tejto skupiny sa zaraďuje aj flexibilita, ktorá sa svojím charakterom čiastočne vyčleňuje z uvedeného klasifikačného

rámca. Niektorí autori ju preto postulujú ako relatívne autonómnu schopnosť, pričom ju zaraďujú medzi pasívne systémy zabezpečujúce prenos energie [5].
Súčasné poňatie štruktúry koordinačných schopností vychádza z ich diferenciácie podľa troch dominantných funkčných komplexov: motorického učenia, procesov riadenia a regulácie pohybu a motorickej adaptácie. Kinesteticko-diferenciačná schopnosť sa definuje ako predispozícia umožňujúca presné rozlišovanie silových, priestorových a časových parametrov motorického priebehu. Schopnosť spájania pohybov predstavuje dispozičný predpoklad efektívne integrovať čiastkové pohybové prvky, koordinovať pohyby jednotlivých segmentov tela a spájať ich do priestorovo, časovo i dynamicky usporiadaného celku orientovaného na optimálne splnenie pohybovej úlohy [7].

**c) Vývinové aspekty**
Pohybové schopnosti prechádzajú nerovnomerným ontogenetickým vývinom, pričom každá z nich vykazuje špecifickú trajektóriu zrenia determinovanú postupným dozrievaním jednotlivých systémov a funkcií organizmu [4]. Obdobie od 5 do 8 rokov je možné charakterizovať ako „prechodné“ štádium v rámci formovania pohybovej výkonnosti, keď základné pohybové schopnosti a zručnosti nadobúdajú zrelú podobu, avšak s výraznou interindividuálnou variabilitou vo výkonnostnej úrovni [8].
Vývinové charakteristiky koordinačných schopností sú výrazne modulované úrovňou kognitívnych funkcií a pôsobením stimulačných mechanizmov [9]. Kým v ranom detstve je motorický vývin prevažne determinovaný biologickými procesmi maturácie, v neskorších vývinových štádiách zohráva rozhodujúcu úlohu rozsah pohybových príležitostí a nadobudnutých skúseností. Vek významne ovplyvňuje úroveň rovnováhových schopností, ako aj lokomočné a manipulačné zručnosti, čo podporuje zistenia, že motorický vývin v najskorších ontogenetických obdobiach je primárne riadený biologickou maturáciou [10].

**d) Vzťah k pohybovým zručnostiam**
Vzťah medzi pohybovými schopnosťami a pohybovými zručnosťami má recipročný charakter. Pohybové schopnosti vystupujú ako fundamentálne predispozície pre efektívne osvojovanie zručností, pričom sa súčasne v procese motorického učenia ďalej rozvíjajú a kultivujú. Kľúčový rozdiel medzi oboma kategóriami spočíva v ich miere všeobecnosti – pohybové schopnosti sú široko generalizované a vo výraznej miere geneticky podmienené, zatiaľ čo pohybové zručnosti majú úlohovo špecifický charakter a sú nadobúdané prostredníctvom učenia a praktickej skúsenosti [11].
Pohybové zručnosti predstavujú účelové a funkčné uplatňovanie pohybových schopností, pričom ich úroveň osvojovania je podmienená kvalitou motorických predispozícií a jednotlivých pohybových schopností [11]. V priebehu motorického učenia dochádza k postupnej automatizácii nadobúdaných zručností, čo signalizuje vyšší stupeň ich zvládnutia, keďže vykonávanie pohybovej činnosti prebieha relatívne nevedome a s minimálnou potrebou vedomej kontroly [7].

**e) Význam pre zdravie a vzdelávanie**
Pohybové schopnosti tvoria fundamentálne komponenty telesnej zdatnosti a pohybovej výkonnosti, pričom samotná pohybová výkonnosť predstavuje užšie a špecifickejšie poňatie než širší koncept telesnej zdatnosti. Základná pohybová výkonnosť vystupuje ako štruktúrovaná, globálne koncipovaná entita, ktorá sa viaže súčasne na zdravotné aspekty aj na výkonové parametre, pričom jej jadro tvoria komponenty reprezentujúce bazálne pohybové schopnosti [12]. Diagnostika úrovne pohybových schopností výrazne prispieva k optimalizácii a skvalitňovaniu pohybových programov v školskom prostredí a zároveň podporuje pozitívne pohybové zážitky detí, čím posilňuje ich dlhodobý vzťah k pohybovej aktivite [13].

## POHYBOVÉ ZRUČNOSTI

**a) Definícia a všeobecná charakteristika**
Pohybová zručnosť predstavuje na základe procesov motorického učenia a systematického opakovania nadobudnutú pripravenosť jednotlivca riešiť pohybové úlohy a dosahovať pri nich úspešný, funkčne optimálny výsledok. Ide o učením získané spôsobilosti, ktoré umožňujú vykonávať pohybovú činnosť správne, efektívne a zároveň adaptabilne – aj v podmienkach, ktoré sa odlišujú od pôvodne osvojovaných situácií. Pohybová zručnosť nie je totožná s konkrétnou pohybovou činnosťou ani s jej štruktúrou,

predstavuje skôr abstraktnú kategóriu označujúcu spôsobilosť získanú učením, ktorá sa premieta do kvality realizácie pohybu [7].
Každá pohybová zručnosť je definovaná určitou mierou automatizácie (stereotypizácie) a zároveň plasticity, teda schopnosti adaptovať sa na meniace sa vonkajšie alebo vnútorné podmienky. V priebehu motorického učenia dochádza k postupnému upevňovaniu a automatizovaniu realizácie danej zručnosti, čo možno označiť ako vznik pohybového návyku [7].

**b) Klasifikácia pohybových zručností**
Základným východiskom pre klasifikáciu pohybových zručností je ich rozlíšenie na hrubé a jemné. Jemné pohybové zručnosti (fine-motor-skills) predstavujú činnosti založené na precíznych pohyboch ruky či samotných prstov, pri ktorých dominujú senzomotorické mechanizmy a vysoká úroveň koordinácie [11]. Medzi základné pohybové zručnosti patria univerzálne motorické vzorce, akými sú chôdza, beh, skokové formy, hádzanie, chytanie, šplhanie či stúpanie, ktoré predstavujú fundamentálne prvky ľudského pohybového repertoáru [4].
Z hľadiska pôvodu a funkčného významu možno pohybové zručnosti členiť na tri kategórie:

- **Počiatočné pohybové zručnosti** – vývinové míľniky typické pre obdobie do približne 13. mesiaca života, ktoré odrážajú rané dozrievanie motorických funkcií.
- **Fundamentálne pohybové zručnosti** – fylogeneticky zakotvené, univerzálne zručnosti charakteristické pre celé ľudstvo, rozvíjajúce sa v dlhšom vývinovom období približne od prvého do siedmeho až desiateho roku života.
- **Špecializované pohybové zručnosti** – ontogeneticky podmienené, interindividuálne špecifické zručnosti, ktoré sa formujú výberovým osvojovaním v závislosti od osobných záujmov, podmienok a pohybových skúseností jednotlivca [14].

**c) Vývinové osobitosti**
Proces osvojovania pohybových zručností neprebieha lineárne, ale je podmienený dynamickým vzťahom medzi frekvenciou opakovaní, dĺžkou nácviku a úrovňou zvládnutia danej zručnosti, čo sa manifestuje prostredníctvom tzv. krivky učenia. Obdobie približne medzi šiestym a siedmym rokom života sa vyznačuje výrazným vývinovým posunom smerom k plynulejším, lepšie koordinovaným a relatívne energeticky úsporným pohybovým prejavom [14].
Kľúčovým faktorom pri formovaní zrelých foriem pohybových zručností je adekvátne množstvo a variabilita pohybových príležitostí. Ich deficit môže významne limitovať deti pri osvojovaní špecializovaných športových zručností v období neskorého detstva, počas adolescencie či v dospelosti [15].

**d) Vzťah k pohybovým schopnostiam**
Pohybové schopnosti tvoria jeden zo zásadných predpokladov pre efektívne osvojovanie pohybových zručností, pričom sa zároveň v procese motorického učenia ďalej rozvíjajú a kultivujú. Kľúčový rozdiel medzi oboma kategóriami spočíva v úrovni ich všeobecnosti – pohybové schopnosti predstavujú široko generalizované predispozície, zatiaľ čo pohybové zručnosti sú úlohovo špecifické a viazané na konkrétne motorické činnosti [11].
Pohybové zručnosti vyjadrujú funkčné a účelové uplatnenie pohybových schopností, pričom ich úroveň osvojovania je determinovaná jednak vrodenými predispozíciami, ako aj kvalitou rozvinutých motorických schopností [11].

**e) Význam pre vzdelávanie a zdravie**
Pohybové zručnosti predstavujú kľúčový pilier konceptu pohybovej gramotnosti (physical literacy) a tvoria nevyhnutný základ pre úspešnú participáciu na širokom spektre pohybových a športových aktivít [16]. Insuficientné osvojenie fundamentálnych pohybových zručností v ranom detstve môže výrazne redukovať možnosti aktívneho zapájania sa do pohybových činností v neskorších životných obdobiach [17].
V kontexte školskej telesnej výchovy vystupuje rozvoj pohybových zručností ako centrálna zložka kurikula. Kvalitná telesná a športová výchova by mala systematicky formovať základy celoživotnej fyzickej aktivity a vytvárať prostredie podporujúce pozitívne pohybové skúsenosti. Školský vzdelávací program

má preto poskytovať deťom adekvátne a variabilné príležitosti na motorické učenie, ktoré podporujú nielen rozvoj psychomotorických, ale aj sociálnych kompetencií[18].

## POHYBOVÉ KOMPETENCIE

### a) Definícia a konceptualizácia

Pohybové kompetencie možno interpretovať ako integrovaný súbor pohybových schopností a zručností, ktorými jedinec disponuje a ktoré mu umožňujú efektívne participovať na každodenných pohybových aktivitách [19]. Základné pohybové kompetencie predstavujú kontextovo podmienené funkčné výkonnostné dispozície, ktoré umožňujú jednotlivcovi adekvátne reagovať na nároky špecifickej pohybovej úlohy naprieč rôznymi kontextmi telesnej kultúry a športovej praxe [20].
Pohybové kompetencie možno chápať ako mieru celkovej spôsobilosti jednotlivca v rámci celého spektra jeho pohybových schopností a zručností, ako aj súvisiacich regulačných a kontrolných mechanizmov, ktoré determinujú kvalitu motorického prejavu, úroveň koordinácie a schopnosť efektívne riadiť pohyb [21]. V pedagogických vedách sa pojem kompetencia uplatňuje jednak ako zastrešujúci termín pre rôzne výkonnostné dispozície, jednak ako samostatný teoretický konštrukt v rámci kategórie predispozícií pohybového výkonu, kde predstavuje integratívny prvok spájajúci vedomostné, zručnostné aj regulačné dimenzie motorického konania [22].

### b) Štruktúra a klasifikácia

Základné pohybové kompetencie sú koncipované ako dvojzložkový systém zahŕňajúci jednak kompetencie spojené s ovládaním lopty (manipulačné zručnosti), jednak kompetencie súvisiace s ovládaním pohybov vlastného tela (lokomočné zručnosti)[23].
Ich celková štruktúra je formovaná viacerými funkčnými dimenziami, ktoré sa navzájom dopĺňajú a podmieňujú:

- **Telesný aspekt** – predstavuje komplex motorických predpokladov a funkčných dispozícií, ktoré umožňujú bezpečnú, efektívnu a úspešnú participáciu na pohybových aktivitách.
- **Kognitívny aspekt** – zahŕňa schopnosť rozpoznávať, analyzovať a interpretovať účinky pohybovej aktivity, jej dopad na organizmus a riziká spojené s neadekvátnou úrovňou pohybovej aktivity.
- **Emocionálny aspekt** – reflektuje úroveň sebavedomia, vnútornú motiváciu a emocionálnu angažovanosť jednotlivca pri realizácii pohybových činností.
- **Behaviorálny aspekt** – predstavuje mieru osobnej zodpovednosti, angažovanosti a dlhodobého záväzku jednotlivca vo vzťahu k udržiavaniu celoživotnej pohybovej aktivity [4].

### c) Vývinové aspekty a determinanty.

Rozvoj pohybových kompetencií je výrazne podmienený vekom, pohlavím a telesným zložením jednotlivca. Spomedzi týchto faktorov vystupuje vek ako najstabilnejší a najsilnejší determinant, keďže s jeho postupom sa spravidla zvyšuje úroveň fundamentálnych pohybových zručností [24]. Výskumné zistenia zároveň poukazujú na to, že najvýraznejší vekový progres v oblasti pohybových kompetencií sa objavuje približne v období od 3 do 10 rokov [25].
Hmotnostný status vyjadrený prostredníctvom BMI predstavuje jeden z kľúčových faktorov ovplyvňujúcich úroveň pohybových kompetencií. Dynamické teoretické modely v tejto oblasti opisujú prepojenia medzi pohybovými kompetenciami, telesnou zdatnosťou, úrovňou pohybovej aktivity a rizikom rozvoja obezity [26].
Sociokultúrne a environmentálne podmienky, vrátane rodinného zázemia, socioekonomického statusu, vrstovníckych vzťahov či školského prostredia, zohrávajú zásadnú úlohu pri formovaní úrovne pohybových kompetencií [18]. Deti pochádzajúce z prostredí s nižším socioekonomickým statusom často dosahujú slabšie výsledky v oblasti motorických kompetencií, čo zdôrazňuje význam kvality životného a pohybového prostredia pre optimálny motorický rozvoj [27].

### d) Vzťah k pohybovým schopnostiam a zručnostiam

Pohybové kompetencie predstavujú integrované spojenie pohybových schopností a zručností do funkčného celku, ktorý umožňuje efektívnu a úspešnú účasť na rôznych pohybových aktivitách [19]. Vzťah

medzi kompetenciami a zručnosťami má hierarchickú povahu – pohybové zručnosti tvoria základný stavebný prvok, zatiaľ čo pohybové kompetencie predstavujú ich aplikované uplatnenie v špecifických podmienkach a kontextoch [17].
Rozlišujú sa dve úrovne motorického prejavu: základné pohybové zručnosti, teda viditeľné a pozorovateľné pohybové výkony, a základné pohybové kompetencie, ktoré vystupujú ako dispozičný predpoklad úspešnej realizácie pohybovej úlohy [28]. Rozvoj pohybových zručností je nevyhnutnou podmienkou formovania pohybových kompetencií, pričom primeraná úroveň ich osvojenia je kľúčová pre zapojenie do sveta športu a herných aktivít [19].

**e) Význam pre zdravie a vzdelávanie**
Pohybové kompetencie predstavujú zásadný prvok pri formovaní zdravého a aktívneho životného štýlu už v najskorších vývinových obdobiach. Nedostatočné sebahodnotenie vlastnej motorickej kompetentnosti môže viesť k oslabeniu procesu osvojovania pohybových zručností, čo následne redukuje príležitosti na aktívnu účasť v pohybových aktivitách a môže vytvárať dlhodobé bariéry v motorickom rozvoji [17,26].
Kvalitná telesná a športová výchova má zohrávať kľúčovú úlohu pri systematickom rozvoji pohybových kompetencií, ktoré sú nevyhnutným východiskom pre budovanie celoživotného vzťahu k pohybovej aktivite. Napriek tomu, že existujú robustné dôkazy o zásadnom význame motorického vývinu pre celkový zdravotný stav detí a mládeže, aktuálne edukačné politiky ešte stále neponúkajú jasne definované odporúčania týkajúce sa cielenej podpory rozvoja pohybových kompetencií [10].
Základné pohybové kompetencie tvoria fundament pre aktívnu participáciu na kultúre pohybu, športu a cvičenia, pričom ide o dispozície, ktoré sú udržateľne rozvíjateľné prostredníctvom pravidelnej a systematickej praxe. Včasná diagnostika a následná cielená pedagogická intervencia v školskom veku predstavujú ekonomicky aj efektívnostne výhodnejšie riešenie na minimalizáciu problémov motorického vývinu, než je tomu pri realizácii terapeutických programov až v dospelosti [18].

## ZÁVER
Pohybové schopnosti, pohybové zručnosti a pohybové kompetencie predstavujú tri vzájomne prepojené dimenzie motorického rozvoja, ktoré vytvárajú základ pre úspešnú participáciu detí na pohybových a športových aktivitách. Ich rozvoj je výsledkom komplexnej interakcie biologických predispozícií, kognitívnych procesov, sociálneho prostredia a kvality edukačného pôsobenia. Z analýzy teoretických východísk vyplýva, že motorický vývin detí predprimárneho a primárneho veku je dynamickým procesom, ktorý si vyžaduje odborné vedenie, cielenú stimuláciu a systematické diagnostické sledovanie.
Pohybové schopnosti predstavujú fundamentálny predpoklad pre osvojovanie pohybových zručností, ktoré sa v procese motorického učenia transformujú do komplexnejších pohybových kompetencií. Práve tieto kompetencie umožňujú dieťaťu primerane reagovať na rôzne pohybové situácie, adaptovať sa na meniace sa podmienky a vytvárať trvalý a pozitívny vzťah k pohybovej aktivite. Zároveň zohrávajú významnú úlohu v podpore zdravého životného štýlu a prevencie negatívnych zdravotných následkov sedavého správania.
Výsledky viacerých odborných zdrojov poukazujú na to, že systematický rozvoj motorických kvalít v rannom detstve je nielen efektívnejší, ale aj dlhodobo udržateľnejší ako intervencie realizované v neskoršom veku. Včasná diagnostika a pedagogická intervencia preto predstavujú zásadné nástroje na minimalizáciu motorických deficitov, podporu prirodzeného potenciálu detí a budovanie ich dlhodobej pohybovej gramotnosti.
Z pohľadu edukácie je nevyhnutné, aby bola telesná a športová výchova koncipovaná ako priestor pre rozvoj kompletného spektra motorických kompetencií, a nie iba ako prostriedok športovej výkonnosti. Kvalitný školský program má poskytovať dostatok pohybových príležitostí, podporovať vnútornú motiváciu detí k aktivite a rešpektovať ich vývinové osobitosti.
Zhrnutím možno konštatovať, že rozvoj pohybových kompetencií predstavuje jeden zo základných pilierov zdravého ontogenetického vývinu. Pedagogická prax, ktorá vychádza z poznatkov o štruktúre a determinantoch motoriky, môže výrazne prispieť k formovaniu generácie, ktorá bude pohybovo kompetentná, zdravo aktívna a pripravená zodpovedne participovať na kultúre pohybu v priebehu celého života.

## ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

[1] ČELIKOVSKÝ, S. a kol. (1990). Analýza, Teorie A Matematické Modely Pohybových Schopností. – Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-7066-211-5
[2] KASA, J. a kol. (2007). Terminologický Slovník Vied O Športe. – Bratislava: Univerzita Komenského, Fakulta Telesnej Výchovy A Športu. ISBN 978-80-89197-78-1
[3] MĚKOTA, K. a P. BLAHUŠ. (1983). Motorické Testy V Tělesné Výchově. – Praha: SPN
[4] RUŽBARSKÁ, Ingrid. (2020). Motorické Predpoklady Detí V Kontexte Predprimárneho A Primárneho Vzdelávania. – Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej Univerzity V Prešove. [on-line]. ISBN 978-80-555-2450-4 [online]. Dostupné na internete: >http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Ruzbarska1<[cit. 2025-11-25]
[5] MĚKOTA, K. a J. NOVOSAD. (2005). Motorické Schopnosti. – Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0981-X
[6] RACZEK, J., MYNARSKI, W. a W. LLACH. (1998). Teoretycznoempiryczne Podstawy Ksztaltowania I Diagnozovania Koordinacijnych Zdolności Motorycznych. – Katowice: AWF. 187 s.
[7] BELEJ, M. (2001). Motorické Učenie. – Prešov: Fakulta Humanitných A Prírodných Vied, Prešovská Univerzita, SVSTVŠ. ISBN 80-8068-041-8
[8] RUŽBARSKÁ, I. a M. TUREK. (2007). Kondičné A Koordinačné Schopnosti V Motorike Detí Predškolského A Mladšieho Školského Veku. – Prešov: Prešovská Univerzita, Fakulta Športu. ISBN 978-80-8068-670-3
[9] STAROSTA, W. (2003). Motoryczne Zdolności Koordynacyjne (Znaczenie, Struktura, Uwarunkowania, Kształtowanie). – Warszawa: Instytut Sportu W Warszawie. ISBN 83-905090-6-7
[10] RUŽBARSKÁ, I. (2024). Determinanty Základných Pohybových Kompetencií Žiakov Primárneho A Predprimárneho Vzdelávania. – Prešov: Prešovská Univerzita V Prešove. ISBN 978-80-555-3339-1
[11] MĚKOTA, K. a R. CUBEREK. (2007). Pohybové Dovednosti, Činnosti, Výkony. – Olomouc: Univerzita Palackého, Fakulta Tělesnej Kultury. 163 s. ISBN 978-80-244-1728-8
[12] SZOPA, J. (2000). Některé Kritické Poznámky Ke Koncepci Zdravotně Orientované Tělesné Zdatnosti. In: Česká Kinantropologie. Roč. 4, č. 1, s. 85 88. ISSN 1211-9261
[13] HARRIS, J. a L. CALE. (2006). A Review Of Children´s Fitness Testing. In: European Physical Education Review [online]. Roč. 12, č. 2, s. 220 225. ISSN 1741-2749. Dostupné na internete: >https://www.researchgate.net/publication/48352529_A_review_of_children%27s_fitness_testing< [cit. 2025-11-28] https://doi.org/10.1177/1356336X06065359
[14] BURTON, A. W. a D. E. MILLER. (1998). Movement Skill Assessment. – Champaign IL: Human Kinetics. ISBN 3-7780-8291-4
[15] GALLAHUE, D. L. a F. C. DONNELLY. (2003). Developmental Physical Education For All Children. – Champaign, IL: Human Kinetics. ISBN 0-7360-7120-2
[16] ALMOND, L. (2013). What Is The Value Of Physical Literacy And Why Is Physical Literacy Valuable. In: Journal Of Sport Sience And Physical Education (ICSSPE), Bulletin No 65, 2013, s. 35 – 41. ISSN 1728-5909. Dostupné na internete: https://www.researchgate.net/publication/280715839_What_is_the_Value_of_Physical_Literacy_and_why_is_Physical_Literacy_valuable< [cit. 2025-11-28]
[17] CLARK, J. E. a J. S. METCALFE. (2002). The Mountain Of Motor Development: A Metaphor. In: CLARK, J. E. a J. H. HUMPHREY (Eds.), Motor Development: Research And Reviews, Vol. 2, s. 163 165. – Reston, VA: National Association For Sport And Physical Education
[18] LOPES, L., SANTOS, R., COELHO E SILVA, M., DRAPER, C., MOTA, J. a ďalší. (2021). A Narrative Review Of Motor Competence In Children And Adolescents: What We Know And What We Need To Find Out. International Journal Of Environmental Research And Public Health, 2021, Roč. 18, Č. 1, S. 18. https://doi.org/10.3390/ijerph18010018
[19] HERRMANN, C., GERLACH, E. a H. SEELIG. (2016). Motorische Basiskompetenzen In Der Grundschule: Begründung, Erfassung Und Empirische Überprüfung Eines Messinstruments. Sportwissenschaft, 2016, Roč. 46, Č. 2, S. 60 73. https://doi.org/10.1007/s12662-015-0378-8

[20] HERRMANN, C. a H. SEELIG. (2017). Construct Validity Of The MOBAK-5 Test Instrument And Determinants Of Basic Motor Competencies Of Fifth Graders. German Journal Of Exercise And Sport Research, 2017, Roč. 47, Č. 2, S. 110 121. https://doi.org/10.1007/s12662-016-0430-3
[21] UTESCH, T. a F. BARDID. (2019). Motor Competence. In: HACKFORT, D., SCHINKE, R., STRAUSS, B. (Eds.), Dictionary Of Sport Psychology: Sport, Exercise, And Performing Arts, 1st Ed., s. 186. – Berlin/Heidelberg, Germany: Elsevier
[22] GALLAHUE, D. L. a F. C. DONNELLY. (2003). Developmental Physical Education For All Children. – Champaign, IL: Human Kinetics. ISBN 0-7360-7120-2
[23] HERRMANN, CH. a H. SEELIG. (2015). MOBAK – 3 Basic Motor Competencies Of Third Grade. [online]. – Switzerland: University Of Basel, Department Of Sport. Dostupné na internete: >https://edoc.unibas.ch/41207/2/20151215114309_566feebdd8511.pdf <[cit. 2025-11-24]
[24] BARNETT, L. M., LAI, S. K., VELDMAN, S. L. C., HARDY, L. L., CLIFF, D. P., MORGAN, P. J., OKELY, A. D. a ďalší. (2016). Correlates Of Gross Motor Competence In Children And Adolescent: A Systematic Review And Meta-Analysis. Sports Medicine, 2016, Roč. 46, Č. 11, S. 1663 1688. https://doi.org/10.1007/s40279-016-0495-z
[25] RODRIGUES, L. P., LUZ, C., CORDOVIL, R., BEZERRA, P., SILVA, B., CAMÕES, M. a R. LIMA. (2019). Normative Values Of The Motor Competence Assessment (MCA) From 3 To 23 Years Of Age. Journal Of Science And Medicine In Sport, 2019, Roč. 22, Č. 9, S. 1038 1043. https://doi.org/10.1016/j.jsams.2019.05.009
[26] STODDEN, D. F. a ďalší. (2008). A Developmental Perspective On The Role Of Motor Skill Competence In Physical Activity: An Emergent Relationship. [online]. Dostupné na internete: >https://www.researchgate.net/publication/234734805_A_Developmental_Perspective_on_the_Role_of_Motor_Skill_Competence_in_Physical_Activity_An_Emergent_Relationship<[cit. 2025-11-26] https://doi.org/10.1080/00336297.2008.10483582
[27] LOPES, L. a ďalší. (2020). A Narrative Review Of Motor Competence In Children And Adolescents: What We Know And What We Need To Find Out. International Journal Of Environmental Research And Public Health, 2020, Roč. 18, Č. 1, S. 18. https://doi.org/10.3390/ijerph18010018
[28] HERRMANN, C. (2018). MOBAK 1-4. Test Zur Erfassung Motorischer Basiskompetenzen Für Die Klassen 1-4. Hogrefe Schultest. – Göttingen: Hogrefe

DOI: https://doi.org/10.54937/2026.9788056112410.379-385

# HISTORICKO-SPOLOČENSKÝ KONTEXT ŽIVOTA JOHANNA HEINRICHA PESTALOZZIHO

# HISTORICAL-SOCIAL CONTEXT OF THE LIFE OF JOHANN HEINRICH PESTALOZZI

**TATIANA LETKOVÁ**

*Catholic University in Ružomberok, Slovakia / Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok*
*Email: tatiana.novotna119@edu.ku.sk*
*ORCID iD:* 0009-0008-6734-1113

**ABSTRAKT**
*Johann Heinrich Pestalozzi, významný sociálny reformátor a zakladateľ výchovných ústavov, patril medzi najvplyvnejších predstaviteľov pedagogického myslenia na prelome 18. a 19. storočia. Hodnotné názory švajčiarskeho pedagóga boli formované ľudovou múdrosťou, dielom J. J. Rousseaua a ideami osvietenstva, ktoré zásadne ovplyvnili rozvoj európskej pedagogiky. Cieľom príspevku je analyzovať politické a sociálne podmienky doby, ktoré ovplyvnili jeho pedagogické myslenie a praktickú činnosť v oblasti vzdelávania. Obsah príspevku je založený na kvalitatívnom výskumnom prístupe s dôrazom na obsahovú analýzu historických prameňov a textových dokumentov. Komparatívna metóda nám umožnila porovnať idey Pestalozziho s dobovým kontextom Švajčiarska, Európy a myšlienkovými prúdmi osvietenstva. Zistili sme vplyv spoločenských a historických udalostí, ktoré formovali Pestalozziho pedagogické myšlienky. Osvietenstvo mu poskytlo filozofický základ postavený na ideách rovnosti a slobody, Veľká francúzska revolúcia ovplyvnila jeho pohľad na spoločenské zmeny a realita švajčiarskej chudoby ho motivovala k nezištnej pomoci deťom bez domova.*

**Kľúčové slová:** *Johann Heinrich Pestalozzi, reformná pedagogika, humanizmus, osvietenstvo, Švajčiarsko, Veľká francúzska revolúcia, výchova*

**ABSTRACT**
*Johann Heinrich Pestalozzi, a prominent social reformer and founder of educational institutions, was one of the most influential representatives of pedagogical thought at the turn of the 18th and 19th centuries. The valuable views of the Swiss educator were shaped by folk wisdom, the work of J. J. Rousseau and the ideas of the Enlightenment, which fundamentally influenced the development of European pedagogy. The aim of the contribution is to analyze the political and social conditions of the time that influenced his pedagogical thinking and practical activities in the field of education. The content of the contribution is based on a qualitative research approach with an emphasis on the content analysis of historical sources and text documents. The comparative method allowed us to compare Pestalozzi's ideas with the contemporary context of Switzerland, Europe and the currents of thought of the Enlightenment. We identified the influence of social and historical events that shaped Pestalozzi's pedagogical ideas. The Enlightenment provided him with a philosophical foundation built on the ideas of equality and freedom, the French Revolution influenced his view of social change, and the reality of Swiss poverty motivated him to selflessly help homeless children.*

**Keywords:** *Johann Heinrich Pestalozzi, reform pedagogy, humanism, The enlightenment, Switzerland, French Revolution, education*

## ÚVOD

Obdobie života a tvorby Johanna Heinricha Pestalozziho (1746-1827) predstavuje jednu z kľúčových epoch v dejinách európskej spoločnosti, ktorá bola poznačená spoločenskými, politickými a reformnými premenami. Pestalozziho pedagogické myšlienky a praktickú činnosť nie je možné vnímať izolovane, ale naopak v súvislosti s dobovým kontextom, ktorý formoval jeho názory a prístupy k výchove. Kľúčový vplyv na jeho myslenie a pedagogickú prax mali tri základné faktory: myšlienky osvietenstva, spoločensko-politický rozmer v Európe vrátane Veľkej francúzskej revolúcie a špecifické pomery v jeho rodnom Švajčiarsku.

Pestalozzi vystupoval ako humanistický pedagóg, ktorý sa snažil prakticky reagovať na problémy svojej doby predovšetkým prostredníctvom pomoci chudobným a nevzdelaným deťom. Vytvoril koncept demokratického vzdelávania, dostupného pre všetky vrstvy spoločnosti. V tomto príspevku sa zameriame na charakteristiku obdobia, v ktorom Pestalozzi žil a pôsobil. Charakterizujeme historicko-spoločenský kontext, ktorý mu umožnil rozvíjať a realizovať svoje pedagogické idey. Zároveň zdokumentujeme gnómickú platnosť jeho myšlienok v súčasnej pedagogike. Literárne pramene a Pestalozziho vlastné diela reflektujú jeho prístup k výchove ako praktickej činnosti, ktorá nie je teoreticky systematizovaná, ale v sebe spája racionalizmus osvietenstva a hlboký kresťanský humanizmus. V Pestalozziho ponímaní bola výchova komplexným procesom, ktorý okrem intelektuálneho rozvoja zahŕňa aj formovanie morálnych a citových hodnôt človeka. Pestalozzi žil skromne, ale dokázal inšpirovať chudobných k dôstojného a ľudskému životu. Jeho láska k blížnemu, odmietanie trestov v pedagogickej praxi ho predurčili byť označovaný ako „druhý Komenský“ svojej doby. Napriek odporom, ktoré v niektorých kruhoch vzbudzoval, získal aj uznanie, napríklad v podobe čestného občianstva Francúzska. Bol nielen učiteľom, ale aj ochrancom chudobných, otcom sirôt a človek s hlbokou vierou.

Švajčiarsky pedagóg napriek tomu, že prijímal ideály rozumu a vedeckého pokroku počas osvietenstva, nikdy sa nevzdal viery v morálny a duchovný rozmer výchovy, ktorý považoval za neoddeliteľný. Na základe analýzy dobových prameňov a syntézy jeho ideí s osvetovými a kresťanskými hodnotami možno jednoznačne konštatovať, že Johann Heinrich Pestalozzi predstavuje výnimočnú osobnosť nielen švajčiarskej, ale aj celosvetovej pedagogiky.

## 1 ŽIVOTOPISNÝ NÁČRT JOHANNA HEINRICHA PESTALOZZIHO

Veľký sociálny reformátor a zakladateľ výchovných ústavov s talianskymi koreňmi, sa narodil skoro v polovici 18. storočia, v najväčšom meste Švajčiarska. Predkovia Pestalozziho, talianski šľachtici, museli Taliansko opustiť kvôli svojej viere a usadiť sa v Zürichu. Jeho dedo Anton získal v roku 1567 občianske právo a ich rodinné meno sa zachovalo z generácie na generáciu. Johann Heinrich Pestalozzi žil v dobe, ktorá bola časom veľkých zmien v dejinách Európy [1]. Pestalozziho meno sa spája s ideou harmonického rozvoja osobnosti človeka, s uplatnením humanistických princípov, a s dôrazom na výchovu srdca, mysle a rúk.

V 18.storočí boli krajiny Európy na rôznej úrovni politického a hospodárskeho rozvoja. Absolútna monarchia vrcholila vo Francúzsku počas vlády Ľudovíta XIV. (1643 – 1715). Spoločnosť bola hierarchická. Na jednej strane podaný ľud trpel pod neustálym vplyvom šľachty a feudálnych povinností. Na druhej strane, monarchia prekážala predovšetkým mestskej buržoázii, ktorá v nej videla prekážku svojho hospodárskeho rozvoja. Z týchto rozporov vznikla buržoázna ideológia francúzskych osvietencov, ktorí formovali hospodárske aj politické myšlienky nastupujúceho meštianstva [2]. V druhej polovici 18. storočia sa začínajú vo Švajčiarsku rozvíjať kapitalistické vzťahy. Rastie priemysel, obchod a vznikajú nové manufaktúry. Ľudu sa neposkytuje vzdelanie a deti pracujú v továrenskej výrobe. Švajčiarska inteligencia pod vplyvom francúzskeho osvietenstva uvažuje o tom, ako pomôcť ľudu [3]. Švajčiarsko v tej dobe predstavovalo najslobodnejšiu krajinu Európy. Vyspelá horská krajina medzi mocným Francúzskom, rozpadnutým Nemeckom od tridsaťročnej vojny, a bezmocným Talianskom naopak ukazovala, že rozdeľovanie nadvlády bohatých a chudobných ľudí neustále pretrvávalo. Väčšinu obyvateľstva tvorilo roľníctvo [4]. Na konci 18. storočia bolo Švajčiarsko konfederáciou niekoľkých samostatných

celkov – kantónov, ktoré absolutisticky riadila skupina miestnych oligarchov a mestá ovládalo cechové zariadenie [5]. Inými slovami, krajina bola rozdelená na časti, s rôznym stupňom monarchie.
Práve v tomto období sa začína cesta života Johanna Heinricha Pestalozziho, ktorú ovplyvnili rodinné podmienky, sociálne problémy a rýchly proces prechodu od feudalizmu ku kapitalizmu. Život a pedagogickú činnosť Pestalozzi venoval ľuďom, ktorí boli hladní nielen materiálne, ale aj duchovne. Keď hodnotíme dielo veľkých pedagógov a čerpáme z ich vlastného života, tak obdobie života Pestalozziho bol naozaj naplnený nevšedným úsilím o výchovu dokonalého človeka, prostredníctvom lásky. V jeho dobe to bola predovšetkým láskavosť k deťom, najmä sirotám, opusteným deťom, a z nižších spoločenských tried [6]. Vládnuca trieda cieľavedome zanedbávala školstvo, pretože mala obavy z francúzskej revolúcie. Pod vplyvom Rousseauových spisov začal Pestalozzi reformovať výchovu a vzdelávanie v týchto spoločenských a politických podmienkach.

## 2 OSVIETENSTVO AKO FILOZOFICKÝ ZÁKLAD PEDAGOGIKY ŠVAJČIARSKEHO PEDAGÓGA

Osvietenstvo ako intelektuálne hnutie 17. a 18. storočia zdôrazňovalo význam rozumu, vedy a slobody jednotlivca, ktorý predpokladal jeho pozitívny smer rozvoja z prírodného hľadiska, bez vplyvu vonkajších faktorov. Teória prirodzeného človeka bola charakteristická pre francúzskych materialistov, ktorí zdôrazňovali rozhodujúcu úlohu výchovy a spoločenských zákonov pri rozvoji človeka [7].
Pestalozzi nadviazal na tieto princípy, pričom osobitný vplyv naňho mal najmä Jean-Jacques Rousseau, ktorého pedagogický román *Emil alebo O výchove* (1762) formovalo Pestalozziho chápanie prirodzenej výchovy a úcty k dieťaťu ako jedinečnej bytosti. V roku 1763 sedemnásťročný Pestalozzi začal študovať v Zürichu, na akadémii Carolinum [4]. Mladý študent začal premýšľať nad politickou, spoločenskou situáciou a kriticky pozorovať okolitý svet. Spoznával diela a osvietenské myšlienky Rousseaua, ktorý tvrdil, že človek je vo svojej prirodzenosti dobrý, ale pokazila ho civilizácia. Na základe toho kládol dôraz na výchovu v prirodzenom, prírodnom prostredí. Ďalej tvrdil, že deti nerozumejú ani nemôžu rozumieť skrytému významu. Emil sa učil iba také pojmy, ktoré môže pochopiť, a ktoré sú mu užitočné [8].
V snahe oslobodiť dieťa od tlaku a potláčania jeho osobnosti vytvoril základ pedocentrizmu. Rousseau bol zakladateľom prirodzenej slobodnej výchovy a objaviteľom dieťaťa, ktorého chcel izolovať od pút racionalizovanej spoločnosti. Zatiaľ čo Rousseau zostal prevažne teoretikom v metodických pokynoch k výchove detí, Pestalozzi sa usiloval pretaviť osvietenské ideály do konkrétnych výchovno-vzdelávacích postupov, čím sa zaradil medzi reformátorov, ktorí sa nespoliehali iba na filozofické úvahy, ale hľadali reálne riešenia sociálnych problémov prostredníctvom výchovy.
Osvietenský dôraz na ľudskú dôstojnosť nachádzame vo viacerých Pestalozziho dielach, kde kritizuje sociálnu nerovnosť a zanedbávanie chudobných detí. Sám uvádzal, že prostredníctvom výchovy možno naplniť ideály spravodlivejšej spoločnosti. V predvečer francúzskej revolúcie, v roku 1781, vydal svoje dielo *Lienhard a Gertrúda*, v ktorom opísal svoju pedagogickú víziu, aby sa škola priblížila k duchu rodinnej výchovy v cieli rozumového a morálneho vývinu. Dej sa odohráva v dedinskom prostredí [9].
Pestalozzi vo svojom spise *Ako Gertrúda učí svoje deti*, písanými formou štrnástich listov, vyzdvihuje dôležitosť matky v rodine. Tvrdí, že láska a viera začínajú doma, kde musia preniknúť až ku koreňom fyzického a duchovného rastu jedinca. Starostlivosť o výchovu dieťaťa je rozhodujúce, lebo každý hriech, zanedbanie alebo neláska je nielen fyzická, ale aj duchovná záťaž [10]. Celkový výchovný a vzdelávací plán vybudoval na základe troch elementárnych prostriedkov: číslo, forma a reč: hlava, srdce a ruka. Z daného vzniká výchova všestranná, rozumová, citová, voľná, výchova prácou a výchova činom. Pestalozzi tým zdôrazňuje prvé a najdôležitejšie základy pre vývin dieťaťa [11]. Základné hodnoty ako je láska, dôvera a hodnoty viery človek nadobúda najprv v prirodzenom rodinnom prostredí ako faktor utvárania osobnosti.
V osvietenstve boli odstránené hospodárske a čiastočne aj stavovské hranice. Dvor a šľachta začali strácať politický a sociálny význam a meštianstvo sa stalo novou veľkou mocou. Svetský charakter štátu sa najďalej rozvíja v teórií štátu, ktorý sa pokúša oddeliť od cirkvi. Osvietenský štát podporuje toleranciu v religióznych otázkach rešpektujúc náboženskú slobodu a slobodu vierovyznania [12]. Život jednotlivcov sa mení a z poddaných sa postupne stávajú občania so základnými právami. Reformný impulz osvie-

tenstva zameraný na *„osvietenie“* ľudstva prostredníctvom vzdelania, vedy a rozumu významne prispel k premene spoločenského usporiadania a pripravil pôdu pre vznik moderných a demokratických štátov.

## 3 VPLYV VEĽKEJ FRANCÚZSKEJ REVOLÚCIE

Veľká francúzska revolúcia bola široko buržoázna a demokratická vďaka podpore ľudových más, vedených proti privilégiám s túžbou zbaviť sa ťarchy feudálneho zriadenia. Hlavnou úlohou Veľkej francúzskej revolúcie bolo rozbitie feudálneho režimu a oslobodenie roľníkov a pôdy. Pestalozzi na začiatku sympatizoval s revolučnými myšlienkami slobody, rovnosti a bratstva, ale neskôr zažil ich násilnú formu realizácie, s ktorou nebol stotožnený. Francúzska revolúcia bola dôsledkom dlhého ekonomického a spoločenského vývoja, ktorý urobil z buržoázie vládkyňu sveta.

Spoločnosť ostávala aristokratická. Základom danej spoločnosti bolo privilégium rodu a pozemkového bohatstva. Aristokracia tvorila privilegovanú triedu spoločnosti. Zahrňovala šľachtu a všetko vysoké duchovenstvo. Tretí stav zahrňoval väčšinu národa. Tento stav sa vytváral pomaly. Najprv ho tvorili mešťania, ktorých poznáme ako slobodných ľudí z miest, obdarení chartou slobôd. Neskôr pribudli vidiecki nešľachtiaci. Rozvoj remeselníckej výroby vytvoril novú spoločenskú triedu, ktorú voláme buržoázia. Koncom 18. storočia stála na čele výroby. Dodávala kráľovskej správe kádre a kapitál, ktorý bol nevyhnutný pre chod štátu.

Buržoázia tvorila hlavnú triedu tretieho stavu. Finančné ťažkosti, daňové reformy a demisia ministra financií urýchlila krízu monarchie. Dokonca šľachta podala kráľovi protest: *„Ak by boli pre nás právam ktoré hájime, čisto osobné, keby zaujímali len šľachtický stav, tak by naša horlivosť v ich požadovaní a naša vytrvalosť v ich obhajovaní boli menej energické. Veličenstvo, nehájime len svoje práva, hájime vaše, štátne práva a napokon práva francúzskeho ľudu* [13, s. 111].“ Šľachta cítila ohrozenie svojej moci a výsad. Vnímala, že buržoázia je silnejšia, pritom však nemala politickú moc. Tretí stav požadoval zrušenie výsad šľachty a duchovenstva. Začiatok francúzskej buržoáznej revolúcie v roku 1789 dobytím Bastily v Paríži, zvrhnutie monarchie v roku 1792 a nastolenie republiky vytvorilo cestu pre prijatie nových školských a občianskych zákonov v parlamente, s návrhom všeobecnej organizácie verejného vzdelávania a bezplatného školstva [14].

Medzi najvýznamnejšími osobnosti, ktoré ideologicky pripravovali Veľkú francúzsku buržoáznu revolúciu patril aj J. J. Rousseau [15]. Johann Heinrich Pestalozzi presadzoval pokrokové myšlienky aj po odznení Veľkej francúzskej revolúcie, čo viedlo k jeho odvolaniu z pozície vedúceho ústavu [16]. Na základe daných skúsenosti Pestalozzi agitoval začiatok spoločenskej zmeny vplyvom výchovy, nielen zmenou politických štruktúr. Vo svojom diele *Lienhard a Gertrúda* smelo zdôraznil prebudovanie ľudskej spoločnosti. Prácu ocenilo revolučné Francúzsko a zákonodarné zhromaždenie ho odmenilo za názory titulom čestného občana Francúzskej republiky [6].

## 4 DOBOVÝ KONTEXT SPOLOČENSKO-POLITICKEJ SITUÁCIE VO ŠVAJČIARSKU

V 18. storočí sa začínal rozvíjať kapitalizmus vo Švajčiarsku. Vznikajú manufaktúry, veľkostatky na vidieku, rastie priemysel a obchod. Krajina je politicky aj spoločensky rozdelená. Postupne sa stupňuje bieda ľudu na vidieku. Dokonca zamestnávajú aj deti, ktoré pracujú za nízku mzdu. Typická je nízka životná úroveň, negramotnosť a žiadny prístup k vzdelaniu.

Pestalozzi pedagogické a sociálne koncepcie boli formované fyziokratickými ideami, ktoré sa výrazne prejavili najmä pri organizovaní hospodárstva, a založením výchovných ústavov. Presadzoval hospodársku slobodu, prirodzené zákony dané prírodou a rozumom. Práca bola chápaná ako prostriedok morálnej výchovy, disciplíny a sebestačnosti jednotlivca [4]. V roku 1774 si kúpil pri dedine Birr časť neúrodnej pôdy a založil výchovný ústav pre chudobné deti, spojený s hospodárením na statku. Začal vyučovať a hospodáriť s päťdesiatimi chovancami. Svoje hospodárstvo volal *„Neuhof* [17].*“* Vyučovanie v Pestalozziho ústavoch, určené pre chudobné deti, bolo koncipované ako jednota rozumovej, mravnej a pracovnej výchovy. Vzdelávanie bolo systematicky prepojené s praktickou činnosťou, prostredníctvom ktorej si žiaci osvojovali pracovné návyky a sociálne kompetencie.

Zriadením výchovného ústavu v Neuhofe sledoval Pestalozzi dosiahnutie dvoch základných cieľov. Prvým, bolo zabezpečiť chudobným deťom domov systematickú výchovu, druhým vytvoriť hospodárske zázemie, ktoré by umožnilo finančnú sebestačnosť ústavu a zabezpečilo jeho ďalšie fungovanie.

V rámci ústavu sa deti pripravovali na praktický život prostredníctvom osvojovania si základných remeselných činností, ako bolo pradenie, tkanie, práca na poli, a v záhrade. Súbežne s pracovnou výchovou prebiehalo aj elementárne vzdelávanie, zamerané na osvojenie čítania, písania a počítania [18]. Dané trívium vychádzalo z Pestalozzi pedagogickej koncepcie troch elementárnych prvkov – číslo, forma a reč. Pestalozzi v ústave zastával viaceré úlohy súčasne. Pôsobil ako vychovávateľ a učiteľ, zároveň sa podieľal na poľnohospodárskej, výrobnej aj obchodnej činnosti. K zvereným deťom pristupoval s výrazným citovým nasadením a otcovskou starostlivosťou, pričom jeho cieľom bolo vyviesť ich z ponižujúceho sociálneho postavenia a napomôcť k obnove ľudskej dôstojnosti.

Švajčiarsky pedagóg správne vystihol, v čom je základná otázka prirodzeného vyučovania, a na akom základe je potrebné rozvíjať vyučovací postup ešte len rodiacej sa ľudovej škole. Tvrdil, že základy elementárnej výchovy musia byť rovnaké pre všetkých, ale potom sa majú rozvíjať triedne podľa potrieb stavov a povolaní. Výchovným cieľom je harmonické rozvíjanie síl a vlôh dieťaťa. Pestalozzi hľadal elementy a začiatočné prvky výchovy srdca. Odmietal jednostrannú výchovu, a to rozumovú alebo telesnú, náboženskú. Najvyšším cieľom elementárneho vzdelania bola harmónia všetkých síl [19].

Rok 1797 predstavoval obdobie buržoáznej revolúcie vo Švajčiarsku, ktorá výrazne ovplyvnila politické a spoločenské pomery v krajine. Nestabilná situácia spôsobila nárast počtu opustených detí a sirôt [20]. Po vyhlásení Helvétskej republiky v roku 1798 bol Johann Heinrich Pestalozzi poverený založením výchovného ústavu pre opustené deti v meste Stanz [21]. Vznik Helvétskej republiky predstavoval pokus o vytvorenie centralizovaného osvietenského štátu, ktorý vznikol s podporou Francúzska. Daný politický projekt však vyvolal odpor katolíckych kantónov, ktoré povstali proti novej republike. Povstanie potlačilo francúzske vojsko so správou: *„464 dospelých a 26 detí mŕtvych, dva milióny frankov materiálnej škody a viac ako 400 hladujúcich sirôt* [18, s. 27].*“* Uvedené udalosti výrazne ovplyvnili švajčiarsku inteligenciu, ku ktorej patril aj Pestalozzi. Vzniknuté skutočnosti posilnili presvedčenie o potrebe spoločenskej obnovy prostredníctvom osvety, vzdelávania a výchovy. Pestalozzi sa k týmto myšlienkam hlásil už v mladom veku. Vo veku osemnásť rokov vstúpil do Helvétskej spoločnosti, kde sa aktívne zúčastňoval vlasteneckých hnutí pod ideovým vedením Johanna Jakuba Bodmera [22].

Pestalozzi ako dvadsaťročný bol potrestaný zürišskou vládou za účasť v študentskom demokratickom vlasteneckom spolku [14]. Kritika vtedajšieho konzervatívneho politického systému, myšlienky rovnosti, slobody a demokracie boli nebezpečné. Vo svojom liste priateľovi Pestalozzi píše o pobyte v Stanz: „*Najväčšie pôsobenie ľudovýchovy by sa dalo docieliť úplnou výchovou značného počtu indivíduí z najchudobnejších detí v krajine tým, že by sa tieto deti svojou výchovou nevyňali zo svojho okruhu, ale práve prostredníctvom výchovy by sa k nemu pripútali oveľa pevnejšie...Chcel som vlastne svojím pokusom dokázať, že prednosti, ktoré má domáca výchova, musia sa napodobniť verejnou výchovou, a že verejná výchova má pre ľudské pokolenie cenu len tým, že napodobňujeme domácu výchovu* [19, s. 46].*“* Autor vyjadruje ideu svojej pedagogiky, v ktorej tvrdí, že verejná výchova v školách by sa mala čo najviac priblížiť domácej výchove, v rodine. Inými slovami, výchova chudobných detí by nemala znamenať oddelenie z ich sociálneho rodinného prostredia. Vo výchove je dôležité aby deti porozumeli svojmu svetu, a naučili sa v ňom zodpovedne fungovať. Škola a učitelia by sa mali snažiť vytvoriť dôvernú klímu v triede, ktorá je podobná rodine. Na základe uvedeného môžeme potvrdiť postupný vývoj Pestalozziho vyučovacej metodiky, ktorá bola založená na praktickej činnosti. Delekat (1968) bližšie charakterizuje myšlienku švajčiarskeho pedagóga: „*Vzdelávacia a vyučovacia metóda, ktorá vo svojej dokonalosti napĺňa myšlienku základného vzdelávania, je nemysliteľná. Špeciálnu metodiku vyučovania vnímal ako premenlivý nástroj, ktorí si vyžaduje rozvoj. Formy vyučovania sa stali bezmocnými, ak im chýbal „duch.“* Pestalozzi vo svojej metóde nehľadal didaktické rady pre dobré vyučovanie, ale skôr všeobecné zásady výchovy človeka [23, s. 272].

Pôsobenie Johanna Heinricha Pestalozziho vo výchovnom ústave v Stanz trvalo len niekoľko mesiacov. V extrémne náročných podmienkach po vojne a medzi sirotami mal možnosť overiť svoje ideály o výchove prostredníctvom individuálneho prístupu k deťom a praktickej činnosti [22]. Skúsenosti, ktoré nadobudol v Stanz mu ukázali potrebu systematickej organizácie a podpory zo strany štátu. Hoci bol ústav po niekoľkých mesiacoch zatvorený, stal sa základom pre ďalší rozvoj Pestalozziho pedagogických ideí, a jeho neskoršie pôsobenie v Burgdorfe a Yverdone.

## ZÁVER

Pestalozziho obdobie života a jeho koncipované diela nie je možné oddeliť od historicko-spoločenského kontextu. Osvietenstvo mu poskytlo filozofické základy, Veľká francúzska revolúcia ho ovplyvnila v chápaní spoločenských zmien a realita švajčiarskej chudoby ho motivovala k nezištnej pomoci chudobným. Vplyv spoločenských a historických udalostí na Pestalozziho pedagogické idey bol značne veľký. Pestalozzi vyrastal v dobe osvietenstva, ktoré kládlo dôraz na rozum, vedu, individualizmus a rovnosť. Na základe toho bol Pestalozzi presvedčený, že vzdelávanie má byť dostupné pre všetky deti a rozvíjať nielen rozum, ale aj city a vôľu. V dobe sociálnych zmien a Francúzskej revolúcie bolo vzdelávanie privilegovanou záležitosťou. Pestalozzi reagoval na tieto zmeny tým, že zdôrazňoval potrebu vzdelávania chudobných a sociálne znevýhodnených približujúci sa dnešnej inklúzií. Vďaka tomu sa stal jedným z najvýznamnejších predstaviteľov humanistickej pedagogiky a reformátorského myslenia v Európe. Viacerí životopisci opisujú jeho život ako jednoduchý, ale plný dobrotivosti. Žil ako chudobný, ale chudobných naučil ľudsky žiť. Miloval blížneho viac ako seba samého. Praktický učiteľ bez trestov, možno ho nazvať Komenským. Kládol veľký dôraz na všestranný rozvoj detí, sociálnu spravodlivosť a praktické vzdelávanie. Mal veľa nepriateľov, najmä vo svojej vlasti. Napriek daným okolnostiam mu Francúzsko udelilo čestné občianstvo. Bol ochrancom chudobných, otec sirôt, človek, kresťan, ale najmä významný pedagóg národa.

## ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

[1] BABKA, J. 1896. *Jindrich Ján Pestalozzi. K oslave 150. narodzenín jeho.* Ružomberok: Karol Salva. 17 s.
[2] GEJDOŠ, M., KONFÁLOVÁ, M. 2013. *Pedagogika Johanna Heinricha Pestalozziho.* Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU. 89 s. ISBN 978-80-651-0000-4.
[3] VÁŇA, J. a kol. 1971. *Dejiny pedagogiky.* Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. 376 s.
[4] BRÄUNER, V. 1956. *J.J.Pestalozzi. Výbor z pedagogických spisů.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství.149 s.
[5] TRUBÍNIOVÁ, V. 2009. *Dejiny predškolskej pedagogiky 2.* Ružomberok: VERBUM. 417 s. ISBN 978-80-8084-496-7.
[6] ORAVSKÝ, E. 1957. Ján Henrich Pestalozzi. In: *Rodina a škola.* Roč. 4, č. 4, s. 100 – 103.
[7] ŠARNÍKOVÁ, G. 2012. *Z dejín filozofie a výchovy. Od scholastiky po osvietenstvo.* Ružomberok: VERBUM. 134 s. ISBN 978-80-8084-868-2.
[8] ROUSSEAU, J.J. 2002. *Emil alebo O výchove.* Bratislava: Slovenský spisovateľ. 488 s. ISBN 80-220-1196-7.
[9] PESTALOZZI, J. H. Preložil J.N. 1899. *Linhart a Gertruda.* Čejkovice: Zd. Sadovský. 230 s. ISBN 1-0740.401.
[10] PESTALOZZI, J. H. 1877. *Wie Gertrud ihre kinder lehrt.* Wien: verlag von A. Pichler‘s Witwe & John. 198 s.
[11] MUSIL, F. 1926-1927. Ján Jindrich Pestalozzi. In: *Národná škola slovenská: orgán Slovenskej obce učiteľskej. Pedagogická rubrika.* Roč. 5, č. 8, s. 170-172.
[12] REBLE, A. 1995. *Dejiny pedagogiky.* Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. 295 s. ISBN 80-08-02011-3.
[13] SOBOUL, A. 1962. *Prehľad dejín francúzskej revolúcie.* Bratislava: Vydavateľstvo politickej literatúry. 558 s.
[14] KOLENČÍK, L. 1977. *Dejiny pedagogiky.* Nitra: VŠP v Nitre v edičnom Oddelení VŠP. 235 s.
[15] RIEDL, M. 1979. *Dějiny pedagogiky.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 210 s.
[16] VELIKANIČ, A. 1992. Peripetie a odkaz veľkého pedagóga – humanistu: Ján Henrich Pestalozzi (12.1.1746 – 7.2.1827). In: *Učiteľské noviny.* Roč. 42, č. 6, s. 11.
[17] POTÚČEK, J. 1947. J. H. Pestalozzi – veľký pedagog a učiteľ. In: *Cirkevné listy: časopis venovaný záujmom cirkve evanjelickej a. v.* Roč. 60, č. 4, s. 75-76.

[18] *J.J. Pestalozzi. Ze života a díla. Úvodní studii a původní texty naps., k vydání připr. z neměckého originálů Pestalozzi. Sämtliche Werke, sv. 1, 2, 13 přel. Jiří Kyrášek.* 1968. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 136 s.
[19] VAJCIK, P., VAJCIKOVÁ, J., SANDANY, A. 1958. *Výber z pedagogického diela J.H. Pestalozziho I.* Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. 318 s.
[20] FREIOVÁ-RADILOVÁ, E. 1961-1962. Jan Jindřich Pestalozzi. In: *Otázky defektológie: časopis pre teóriu a prax na školách a v zariadeniach pre mládež vyžadujúcu osobitnú starostlivosť.* Roč. 4, č. 5, s. 131-133.
[21] JŮVA, V., VESELÁ, Z. 1985. *Dějiny pedagogiky.* Brno: Univerzita J. E. Purkyně. 147 s.
[22] CIPRO, M. 1984. *Průvodce dějinami výchovy.* Praha: Panorama. 579 s.
[23] DELEKAT, F. 1968. *Johann Heinrich Pestalozzi: Mensch Philosoph Politiker Erzieher.* 1. Aufl. Heidelberg: Quelle Meyer. 370 s.

DOI: https://doi.org/10.54937/2026.9788056112410.387-395

# APLIKÁCIA METÓDY FUNKČNEJ DIAGNOSTIKY PRI VÝSKUME VPLYVU ZBOROVÉHO SPEVU NA ÚROVEŇ VEGETATÍVNEJ HOMEOSTÁZY SPEVÁKA

# APPLICATION OF FUNCTIONAL DIAGNOSTICS METHODS IN RESEARCHING THE EFFECT OF CHORAL SINGING ON SINGERS' VEGETATIVE HOMEOSTASIS

**LARYSA NARTOVYCH**

*Catholic University in Ružomberok, Slovakia / 03401 Ružomberok, Madačova 1469/10*
*Email: loranartovich@gmail.com*
*ORCID iD:0009-0006-9374-0359*

**ABSTRAKT**
*V článku sa venuje pozornosť štúdiu vplyvu zborového spevu na organizmus speváka, osvetľujú sa pojmy vegetatívnej homeostázy a adaptačných procesov, argumentuje sa voľba zborového spevu ako metódy obnovy vegetatívnej homeostázy, opisuje sa metóda funkčno-vegetatívnej diagnostiky podľa Makatsa ako spôsob hodnotenia vegetatívneho stavu človeka, uvádza sa stručná informácia o autorovi metódy V. Makatsovi, poskytuje sa algoritmus použitia metódy funkčnej vegetatívnej diagnostiky pri skúmaní vplyvu zborového spevu na interpreta.*

**Kľúčové slová:** *zbor, vegetatívna homeostáza, vegetatívny stav, hudobná terapia, funkčno-vegetatívna diagnostika, V. Makats*

**ABSTRACT**
*The article focuses on studying the effect of choral singing on the singer's body, highlights the concepts of vegetative homeostasis and adaptation processes, argues for the choice of choral singing as a method of restoring vegetative homeostasis, describes Makats' method of functional-vegetative diagnostics as a way of assessing a person's vegetative status, provides brief information about the author of the methodology, Volodymyr Makats, and provides an algorithm for applying the method of functional-vegetative diagnostics when studying the effect of choral singing on the performer.*

**Keywords:** *choir, vegetative homeostasis, vegetative status, music therapy. functional vegetative diagnostics, V. Makats*

## ÚVOD

Od staroveku je hudba predmetom vedeckého a filozofického skúmania v kontexte jej mnohostranného vplyvu na človeka. Okrem estetických vlastností, úlohy pri formovaní osobnostných vlastností a schopnosti sociálnej integrácie, aktuálne zostáva štúdium terapeutického potenciálu hudobného umenia, najmä jeho vplyvu na vegetatívny nervový systém. Táto otázka zaujíma vedcov, ktorých výskum sa

zameriava na oblasť hudobnej terapie (Revers a Harrer, Mindel A., Shushardzhan S., Decker-Voigt H.), hudobnej psychológie (Helga de la Motte-Haber, Helmholtz H.), muzikológie (Kurth E.) a psychofyziológie hudobného vnímania (Mach E., Meyer M., Abraham O., Köhler W., Revesh G., Vellek A., Syshor K.) [1]. Vedecký výskum, ktorého metodika bude opísaná nižšie, sa týka terapeutických schopností hudby, konkrétne vplyvu zborového spevu na psychovegetatívny stav speváka. Vzhľadom na to, že uvedený vplyv súvisí s procesmi obnovy homeostázy organizmu, je vhodné zamerať pozornosť na skúmanie tohto pojmu.

## HOMEOSTÁZA A JEJ VÝZNAM

Homeostáza je dynamická rovnováha, ktorá sa neustále obnovuje a je nevyhnutná pre prežitie a zdravie. Je to schopnosť živého organizmu udržiavať relatívnu stabilitu svojho vnútorného prostredia a fyziologických funkcií napriek zmenám vo vonkajšom prostredí vďaka koordinovaným reakciám samoregulácie.
Homeostáza je príbuzná harmónii vďaka ich zameraniu na udržanie rovnováhy a optimálne fungovanie systému. Harmónia je univerzálny princíp, ktorý sa prejavuje v rôznych druhoch umenia prostredníctvom proporcionality foriem, súladu zvuku a vyváženosti farebných riešení a je definovaný ako usporiadaná organizácia prvkov celku, ktorý je vnímaný ako esteticky ucelený. Tento princíp je vlastný aj prírodným systémom a ľudskému organizmu, ktorý sa vyznačuje súladom morfologickej štruktúry, fyziologických procesov a psychoemocionálneho stavu. Citlivosť človeka na harmonické štruktúry podmienená ich vplyvom na zmyslové, telesné a emocionálne vnímanie. Ľudská túžba po harmonickom prostredí, ktoré prispieva k psychoemocionálnej obnove a udržaniu vnútornej rovnováhy, viedla k integrácii umenia a vedy a k formovaniu interdisciplinárnych vedecko-praktických smerov, najmä hudobnej psychológie, arteterapie a hudobnej terapie.

## ADAPTÁCIA A PORUCHY ADAPTÁCIE

Celistvosť a harmonické fungovanie ľudského organizmu sú zabezpečené udržaním homeostázy, ktorá sa realizuje prostredníctvom koordinácie fyziologických procesov pomocou adaptačných mechanizmov. Medzi ne patria najmä reakcie termoregulácie a endokrinného systému v odpovedi na pôsobenie nepriaznivých faktorov. Uvedené reakcie zabezpečuje činnosť vegetatívneho nervového systému, ktorý zahŕňa sympatický (ergotropný) a parasympatický (trofotropný) systém, zodpovedné za aktiváciu a stresové reakcie, resp. upokojenie a regeneráciu. Ich dynamická rovnováha sa definuje ako vegetatívna homeostáza. Pojem vegetatívna homeostáza zaviedol Walter Cannon v prvej polovici 20. storočia v rámci výskumu mechanizmov regulácie vnútorného prostredia organizmu. Pri analýze vegetatívneho sprevádzania emocionálnych stavov vedec poznamenal, že za určitých podmienok môžu emócie ako hnev a strach spôsobiť nepriaznivé fyziologické dôsledky spojené s nadmernou aktiváciou vegetatívneho nervového systému [2]. Ďalší rozvoj týchto predstáv nastal v prácach Hansa Seliera, ktorý v roku 1936 pri skúmaní fenoménu stresu upriamil pozornosť na to, že v podmienkach dlhodobého alebo intenzívneho psychoemocionálneho napätia dochádza k vyčerpaniu adaptačných mechanizmov organizmu. V dôsledku toho sa vyvíja distres ako patologická forma adaptačnej reakcie, ktorá vzniká v súvislosti s narušením homeostatickéj rovnováhy [3].
Udržiavanie vegetatívnej homeostázy možno teda považovať za jeden z kľúčových faktorov prevencie distresu a zabezpečenia optimálneho funkčného stavu organizmu.

## PREVENTÍVNE PROGRAMY

Tento záver potvrdzujú odporúčania Ministerstva zdravotníctva Slovenskej republiky podľa § 45 ods. 1 písm. c) zákona č. 576/2004 o zdravotnej starostlivosti, službách spojených s poskytovaním zdravotnej starostlivosti a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov z 1. apríla 2020. Na základe práce Evans D. sa v dokumente poukazuje na účelovosť zavádzania preventívnych programov, ktorých cieľom je výrazné zníženie negatívneho vplyvu úzkostných porúch na jednotlivcov a spoločnosť. Veľký význam sa prikladá univerzálnym preventívnym programom, ktoré sú určené pre celú spoločnosť a zamerané na komplexné štúdium ochranných faktorov a spôsobov vplyvu, ktoré zvyšujú ochranné faktory a/alebo znižujú rizikové faktory, alebo oboje [4 s. 221].

## VÝBER FAKTORU VPLYVU

Jedným z najsilnejších ochranných faktorov je mechanizmus adaptácie, ktorého účinnosť závisí od úrovne vegetatívnej homeostázy, ako bolo opísané vyššie. Preto v procese hľadania metódy obnovenia rovnováhy, na základe skúseností a výskumov mnohých vedcov, ktoré potvrdzujú pozitívny vplyv hudobného umenia na duševné a fyzické zdravie človeka, vznikla **hypotéza**, že zborový spev má potenciál harmonizovať vegetatívnu homeostázu. Skutočnosť, že hudobné umenie má vplyv na človeka, je známa už od dávnych čias, avšak vedecký výskum dynamiky úrovní vegetatívnej homeostázy v procese zborového spevu sa vykonáva po prvýkrát.

Bol vykonaný pilotný prieskum, ktorého cieľom bolo odpovedať na **otázky**:
1. Ovplyvňuje zborový spev dynamiku funkčnej úrovne vegetatívnej homeostázy?
2. Je vhodné využívať zborový spev ako univerzálny preventívny program zameraný na zníženie vplyvu úzkostných porúch na osobnosť a spoločnosť prostredníctvom zlepšenia funkcie ochranných mechanizmov? [5]

Voľba predmetu výskumu je podmienená najmä univerzálnym charakterom hudby, ktorá ovplyvňuje človeka bez ohľadu na jeho vek, pohlavie, sociálny status, úroveň vzdelania a iné individuálne charakteristiky [6]. Okrem toho je hudba úzko prepojená s psychologickými a fyziologickými procesmi človeka, čo ovplyvňuje jej schopnosť pôsobiť ako stimulujúco, tak aj upokojujúco. Konkrétne, H. Decker-Voigt (1991) rozlišuje ergotropnú hudbu, ktorá aktivizuje sympatický systém, a trofotropnú hudbu, spojenú s aktiváciou parasympatického systému vegetatívnej nervovej sústavy [7]. Zborové umenie podľa nášho názoru tento efekt ešte umocňuje, pretože účasť na formovaní celistvého súboru predpokladá vedomé vyvažovanie vlastného zvuku v rámci kolektívnej interakcie.
Ukrajinský výskumník V. Makats poznamenáva, že synchronizácia oscilačných procesov rôznej energetickej povahy zabezpečuje funkčné spojenie ľudského organizmu a vonkajšieho prostredia do jedného celistvého systému. Pri tom sa rezonančné kmitania vzájomne posilňujú, zatiaľ čo nerezonančné sa oslabujú alebo zanikajú, čo spôsobuje potrebu existencie mechanizmu vzájomnej synchronizácie, t. j. všeobecného regulačného systému [8]. V tomto kontexte možno zborový kolektív považovať za regulačný systém synchronizácie, ktorý sa realizuje v procese formovania zborového ansámblu na intonačnej, rytmickej, dynamickej, harmonickej, tempovej, dikčnej a emocionálnej úrovni.

## VÝBER METÓDY VÝSKUMU

Existujúce metódy hodnotenia vegetatívneho nervového systému spočívajú vo funkčno-dynamickom skúmaní nasledujúcich ukazovateľov: vegetatívneho tonusu, vegetatívneho zabezpečenia činnosti a vegetatívnej reaktivity. Na tento účel sa používajú špeciálne dotazníky a tabuľky na zaznamenávanie vegetatívnych ukazovateľov, ktoré sa získavajú pomocou klinického vyšetrenia, vegetatívnych testov (ortostatický a klinostatický test, okulokardiálny reflex Dany-Ashnera), hardvérových metód (denné monitorovanie EKG a AT, kardiointervalografia, elektroneuromyografia, termografia, meranie kožno-galvanických reakcií) a farmakologických testov (podávanie adrenalínu a atropínu) [2]. Poznamenajme, že tieto metódy sú zamerané na hodnotenie takých ukazovateľov, ako je zrýchlenie alebo stabilizácia pulzu a dýchania, zvýšenie alebo normalizácia krvného tlaku, stav a citlivosť kožných krytov, kontrakcia svalov, rozšírenie alebo zúženie zreníc, výskyt pocitov vzrušenia alebo upokojenia atď. [7]. Uvedené ukazovatele skutočne svedčia o prítomnosti vegetatívnej reakcie a dokonca určujú jej smerovanie. Takéto štúdie však neposkytujú ucelený obraz o stave vegetatívneho systému, pretože výsledky dotazníkov majú subjektívny charakter a zaznamenávanie vegetatívnych ukazovateľov je selektívne, a preto nemožno považovať za objektívne a systémové. Naopak, nami zvolená funkčno-vegetatívna diagnostika je priamo zameraná na hodnotenie vegetatívnej homeostázy a má systémový charakter, preto umožňuje objektívne skúmanie vplyvu zborového spevu na vegetatívnu rovnováhu speváka. Autorom tejto metódy je doktor medicínskych vied, profesor Makats V..

**Makats Volodymyr Hennadiyovych**
Volodymyr Hennadiyovych Makats (1945 obec Olhopil, dnes okres Chechelnytskyj, Vinnycka oblasť – 2024 Vinnytsia) bol ukrajinský lekár – rehabilitológ. V roku 1975 absolvoval Vinnyckyi lekársky inštitút. V roku 1992 získal titul Doktor medicínskych vied za autorskú prácu „Biogalvanizácia vo fyzioterapii a reflexoterapii". V roku 2003 sa stal profesorom. V rokoch 1988–2004 pracoval na Vinnyckej pedagogickej univerzite; od roku 2004 bol profesorom a vedúcim Katedry rehabilitačných technológií Vinnyckého socioekonomického inštitútu Otvorenej medzinárodnej univerzity rozvoja človeka „Ukrajina"( Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна»). Zaoberal sa výskumom problémov rehabilitačných technológií. Vyvinul vlastné metódy rehabilitácie vegetatívnych porúch u detí. Bol zakladateľom elektronického vedeckého časopisu „Problémy vegetatívnej rehabilitácie". Medzi jeho hlavné diela patrí: *Funkčno-energetický systém človeka a vegetatívna homeostáza* (2003); *Funkčná vegetológia. Diagnostika, prognóza a korekcia systémových porúch* (2012); *Vegetatívny atlas funkčného zdravia detskej populácie Ukrajiny* (2013) [9].

## BIOLOGICKY AKTÍVNE ZÓNY (BAZ)

V roku 1994 V. Makats objavil funkčno-energetický systém človeka, ktorý zabezpečuje procesy energeticko-informačnej výmeny medzi vonkajším a vnútorným prostredím. Perifémymi predstaviteľmi tohto systému sú biologicky aktívne zóny (BAZ). Celkovo existuje 365 bodov, takzvaných akupunktúrnych zón, ktoré sa nachádzajú na povrchu kože a vnútorných orgánov a zachovávajú sa dlho po biologickej smrti. K parametrom biofyzikálnej aktivity týchto zón patria: neustále zaznamenávanie prúdu (0,5 – 30 μA), infračervené žiarenie, intenzívny metabolizmus, zvýšené absorbovanie CO2. Na charakteristiky BAZ vplývajú nasledujúce faktory: biorytmy, podmienky vonkajšieho prostredia, svetlo, zvuk, zmena počasia, magnetické výkyvy, kozmické žiarenie, fyzické napätie, emocionálne napätie. Aktivita BAZ sa mení v priebehu dňa v závislosti od fáz elektromagnetických porúch Slnka a Mesiaca. Ich bioelektrická aktivita nemá nič spoločné s elektrickými svalovými alebo nervovými javmi. Prototyp BAZ bol objavený v rastlinách. Pigmentové škvrny, materské znamienka a névy majú biofyzikálnu príbuznosť s BAZ [8].

## FUNKČNO-VEGETATÍVNA DIAGNOSTIKA (FVD)

Makats V. uvádza, že hodnotenie celkovej vegetatívnej homeostázy musí byť systémové. Avšak jednotlivé ukazovatele existujúcich inštrumentálnych vyšetrení nie sú schopné vykonať systémové hodnotenie, pretože charakterizujú len jednotlivé mechanizmy vegetatívnej regulácie, napríklad krvný tlak, srdcovú frekvenciu, telesnú teplotu atď. Naopak, metóda navrhnutá vedcom je systémová. Je zameraná na hodnotenie funkčnej vegetatívnej homeostázy, t. j. sympatickej a parasympatickej aktivity v ich vzájomnom vzťahu [8]. FVD sa zaoberá dynamickou stabilitou medzi systémovou závislosťou a formou a mierou jej funkčných odchýlok.
Metodika je založená na využití schopnosti biologických systémov generovať slabé prúdy. Akýkoľvek biologický objekt je prirodzeným generátorom a môže sa stať zdrojom smerovej energie. Táto energia je prirodzená, jedinečná a patrí k fyzikálnym elektromagnetickým faktorom nízkej intenzity (veľkosť napätia vo vonkajšom okruhu „biologického reťazca" 0,03 – 0,06 V), čo je porovnateľné s membránovými potenciálmi. Bioelektrické javy, ktoré predstavujú proces distribúcie a transportu nosičov energie v organizme, sú podmienené prítomnosťou veľkého množstva elektrických nábojov v živých bunkách: fixných (nabité skupiny biomakromolekúl) a pohyblivých (voľné elektróny a ióny) [10].

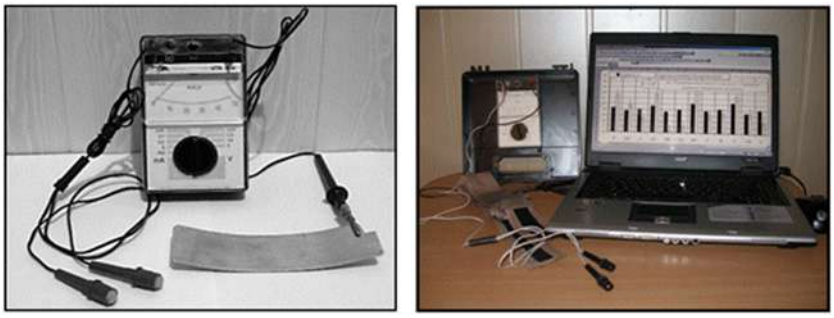
V procese diagnostiky sa hodnotí aktivita 12 párov meridiánov. (Tab. 1)

| **Tradičný kanál** | MN* | FN** | **Tradičný kanál** | MN* | FN** |
|---|---|---|---|---|---|
| Pľúca | **LU** | P | Močový mechúr | **BL** | V |
| Hrubé črevo | **LI** | GI | Obličky | **KI** | R |
| Žalúdok | **ST** | E | Perikard | **PC** | MC |
| Slezina – pankreas | **SP** | RP | Trojitý žiarič | **TE** | TR |
| Srdce | **HT** | C | Žlčník | **GB** | VB |
| Tenké črevo | **SI** | IG | Pečeň | **LR** | F |

Tabuľka 1 **medzinárodná nomenklatúra WHO*
***francúzska nomenklatúra*

Na diagnostiku sa používa diagnostický komplex VITA-01-M, vybavený mikroampérmetrom a elektródami: donor (DE+) a akceptor (AE-). (obrázok 1)

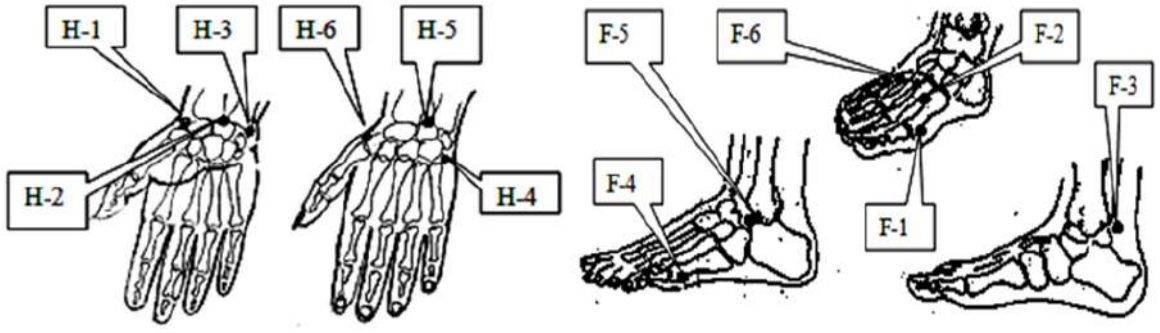
*Obrázok 1*



*Systém VITA-01-M a komplex VITA-01-BIOTEST*

Každý z 12 diagnostikovaných meridiánov má na koži reprezentatívne zóny (BAZ), s ktorými prichádzajú do kontaktu elektródy. (obrázok 2)

*Obrázok 2*




*Reprezentatívne zóny (BAZ) horných (H) a dolných (F) končatín*

Metodologické zvláštnosti FVD sú podmienené krátkym (3 sek.) kontaktom párového diagnostického elektródu DE so symetrickými reprezentatívnymi zónami; vlhkým elektródovým kontaktom s akupunktúrnymi zónami, použitím centralizovanej „opornej zóny“ (pupková oblasť, rovnako vzdialená od zón reprezentatívneho kontaktu) pre elektródu – AE.

V procese FVD sa zohľadňuje, že jediným ukazovateľom funkčnej aktivity adaptačných mechanizmov normalizácie vegetatívnej homeostázy je „vegetatívny koeficient“ (kV). Určuje sa pomerom sympatickej a parasympatickej aktivity a poukazuje na prevahu buď systémovej excitácie (sympatická orientácia funkčnej vegetatívnej aktivity), alebo inhibície (parasympatická orientácia funkčnej aktivity). Na výpočet tohto pomeru je potrebné transformovať údaje získané v μA na relatívne hodnoty (%). Podľa uvedenej tabuľky (tab. 2) sa v závislosti od ukazovateľa vegetatívneho koeficientu určuje funkčná úroveň vegetatívnej homeostázy [10].

| kV | Zóny funkčno-vegetatívnej úrovne | symbol |
|---|---|---|
| </= 0,75 | Značná parasympatická aktivita s výhodou potlačenia FVS | PA-zn |
| 0,76 – 0,86 | Vyjadrená parasympatická aktivita s výhodou potlačenia FVS | PA-v |
| 0,87 – 0,94 | Funkčná kompenzácia parasympatickej aktivity | FkP |
| 0,95 – 1,05 | Funkčno-vegetatívna rovnováha (zóna vekovej normy) | VR |
| 1,06 – 1,13 | Funkčná kompenzácia sympatickej aktivity | FkS |
| 1,14 – 1,26 | Vyjadrená sympatická aktivita s výhodou stimulácie FVS | SA-v |
| 1,27 i > | Značná sympatická aktivita s výhodou stimulácie FVS | SA-zn |

Tabuľka 2: *Vegetatívne koeficienty a zóny funkčno-vegetatívnej úrovne*

**Priebeh funkčnej diagnostiky:**
1. Pred zborovým spevom: meriame ukazovatele vegetatívnej aktivity pomocou techniky funkčnej diagnostiky.
2. Získané údaje v mkA prepočítame na relatívne hodnoty.
3. Určíme celkovú bioelektrickú aktivitu funkčných systémov a vegetatívny koeficient ich vzájomného pôsobenia.
4. Určíme funkčno-vegetatívnu diagnózu.
5. Po zborovom speve opäť vykonáme diagnostiku.
6. Porovnávame výsledky a hodnotíme dynamiku funkčno-vegetatívneho stavu.

## POPIS LIMITOV VÝSKUMU

Výskum ako pilotná štúdia je limitovaný malou vzorkou (n = 11), čo neumožňuje generalizáciu výsledkov. Obmedzením je aj krátke obdobie zberu dát, ktoré neumožnilo dlhodobé sledovanie javov. Aplikácia metódy FVD je podmienená špeciálnym školením diagnostika, čo znižuje jej dostupnosť. Generalizáciu výsledkov ďalej obmedzuje špecifický výskumný súbor (speváci jedného cirkevného zboru) a geografické vymedzenie na mesto Vinnycia.

## STRUČNÝ POPIS PILOTNÉHO VÝSKUMU A JEHO VÝSLEDKOV

### Definícia problému a cieľov

Cieľom pilotného výskumu bolo zistiť, či má zborový spev vplyv na úroveň vegetatívnej homeostázy speváka, a určiť orientáciu tohto vplyvu.

### Zber údajov

Zber údajov prebiehal metódou merania s využitím funkčno-vegetatívnej diagnostiky. Ako reprezentatívna vzorka bol vybraný spevácky zbor kostola „Vefil“ v meste Vinnytsia. Výskum sa uskutočnil v roku

2022. Bolo vykonané FVD u 11 spevakov pred a po ich účasti na skúške zboru. Poznamenajme, že účastníci experimentu predvádzali nasledujúce skladby: T. Fettke „Poklonenie“, L. Balantin „Tak miloval Boh svet“, M. Macdonald „Sláva, večný Boh“, J. Peterson „Nový život“. Nácvik zboru trval 2 hodiny.

**Príprava dát**
Získané údaje v mkA boli prepočítané na relatívne hodnoty; bola stanovená celková bioelektrická aktivita funkčných systémov a vegetatívny koeficient ich vzájomného pôsobenia; bola stanovená úroveň vegetatívnej homeostázy pred a po speve a určená orientácia jej dynamiky.

**Deskriptívna štatistika**
V dôsledku výskumu boli zhromaždené materiály FVD, ktoré sú uvedené v nasledujúcej tabuľke:

**Funkčno-vegetatívna analýza materiálov prieskumu**

| № <br> № výskumu | № diagnost. merania | čas výskumu | ∑ FVS <br> в % | ∑ sympatická aktivita | ∑ parasympatická aktivita | **k-V** | ZVR <br> (FVD) | FVO |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 001 | pred ZS | 100 % | 54,1% | 45,9% | **1,18** | SA-v | |
| | 002 | po ZS | 100 % | 52,6% | 47,4% | **1.11** | FkS | + |
| | | | | | | | | |
| 2 | 003 | pred ZS | 100 % | 51,3% | 48,7% | **1,05** | VR | |
| | 004 | po ZS | 100 % | 46,0% | 54,0% | **0,85** | PA-v | – |
| | | | | | | | | |
| 3 | 005 | pred ZS | 100 % | 44,0% | 56,0% | **0,79** | PA-v | |
| | 006 | po ZS | 100 % | 53,1% | 46,9% | **1,13** | FkS | + |
| | | | | | | | | |
| 4 | 007 | pred ZS | 100 % | 43,0% | 57,0% | **0,75** | PA-zn | |
| | 008 | po ZS | 100 % | 44,6% | 55,4% | **1,01** | VR | + |
| | | | | | | | | |
| 5 | 009 | pred ZS | 100 % | 50,8% | 49,2% | **0,86** | FkP | |
| | 010 | po ZS | 100 % | 48,1% | 51,9% | **1,01** | VR | + |
| | | | | | | | | |
| 6 | 011 | pred ZS | 100 % | 49,9% | 50,1% | **1,00** | VR | |
| | 012 | po ZS | 100 % | 50,1% | 49,9% | **1,11** | FkS | + |
| | | | | | | | | |
| 7 | 013 | pred ZS | 100 % | 49,4% | 50,6% | **0,97** | VR | |
| | 014 | po ZS | 100 % | 49,6% | 50,4% | **0,98** | VR | + |
| | | | | | | | | |
| 8 | 015 | pred ZS | 100 % | 48,0% | 52,0% | **0,92** | FkP | |
| | 016 | po ZS | 100 % | 49,5% | 50,5% | **0,98** | VR | + |
| | | | | | | | | |
| 9 | 017 | pred ZS | 100 % | 49,3% | 50,7% | **0,97** | VR | |
| | 018 | po ZS | 100 % | 56,3% | 43,8% | **1,29** | SA-zn | - |
| | | | | | | | | |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 10 | 019 | pred ZS | 100 % | 53,7% | 46,3% | **1,16** | SA-v | |
| | 020 | po ZS | 100 % | 48,1% | 51,9% | **0,93** | FkP | + |
| | | | | | | | | |
| 11 | 021 | pred ZS | 100 % | 44,2% | 55,7% | **0,8** | PA-v | |
| | 022 | po ZS | 100 % | 48,5% | 51,5% | **0,94** | FkP | + |

*Poznámka: ZS – zborový spev; kV – koeficient vegetatívnej rovnováhy; ZVR – zóna vegetatívnej rovnováhy; FVD – funkčno-vegetatívna diagnóza; FVO – funkčno-vegetatívna orientácia; Arch. č. – párne pred ZS, nepárne po ZS*

**Inferenčná štatistika**

Na štatistické spracovanie údajov bol použitý Kritérium znakov (G-kritérium, znamienkový test, sign test), ktorý je neparametrickou štatistickou metódou používanou na porovnanie dvoch súvisiacich vzoriek, ktorá zisťuje smer zmeny (zlepšenie/zhoršenie) namiesto intenzity rozdielov. Znamienkový test slúži ako flexibilná alternatíva k parametrickému párovému t-testu, ak údaje nie sú normálne rozložené alebo pozostávajú z usporiadaných kategórií. [11, 12]

Etapy štatistického spracovania údajov:

1. Určenie smeru zmien v porovnávaných pozorovaniach. Priradenie zmienam znaku „+“ alebo „-“ sa zakladá na hodnotení dynamiky úrovne vegetatívnej homeostázy: zmeny smerom k norme sa považujú za pozitívne, naopak, od normy – za negatívne.
2. Počíta sa počet párových pozorovaní, ktoré majú rozdiely. V 11 z 11 prípadoch došlo k zmenám kV, preto sa berie do úvahy všetkých 11 účastníkov vzorky.
3. Počíta sa menší počet jednoznačných výsledkov porovnania, ktoré sa označujú ako Z a patria k atypickému posunu. V tabuľke údajov vidíme, že z 11 prípadov má 9 osôb pozitívny smer zmien a 2 osoby negatívny. To znamená, že Z=2.
4. Z sa porovnáva so špeciálnou tabuľkou s kritickou hodnotou pre dané množstvo[13]. $Z_{emp} = 2 = Z_{crit}$ (P = 0,05).

**Interpretácia výsledkov**

Analýza uvedených materiálov ukázala nasledovné:

1. V 10 z 11 prípadov sa pozorujú zmeny počiatočnej úrovne vegetatívnej homeostázy. Uvedené zmeny sú biofyzikálne podložené, štatisticky významné a svedčia o realite funkčno-vegetatívnych transformácií.
2. Pri počiatočnej prevahe parasympatickej aktivity v zónach PA-zn, PA-v, FkP ( výskumy č. 3, 4, 5, 8, 11) došlo k transformácii vegetatívnej rovnováhy na úrovne VR, FkP a FkS, t. j. ukazovateľ vegetatívnej rovnováhy sa zmenil smerom k norme.
3. Pri počiatočnej prevahe vegetatívnej rovnováhy (zóna VR, výskumy č. 6, 7) má spev prevažne pozitívny vplyv na stav vegetatívneho tonusu, transformujúc ho na vyššie úrovne VR a FkS. V dvoch prípadoch, ktoré patria do skupiny atypických zmien (výskumy č. 2 a 9) boli zaznamenané zmeny, ktoré sa odchyľujú od normy, t. j. smerujú k zónam PA-v a SA-zn.
4. Pri počiatočnej prevahe sympatetickej aktivity (zóna SA-v, výskumy č. 1 a 10) boli zaznamenané zmeny vegetatívnej rovnováhy smerujúce k norme (zóny FkP a FkS)

## ZÁVERY

1. V priebehu pilotného výskumu sa zistilo, že zborový spev spôsobuje pravdepodobnú, prevažne pozitívnu dynamiku vegetatívnych úrovní, čo dáva dôvod považovať ho za harmonizujúci faktor. Hoci výsledky výskumu nemôžu mať globálny charakter, pretože štúdia mala rad obmedzení opísaných vyššie, zároveň poskytujú podnet pre ďalší vedecký výskum.
2. Vďaka absencii rizika subjektívneho skreslenia a systémovému charakteru merania použitie metódy funkčnej vegetatívnej diagnostiky umožňuje objektívne posúdiť vplyv zborového spevu na vegetatívny stav speváka.

3. Pokračovanie vedeckého výskumu vplyvu zborového spevu má dôležitý praktický význam, pretože v prípade potvrdenia výskumnej hypotézy umožní považovať zborový spev za harmonizujúci faktor, ktorý možno využiť ako v preventívnych programoch na predchádzanie negatívnym dôsledkom stresu, tak aj vo vzdelávacích a kultúrnych programoch.
4. Vedecký význam témy spočíva v aktuálnosti a novosti cieľa, v medziodborovom prístupe a v perspektíve rozvoja celého smeru vedeckého výskumu súvisiaceho so štúdiom vplyvu rôznych faktorov na mechanizmy adaptácie.

## ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

[1] SHUSHARDZHAN, S. (1998). Hudobná terapia a rezervy ľudského organizmu. – Moskva
[2] VEIN, A. (2000). Vegetatívne poruchy: Klinika, liečba, diagnostika. – M.: Lekárska informačná agentúra, – 752 s.
[3] NARTOVYCH, L. (2022). Functional psychovegetology as a new direction of psychophysiology // Progressive research in the modern world. Proceedings of the 1st International scientific and practical conference. BoScience Publisher. Boston, USA. Pp. 351-354. [Online]. [cit. 2025-10-27]. Dostupné na: URL: https://sci-conf.com.ua/i-mizhnarodna-naukovo-praktichna-konferentsiya-progressive-research-in-the-modern-world-5-7-10-2022-boston-ssha-arhiv/.
[4] EVANS, D. a kol. (2012). Treating and Prevention Adolescent Mental Health Disorders: What We Know and What We Don't Know. A research Agenda for Improving the mental Health of Our Youth. – Oxford University Press, ISBN 978-0195173642, 818 p.
[5] NARTOVYCH, L. (2022). Vplyv zborového spevu na dynamiku funkčných úrovní vegetatívnej homeostázy// Modern research in world science. Proceedings of the 7th International scientific and practical conference. SPC "Sci-conf.com.ua". Lviv, Ukraine. Pp.654-660 [Online]. [cit. 2025-10-23]. Dostupné na: URL: https://sci-conf.com.ua/vii-mizhnarodna-naukovo-praktichna-konferentsiya-modern-research-in-world-science-2-4-10-2022-lviv-ukrayina-arhiv/
[6] SOLOVEY, Y. (2015). Music in the spiritual development of the individual. – Mukachevo: Scientific Bulletin of Mukachevo State University, Series "Pedagogy and Psychology." Issue 1, s. 125.
[7] DECKER-VOIGT, H., ECKHARD, W. (1991). Aus der Seele gespielt. Eine Einführung in Musiktherapie. – Goldmann Verlag, 365 p.
[8] MAKATS, V., MAKATS, E. (2021). Vegetative Zhen-Jiu Therapy (Problems of Functional Vegetology). – Ukraine: Scientific Initiative Publishing House, Nilan-LTD, s. 101.
[9] PODOLYNNYI, A. (2017, upd. 2025). Makats Volodymyr Hennadiiovych. Encyclopedia of Modern Ukraine / Eds.: I. M. Dziuba, A. I. Zhukovsky, M. H. Zhelezniak [et al.]; National Academy of Sciences of Ukraine, Shevchenko Scientific Society. – Kyiv: The NASU institute of Encyclopedic Research. [Online]. [cit. 2025-10-23]. Dostupné na: https://esu.com.ua/article-60714.
[10] MAKATS, V. (2022). Vegetative Zhen-Jiu Therapy (Ukrainian Postgraduate Education Program). – Ukraine: Scientific Initiative Publishing House, Nilan-LTD, s. 104.
[11] MIKUŠKOVÁ, Eva (2021). Štatistika pre začiatočníkov. Základy štatistických analýz pre študentov učiteľstva. – PF UKF v Nitre, ISBN 978-80-558-1823-8, 100s.
[12] Introduction to the Sign Test [Online]. [cit. 2025-10-26] Dostupné na: https://www.statisticssolutions.com/free-resources/directory-of-statistical-analyses/sign-test/#:~:text=The%20Sign%20Test%20is%20a,one%20product%20over%20the%20other.
[13] GORONESKUL, M. (2009). Tabuľky funkcií a kritických bodov rozdelení. Kapitoly: Teória pravdepodobnosti. Matematická štatistika. Matematické metódy v psychológii. – Charkov: UCSU, 90 s.

DOI: https://doi.org/10.54937/2026.9788056112410.397-404

# VNÍMANIE NATÍVNEJ REKLAMY V DIGITÁLNOM PROSTREDÍ ŽIAKMI MLADŠIEHO ŠKOLSKÉHO VEKU

# PERCEPTION OF NATIVE ADVERTISING IN THE DIGITAL SPACE BY YOUNGER PRIMARY SCHOOL PUPILS

**KLÁRA PÁTEREKOVÁ**

*Catholic University in Ružomberok, Slovakia / Hrabovská cesta 1A, 034 01 Ružomberok*
*Email: klara.bullova969@edu.ku.sk*
*ORCID iD: https://orcid.org/0009-0006-3493-1980*

**ABSTRAKT**
*Digitálna reklama predstavuje súčasť online prostredia, v ktorom sa deti pohybujú už od raného veku. Napriek rastúcej prítomnosti detí na sociálnych sieťach a ich každodennej exponovanosti reklamným obsahom zostáva otázka ich schopnosti kriticky vnímať a rozpoznávať reklamné posolstvá v digitálnom prostredí. Tento výskum skúma, ako žiaci tretieho a štvrtého ročníka základných škôl vnímajú a rozpoznávajú reklamu v online priestore, s osobitným zameraním na sofistikované formy natívnej reklamy, akými sú influencer marketing a sponzorované vyhľadávacie výsledky. Hlavným cieľom výskumu bolo zistiť, či existuje rozpor medzi deklarovanou a skutočnou schopnosťou detí identifikovať reklamný obsah, a analyzovať, ako mediálna gramotnosť žiakov mladšieho školského veku ovplyvňuje ich zraniteľnosť voči manipulatívnym marketingovým praktikám. Výskum kombinoval kvantitatívne a kvalitatívne metódy, pričom využíval dotazník inšpirovaný metodológiou britského regulátora Ofcom, pološtruktúrované rozhovory a praktické testovanie schopnosti rozpoznať konkrétne príklady digitálnej reklamy. Výsledky majú významné implikácie pre vzdelávací systém, tvorcov mediálnej politiky i rodičov, ktorí hľadajú efektívne spôsoby, ako chrániť deti pred neetickými marketingovými praktikami a zároveň rozvíjať ich kritické myslenie v digitálnom veku.*

**Kľúčové slová:** *sociálne siete, reklama, mladší školský vek*

**ABSTRACT**
*Digital advertising represents a part of the online environment in which children have been moving from an early age. Despite the growing presence of children on social networks and their daily exposure to advertising content, the question of their ability to critically perceive and recognize advertising messages in the digital environment remains. This research examines how third and fourth grade primary school students perceive and recognize advertising in online space, with particular focus on sophisticated forms of hidden advertising, such as influencer marketing and sponsored search results. The main aim of the research was to determine whether there is a discrepancy between the declared and actual ability of children to identify advertising content, and to analyze how the media literacy of younger school-age students affects their vulnerability to manipulative marketing practices. The research combined quantitative and qualitative methods, using a questionnaire inspired by the methodology of the British*

*regulator Ofcom, semi-structured interviews, and practical testing of the ability to recognize specific examples of digital advertising. The results have significant implications for the education system, media policy makers, and parents who are looking for effective ways to protect children from unethical marketing practices while developing their critical thinking in the digital age.*

**Keywords:** *social media, advertising, younger primary school pupils*

## ÚVOD

Súčasná generácia detí vyrastá v prostredí charakterizovanom neustálou konektivitou a exponovanosťou digitálnym médiám. Sociálne siete, videohostingové platformy a mobilné aplikácie sa stali prirodzenou súčasťou ich každodenného života ešte pred vstupom do formálneho vzdelávacieho systému. Táto premena spôsobu, akým deti konzumujú médiá a komunikujú, prináša so sebou nové výzvy, ktoré presahujú rámec tradičnej mediálnej gramotnosti. V digitálnom prostredí reklama nadobúda nové podoby, ktoré rozmazávajú hranice medzi komerčným a nekomerčným obsahom. Influencer marketing, natívna reklama, sponzorované príspevky a produktové umiestnenia vytvárajú komplexnú komunikačnú oblasť, v ktorej je identifikácia reklamného zámeru výrazne náročnejšia než pri tradičných televíznych či tlačených reklamách [1].

Mediálna gramotnosť, definovaná ako súbor kompetencií umožňujúcich jednotlivcom prístup, analýzu, hodnotenie a tvorbu mediálneho obsahu v rôznych formách, nadobúda v tomto kontexte zásadný význam vnímať a rozpoznávať komerčné obsahy v digitálnom prostredí. Reklama v jej tradičnej podobe predstavuje platenú formu neosobnej komunikácie, ktorej primárnym cieľom je ovplyvniť postoje, presvedčenia a nákupné správanie [2]. Pre deti v mladšom školskom veku, ktoré sa nachádzajú v štádiu konkrétnych operácií podľa Piagetovej teórie kognitívneho vývoja, predstavuje rozlíšenie prisviedčacieho zámeru reklamy od informatívneho obsahu výrazne náročnejšiu kognitívnu úlohu než pre adolescentov či dospelých [3]. Deti vo veku šesť až jedenásť rokov ešte len rozvíjajú schopnosť metakognitívneho uvažovania a kritického posudzovania informácií, čo ich robí osobitne zraniteľnými voči manipulatívnym marketingovým stratégiám [4].

Výskumné štúdie z posledných rokov ukazujú alarmujúce zistenia týkajúce sa schopnosti detí rozpoznávať digitálnu reklamu. Britský regulátor Ofcom vo svojej rozsiahlej štúdii z roku 2022 zistil, že deti vo veku 8 až 11 rokov majú značné ťažkosti s identifikáciou sponzorovaného obsahu na sociálnych sieťach [5]. Podobné zistenia prinášajú aj štúdie európskeho prostredia, kde výskumníci dokumentujú systematické zlyhanie detí v rozlíšení komerčných a nekomerčných obsahov v online prostredí [1].

Sociálne siete zaujímajú v živote súčasných detí špecifické postavenie. Hoci väčšina platforiem formálne vyžaduje minimálny vek 13 rokov pre vytvorenie účtu, reálne využívanie sociálnych médií začína výrazne skôr, často už v predškolskom veku prostredníctvom zariadení rodičov či súrodencov [4]. Deti na prvom stupni základnej školy sú exponované obsahu vytváranému pre dospelých používateľov, vrátane sofistikovaných marketingových kampaní, ktoré nie sú primárne navrhnuté s ohľadom na ich vývojové schopnosti a kognitívne limity [6].

Dôležitosť skúmania vnímania reklamy u tejto vekovej skupiny vyplýva z niekoľkých kľúčových faktorov. Reklamná gramotnosť detí, zahŕňajúca poznanie o reklame a schopnosti kriticky ju reflektovať, nie je u detí do 12 rokov plne rozvinutá, čo ich robí zraniteľnými voči novým formám ako je influencer marketing [1]. Okrem toho, nedostatočná schopnosť rozpoznať reklamný obsah môže viesť k ovplyvňovaniu detí, formovaniu nezdravých konzumných návykov a vystavovaniu nevhodným obsahom [7].

## METODOLÓGIA

Výskum bol koncipovaný ako kombinácia kvantitatívnych a kvalitatívnych výskumných prístupov s cieľom získať obraz o vnímaní reklamy u žiakov mladšieho školského veku. Tento spôsob zberu dát nám umožnil nielen kvantifikovať schopnosť detí rozpoznať reklamu, ale aj hlbšie pochopiť kognitívne procesy a úvahy, ktoré stoja za ich rozhodnutiami.

Výskumná vzorka pozostávala zo 190 žiakov tretieho a štvrtého ročníka základných škôl z troch regiónov Slovenska. Výber respondentov bol realizovaný prostredníctvom účelového výberu, pričom boli oslovené tri cirkevné základné školy z rôznych krajov s cieľom zabezpečiť geografickú diverzitu vzor-

ky. Cirkevné školy boli zvolené z praktických dôvodov týkajúcich sa prístupu k výskumnému terénu, pričom si uvedomujeme, že tento výber môže predstavovať určité limity pre generalizáciu výsledkov na celú populáciu slovenských žiakov. Z celkového počtu respondentov, 190 žiakov, tvorilo 93 chlapcov a 97 dievčat. Rodové zastúpenie bolo takmer vyvážené, čo umožnilo relevantné porovnanie medzi pohlaviami. Z hľadiska bydliska pochádzalo 47 žiakov z vidieckej oblasti, zatiaľ čo 143 žiakov žilo v mestskom prostredí. Táto nerovnomernosť odráža demografickú realitu Slovenska, kde väčšina populácie žije v urbanizovaných oblastiach. Regionálne rozdelenie vzorky zabezpečilo pokrytie troch geograficky aj kultúrne odlišných častí Slovenska. Východné Slovensko reprezentované Prešovským krajom zahŕňalo 95 respondentov, z toho 45 žiakov tretieho ročníka a 45 žiakov štvrtého ročníka. Západné Slovensko reprezentované Trnavským krajom prispelo 42 respondentmi, konkrétne 21 žiakov tretieho ročníka a 21 žiakov štvrtého ročníka. Stredné Slovensko reprezentované Žilinským krajom zahŕňalo 58 respondentov, z toho 25 tretiakov a 34 štvrtákov. Vekové rozloženie vzorky odrážalo prirodzenú distribúciu veku v daných ročníkoch. Osemročných žiakov bolo 42, deväťročných 88, desaťročných 56 a jedenásťročných 4. Táto distribúcia zodpovedá bežnému zastúpeniu vekových kategórií v treťom a štvrtom ročníku slovenských základných škôl.

Primárnym výskumným nástrojom bol štruktúrovaný dotazník inšpirovaný metodológiou britského regulátora Ofcom, ktorý sa dlhodobo venuje výskumu mediálnej gramotnosti detí a mladých ľudí [5]. Dotazník bol adaptovaný pre slovenské prostredie a upravený s ohľadom na kognitívne schopnosti a jazykové kompetencie žiakov mladšieho školského veku. Obsahoval tri hlavné sekcie: demografické údaje, sebahodnotenie mediálnych kompetencií a praktické testovanie schopnosti rozpoznať reklamu. Kľúčovou súčasťou výskumného nástroja boli dva konkrétne príklady digitálnej reklamy reprezentujúce odlišné formy komerčnej komunikácie v online prostredí.

Prvý príklad predstavoval influencer marketing na sociálnej sieti Instagram. Žiakom bol prezentovaný autentický príspevok slovenskej lyžiarky Petry Vlhovej propagujúcej cereálnu značku BeBe Dobré ráno. Tento príklad reprezentuje formu natívnej reklamy, kde je komerčný zámer integrovaný do formy osobného príspevku influencera [1]. Analyzovaný príspevok nebol označený ako platené partnerstvo ani sponzorovaný obsah, čo by v prípade platenej spolupráce predstavovalo porušenie regulačných požiadaviek na transparentnosť reklamného obsahu.

Druhý príklad sa zameriaval na sponzorované vyhľadávacie výsledky v internetovom vyhľadávači. Žiakom bola prezentovaná simulovaná situácia vyhľadávania detských tenisiek, pričom prvé výsledky boli označené indikátorom „sponzorované“. Oba príklady boli prezentované vizuálne prostredníctvom digitálnych materiálov a sprevádzané komentárom výskumníka, čo zabezpečilo štandardizáciu podnetov naprieč všetkými respondentmi. K dotazníku boli pripojené aj otvorené otázky umožňujúce žiakom slovne vyjadriť svoje úvahy a dôvody, prečo konkrétny obsah považujú alebo nepovažujú za reklamu.

Komplementárnym výskumným nástrojom boli pološtruktúrované rozhovory realizované s vybratými respondentmi po vyplnení dotazníka. Tieto rozhovory mali za cieľ hlbšie preniknúť do kognitívnych procesov, ktoré deti používajú pri hodnotení reklamného obsahu, a identifikovať možné miskoncepcie či zaujímavé stratégie rozhodovania. Rozhovory boli vedené individuálne v kľudnom prostredí školy a trvali približne desať až pätnásť minút. Otázky sa týkali všeobecného používania internetu, skúseností so sociálnymi sieťami, porozumenia pojmu reklama a konkrétnych úvah pri hodnotení prezentovaných príkladov

## ANALÝZA DÁT

Kvantitatívne dáta z dotazníkov boli zakódované a spracované pomocou deskriptívnej štatistiky v programe Microsoft Excel. Analyzovali sme frekvencie a percentuálne zastúpenie odpovedí v jednotlivých kategóriách. Vypočítali sme percentuálnu úspešnosť pri rozpoznávaní jednotlivých typov reklamy celkovo aj v podskupinách podľa regiónu, pohlavia a veku.

Vzhľadom na exploratórny charakter výskumu a obmedzenia vyplývajúce z účelového výberu vzorky sme sa zamerali na identifikáciu deskriptívnych rozdielov medzi skupinami prostredníctvom porovnania percentuálnych podielov. Rozdiely medzi skupinami hodnotíme ako hodné pozornosti, ak presahujú 10 percentuálnych bodov.

Porovnania medzi skupinami podľa regiónu, pohlavia a veku boli realizované s cieľom identifikovať potenciálne faktory ovplyvňujúce mediálnu gramotnosť respondentov. Osobitná pozornosť bola venovaná analýze rozdielu medzi deklarovanou a skutočnou kompetenciou rozpoznať reklamu. Porovnávali sme odpovede žiakov na otázku o ich subjektívnej schopnosti rozlíšiť reklamu s ich faktickým výkonom pri identifikácii konkrétnych príkladov reklamného obsahu.

Kvalitatívne dáta z pološtruktúrovaných rozhovorov boli analyzované prostredníctvom induktívnej tematickej analýzy inšpirovanej prístupom Braun a Clarke. Proces analýzy prebiehal v nasledujúcich krokoch:
1. Prepis nahrávok rozhovorov a opakované čítanie transkriptov s cieľom oboznámiť sa s dátami
2. Identifikácia a označenie významových jednotiek v odpovediach detí, počiatočné kódovanie
3. Zoskupenie podobných kódov do širších tematických kategórií
4. Revízia a definovanie finálnych tém na základe opakujúcich sa vzorov v dátach
5. Výber reprezentatívnych citácií ilustrujúcich jednotlivé témy

Hlavné identifikované témy zahŕňali:
- Porozumenie pojmu reklama.
- Stratégie identifikácie reklamného obsahu.
- Miskoncepcie týkajúce sa fungovania internetových vyhľadávačov, presvedčenie, že poradie výsledkov odráža kvalitu, popularitu alebo geografickú blízkosť.
- Nepoznanie obchodného modelu influencer marketingu.
- Dôvera v autoritu digitálnych platforiem.

Výsledky kvalitatívnej analýzy slúžili na obohatenie a interpretáciu kvantitatívnych zistení a poskytli hlbší vhľad do kognitívnych procesov detí pri hodnotení reklamného obsahu.

## VÝSLEDKY

Výsledky výskumu poskytujú obraz o schopnosti žiakov mladšieho školského veku rozpoznávať reklamu v digitálnom prostredí. Analýza dát odhalila nesúlad medzi subjektívnym presvedčením detí o ich mediálnych kompetenciách a ich skutočným výkonom pri identifikácii konkrétnych foriem reklamného obsahu. Tento rozpor predstavuje kľúčové zistenie s významnými implikáciami pre vzdelávací systém a rozvoj mediálnej gramotnosti.

### Deklarovaná schopnosť rozpoznať reklamu

Pri skúmaní subjektívnej istoty žiakov vo vlastných schopnostiach rozlíšiť reklamný obsah v online prostredí sme zistili, že výrazná väčšina respondentov vykazovala vysokú mieru sebadôvery. Konkrétne 73,7 % uviedlo, že sú schopní určiť, čo je a čo nie je reklama pri návšteve internetových stránok či používaní aplikácií. Tento výsledok naznačuje, že deti v danej vekovej kategórii majú tendenciu preceniť svoje mediálne kompetencie, čo korešponduje so zisteniami zahraničných štúdií dokumentujúcich podobný fenomén u mladších školákov [5]. Regionálna analýza deklarovanej kompetencie priniesla zaujímavé zistenia týkajúce sa rozdielov medzi jednotlivými časťami Slovenska. Žiaci zo stredného Slovenska, konkrétne zo Žilinského kraju, vykazovali najvyhranenejšie postoje v tom zmysle, že ich odpovede boli polarizované medzi dve krajné možnosti. Buď vyjadrovali úplnú istotu v schopnosti rozpoznať reklamu, alebo priznávali výraznú neistotu. Respondenti z východného a západného Slovenska častejšie volili stredové možnosti vyjadrujúce čiastočnú istotu alebo neistotu. Tento regionálny rozdiel môže indikovať odlišné prístupy k mediálnej výchove v rámci konkrétnej školy, alternatívne môže odrážať širšie kultúrne či pedagogické špecifiká daného regiónu.

### Skutočná schopnosť rozpoznať influencer marketing

Prvý praktický test mediálnej gramotnosti respondentov sa zameral na schopnosť identifikovať influencer marketing ako formu reklamy. Žiakom bol prezentovaný autentický príspevok na platforme Instagram od slovenskej lyžiarky Petry Vlhovej propagujúcej cereálnu značku BeBe Dobré ráno. Tento typ

natívnej reklamy predstavuje osobitne náročnú výzvu pre deti, pretože komerčný zámer je maskovaný formou osobného odporúčania od známej osobnosti.

Výsledky tohto testu odhalili nesúlad medzi deklarovanou a skutočnou kompetenciou. Zo 140 žiakov, ktorí predtým uviedli, že sú schopní rozpoznať reklamu v online prostredí, iba 69 z nich skutočne správne identifikovalo tento príspevok ako reklamný obsah. Inými slovami, viac než polovica žiakov, ktorí si boli istí svojou schopnosťou rozpoznať reklamu, nedokázala identifikovať tento konkrétny príklad influencer marketingu. Tento výsledok korešponduje so zisteniami britského regulátora Ofcom, ktorý dokumentoval podobné ťažkosti detí s rozpoznávaním sponzorovaného obsahu influencerov [5].

Regionálne rozdiely v úspešnosti pri identifikácii influencer marketingu boli relatívne mierne, avšak stále pozorovateľné. Žiaci z východného Slovenska, konkrétne z Prešovského kraja, dosahovali najvyššiu mieru úspešnosti, pričom 52,3 % z nich správne identifikovalo reklamný charakter príspevku. Žiaci zo stredného Slovenska zo Žilinského kraja dosahovali 40,8 % úspešnosť, zatiaľ čo žiaci zo západného Slovenska z Trnavského kraja vykazovali 46,3 % úspešnosť. Hoci tieto rozdiely nie sú dramatické, naznačujú určitú regionálnu variabilitu v mediálnej gramotnosti, ktorá by si zaslúžila ďalšiu pozornosť v budúcich výskumoch.

Rodové rozdiely v schopnosti rozpoznať influencer marketing boli výraznejšie než regionálne rozdiely, keďže 55,7 % chlapcov správne identifikovalo reklamný charakter príspevku v porovnaní so 43,3 % dievčat. Tento výsledok je zaujímavý v kontexte toho, že influencer marketing je často zameraný primárne na dievčatá a ženy, čo by teoreticky mohlo viesť k vyššej oboznámenosti dievčat s týmto typom obsahu [1]. Napriek tomu chlapci vykazovali vyššiu úspešnosť pri jeho identifikácii. Možným vysvetlením môže byť, že dievčatá sú viac angažované emočne s obsahom influencerov, čo môže zhoršovať ich schopnosť kriticky hodnotiť jeho komerčný zámer.

**Skutočná schopnosť rozpoznať sponzorované vyhľadávacie výsledky**

Druhý praktický test sa zameral na schopnosť žiakov rozpoznať sponzorované vyhľadávacie výsledky ako formu reklamy. Respondentom bola prezentovaná simulovaná situácia vyhľadávania detských tenisiek v internetovom vyhľadávači, pričom prvé výsledky boli označené slovom „sponzorované“. Tento test sa ukázal byť výrazne náročnejším, než identifikácia influencer marketingu, čo odráža komplexnosť tejto formy digitálnej reklamy. Výsledky boli alarmujúce. Iba 34 respondentov, čo predstavuje 17,8 % celej vzorky, správne identifikovalo, že výsledky zobrazujúce sa na prvých pozíciách sú reklamou. Táto mimoriadne nízka úspešnosť naznačuje, že deti prakticky nerozumejú fungovaniu reklamných systémov vyhľadávačov. Paradoxne, ani explicitný vizuálny indikátor „sponzorované“ výraznejšie nepomohol žiakom rozpoznať komerčný charakter týchto výsledkov. Toto zistenie korešponduje s výskumami, ktoré dokumentujú, že deti nie sú schopné rozpoznať cielenú online reklamu a spracovávajú ju na nízkej úrovni bez kritického hodnotenia [8].

Regionálne rozdiely v úspešnosti pri tomto type testu boli výraznejšie než pri identifikácii influencer marketingu. Žiaci zo západného Slovenska dosahovali najvyššiu mieru úspešnosti, pričom 33,3 % z nich správne identifikovalo sponzorované výsledky ako reklamu. Tento výsledok je takmer dvojnásobný v porovnaní s ostatnými regiónmi. Žiaci z východného Slovenska vykazovali približne 15,5 % úspešnosť, zatiaľ čo žiaci zo stredného Slovenska dosahovali najnižšiu úspešnosť, pričom takmer tri štvrtiny z nich označili nesprávne možnosti.

Analýza nesprávnych odpovedí poskytla zaujímavý vhľad do kognitívnych procesov a presvedčení detí týkajúcich sa fungovania internetových vyhľadávačov. Najčastejšie nesprávne odpovede zahŕňali presvedčenie, že prvé výsledky sa zobrazujú preto, že „sú to najlepšie vyhľadávania“, „sú to najobľúbenejšie tenisky detí“ alebo „tenisky sú v mojej blízkosti“. Tieto odpovede odhaľujú, že deti pripisujú vyhľadávačom určitý druh objektívnej autority a predpokladajú, že poradie výsledkov odráža kvalitu, popularitu alebo relevantnosť produktov. Takéto naivné chápanie fungovania digitálnych platforiem robí deti výrazne zraniteľnejšími voči manipulatívnym marketingovým praktikám.

Kvalitatívne rozhovory ďalej potvrdili, že deti nemajú prakticky žiadne povedomie o obchodnom modeli internetových vyhľadávačov a o tom, že spoločnosti platia za preferenčné umiestnenie svojich produktov vo výsledkoch vyhľadávania. Keď sme vysvetlili žiakom, že slovo „sponzorované“ znamená, že niekto zaplatil za to, aby sa daná stránka zobrazila na prvom mieste, mnohé deti

reagovali prekvapením a niektoré dokonca neveriacky. Táto reakcia naznačuje fundamentálnu medzeru v ich porozumení stratégiám digitálneho marketingu, konkrétne natívnej reklamy vo vyhľadávačoch

**Porovnanie deklarovanej a skutočnej kompetencie pri rôznych typoch reklamy**
Komparatívna analýza deklarovanej a skutočnej schopnosti rozpoznať reklamu pri oboch testovaných príkladoch poskytla kľúčové zistenie o nadhodnocovaní vlastných mediálnych kompetencií u detí mladšieho školského veku. Zatiaľ čo pri identifikácii influencer marketingu 49,3 % žiakov, ktorí deklarovali schopnosť rozpoznať reklamu, túto schopnosť aj skutočne preukázali, avšak pri sponzorovaných vyhľadávacích výsledkoch to bolo iba 18,9 %. Tento pokles poukazuje na to, že náročnosť rozpoznania reklamného obsahu sa výrazne líši v závislosti od typu a formy prezentácie reklamy. Influencer marketing, napriek svojmu natívnemu charakteru, obsahuje aspoň niektoré vizuálne prvky, ktoré môžu deťom napovedať o jeho komerčnom zámere – značka produktu je viditeľná, influencer drží produkt v rukách, prípadne je v textovom popise spomenutý názov značky. Sponzorované vyhľadávacie výsledky sú naopak integrované do rozhrania vyhľadávača takmer neviditeľne, pričom jediným indikátorom je malý textový označovač, ktorý deti buď prehliadajú, alebo nerozumejú jeho významu.

Hlavné zistenie výskumu týkajúce sa nesúladu medzi deklarovanou a skutočnou schopnosťou rozpoznať reklamu je znázornené na Grafe 1.

Graf 1: **Porovnanie deklarovanej a skutočnej schopnosti rozpoznať reklamu**

Regionálne porovnanie miery potvrdenia deklarovanej kompetencie pri sponzorovaných vyhľadávacích výsledkoch ukázalo výrazné rozdiely. Žiaci zo západného Slovenska potvrdili svoju deklarovanú schopnosť v 31 % prípadov, čo predstavuje najvyšší podiel spomedzi všetkých regiónov. V kontraste s tým žiaci z východného Slovenska potvrdili svoju deklarovanú schopnosť iba v 15,5 % prípadov a žiaci zo stredného Slovenska v 14,3 % prípadov. Tento výrazný regionálny rozdiel si zaslúži ďalšiu pozornosť a môže súvisieť s odlišnou kvalitou mediálnej výchovy, prístupom pedagogických pracovníkov k rozvoju kritického myslenia alebo inými kontextuálnymi faktormi špecifickými pre jednotlivé regióny.

Porovnanie regionálnej úspešnosti pri oboch typoch reklamy je zobrazené na Grafe 2.

Graf 2**: Regionálne rozdiely v schopnosti rozpoznať reklamu.**

**Vekové rozdiely v schopnosti rozpoznať reklamu**

Analýza vekových rozdielov v úspešnosti pri rozpoznávaní oboch typov reklamy nepriniesla výrazné rozdiely, čo môže súvisieť s relatívne úzkou vekovou variabilitou vzorky. Žiaci vo veku 10 rokov vykazovali mierne vyššiu úspešnosť než mladší respondenti, pričom rozdiely sa pohybovali v rozmedzí 3 až 7 percentuálnych bodov, čo nepovažujeme za významný rozdiel. Tento výsledok naznačuje, že v rámci skúmanej vekovej skupiny nebol vek rozhodujúcim faktorom v schopnosti rozpoznať digitálnu reklamu. Kľúčový kognitívny vývin potrebný na kritické vnímanie digitálnej reklamy pravdepodobne nastáva v neskoršom období, čo by si vyžadovalo longitudinálne sledovanie.

Zaujímavým zistením bolo, že aj najstarší respondenti vo vzorke, jedenásťroční žiaci, nevykazovali výrazne lepší výkon než ich mladší spolužiaci. Tento výsledok poukazuje na to, že vek sám o sebe nie je dostatočným predátorom mediálnej gramotnosti a že systematická mediálna výchova je nevyhnutná pre rozvoj týchto kompetencií bez ohľadu na prirodzený kognitívny vývin dieťaťa.

## ZÁVER

Výsledky výskumu poukazujú na nesúlad medzi subjektívnym presvedčením detí o ich schopnosti rozpoznať reklamu a ich skutočným výkonom pri praktických testoch. Tento rozpor je najvýraznejší pri sponzorovaných vyhľadávacích výsledkoch, kde 80 % percent žiakov zlyhalo pri identifikácii reklamného charakteru obsahu napriek explicitnému označeniu. Regionálne rozdiely naznačujú variabilitu v prístupoch k mediálnej výchove naprieč Slovenskom, pričom žiaci zo západného Slovenska vykazovali lepšie výsledky najmä pri náročnejšom type reklamy. Rodové rozdiely v prospech chlapcov pri identifikácii influencer marketingu sú zaujímavým zistením vyžadujúcim ďalšie skúmanie. Celkovo výsledky dokumentujú nižšiu úroveň mediálnej gramotnosti slovenských detí mladšieho školského veku v oblasti vnímania a rozpoznávania digitálnej reklamy.

Výsledky prezentovaného výskumu otvárajú niekoľko významných tém pre akademickú diskusiu o mediálnej gramotnosti detí v digitálnom veku. Kľúčové zistenia tejto štúdie korešpondujú so širším medzinárodným trendom dokumentujúcim nedostatočnú pripravenosť mladších školákov na kritické vnímanie komerčných obsahov v online prostredí, pričom súčasne prinášajú nové poznatky špecifické pre slovenský kontext.

## ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

[1] DE VEIRMAN, M. – HUDERS, L. – NELSON, M. R. 2019. What is influencer marketing and how does it target children? A review and direction for future research. In *Frontiers in Psychology* [online]. Roč. 10 [cit. 08.10.2025]. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02685
[2] POTTER, W. J. 2021. *Media literacy (10th ed.).* London: Sage, 2021. 477 s. ISBN 9781071814475
[3] LAPIERRE, M. A. – FLEMING-MILICI F. – ROZENDAAL E. 2017. The Effect of Advertising on Children and Adolescents. In Pediatrics [online]. Roč. 140, č. s2 [cit. 09.10.2025]. https://doi.org/10.1542/peds.2016-1758V
[4] SMAHEL, D. a kol. 2020. *EU Kids Online 2020* : Survey results from 19 countries. London : EU Kids Online. 2020. 156 s.
[5] OFCOM. 2022. *Children and parents: Media use and attitudes report 2022* [online]. London: OFCOM, 2022. [cit. 09.10.2025]. Dostupné na internete: <https://www.ofcom.org.uk/__data/assets/pdf_file/0024/234609/childrens-media-use-and-attitudes-report-2022.pdf>.
[6] MCDOOL, E. – POWEL, P. a kol. 2020. The internet and children‘s psychological wellbeing. In *Journal of Health Economics* [online]. 2020. Roč. 69 [ cit. 10.10.2025]. https://doi.org/10.1016/j.jhealeco.2019.102274
[7] World Health Organization Regional Office for Europe. 2016. *Tackling food marketing to children in a digital world: trans-disciplinary perspectives. Children's rights, evidence of impact, methodological challenges, regulatory options and policy implications for the WHO European Region.* Copenhagen: World Health Organization. 2016, 52 s.
[8] VAN REIJMERSDAL, E. A. – ROZENDAAL, E. a kol. 2017. Processes and effects of targeted online advertising among children. In *International Journal of Advertising* [online]. 2017. Roč. 36, č. 3 [cit. 10.10.2025]. https://doi.org/10.1080/02650487.2016.1196904

DOI: https://doi.org/10.54937/2026.9788056112410.405-413

# TVORIVÝ PROFIL A KLAVÍRNE ETUDY ANDRÁSA DERECSKEIA

# CREATIVE PROFILE AND PIANO ETUDES OF ANDRÁS DERECSKEI

**LAURA STOPJAKOVÁ**

*Catholic University in Ružomberok, Slovakia/Faculty of Education, Department of Music*
*Hrabovská cesta 1B, 03401 Ružomberok*
*Email: laura.stopjakova947@edu.ku.sk*
*ORCID ID: 0009-0003-4918-3389*

**ABSTRAKT**
*Príspevok sa zameriava na osobnosť a tvorbu súčasného maďarského skladateľa, dirigenta a huslistu – Andrása Derecskeia, ktorý obohacuje repertoár interpretov o diela plné farebnosti, harmonickej rozmanitosti, nezvyčajných štruktúr, ale i prvkov jednoduchosti. Analyzuje tri etudy skladateľa z hľadiska stavby, štruktúry, dynamiky a radu ďalších časových i priestorových elementov hudobnej reči.*

**Kľúčové slová:** *András Derecskei, skladateľ, dirigent, huslista, Etude pour piano – In memoriam György Ligeti, Etude no. 2 (Black & White), Etude no. 3*

**ABSTRACT**
*The article focuses on the personality and work of the contemporary Hungarian composer, conductor and violinist – András Derecskei, who enriches the repertoire of performers with works full of color, harmonic diversity, unusual structures, but also elements of simplicity. It analyzes three etudes of the composer from the point of view of construction, structure, dynamics and several other temporal and spatial elements of musical language.*

**Keywords:** *András Derecskei, composer, conductor, violinist, Etude pour piano – In memoriam György Ligeti, Etude no. 2 (Black & White), Etude no. 3*

## 1. ANDRÁS DERECSKEI

András Derecskei (1982) sa narodil v Budapešti. Hudbou bol obklopený už od detstva. Keďže jeho stará mama, mama aj otec hrali na husliach, aj András sa začal venovať hre na tomto sláčikovom nástroji. Husle považuje dodnes za expresívny nástroj, prostredníctvom ktorého je možné vyjadriť emócie či pripodobniť sa v mnohom ľudskému spevu [1]. Už v mladom veku sa aktívne zapájal do hudobného života – keď bol malý pravidelne chodil s otcom na koncerty ľudovej hudby. V Budapešti navštevoval Základnú školu Józsefa Hilda, odkiaľ sa mu podarilo dostať na Strednú hudobnú školu Bélu Bartóka a následne na Hudobnú akadémiu Ferenca Liszta. V mladosti sa uňho vystriedali traja učitelia huslí: Keď mal 6 rokov, štúdium začal u Józsefa Husztia, o 5 rokov neskôr sa jeho učiteľkou stala Krisztína Balsay a následne Isztván Kertész. V roku 2006 ukončil hru na husliach s vyznamenaním, o tri roky neskôr ukončil štúdium kompozície a následne aj dirigovanie [2]. Kompozíciu začal študovať u Istvána Fekete Győra, od ktorého získal poznatky týkajúce sa najmä formálnej štruktúry diela. Na hudobnej

akadémii študoval u Györgya Orbána, potom u Jánosa Vajdu [1]. V rokoch 2015 – 2018 bol Derecskei asistentom dirigenta Arizonského symfonického orchestra v Spojených štátoch amerických. Počas pôsobenia v USA získal doktorát na Arizonskej univerzite [3].

Aj naďalej by sa veľmi rád venoval mnohým hudobným oblastiam, keďže je (podľa jeho slov) ťažké vybrať si jedno zameranie – byť huslistom, skladateľom alebo dirigentom. Ľudia, ktorí sú odborníkmi v hudobnej teórii, ale zároveň aj praktickými hudobníkmi sa stali pre Derecskeia vzorom – napríklad Antal Molnár (1890 – 1983), ktorý je autorom diel v oblasti hudobnej estetiky i hudobnej vedy[1]; rovnako aj Zoltán Székely (1903 – 2001), ktorému Béla Bartók (1881 – 1945) venoval husľový koncert, a ktorý študoval kompozíciu u Zoltána Kodálya (1882 – 1967). Aj napriek malému počtu známych skladieb ho Derecskei považuje za vynikajúceho skladateľa [1]. Derecskei získal mnohé ocenenia, či už ako skladateľ, alebo huslista. Predstavil sa na skladateľskej súťaži Hudobnej akadémie Ferenca Liszta v Budapešti, v ktorej získal špeciálnu cenu Attilu Bozaya, na *Budapesti Tavaszi Fesztivál (Budapeštiansky jarný festival)*. Úspech mu priniesla aj *Medzinárodná súťaž Leoša Janáčka* v Českej republike v kategórii sláčikových kvartet, súťaž komornej hudby Leóa Weinera, súťaž *Crossover Competition* (2015) v nemeckom Mannheime [2]. Špeciálnu cenu získal aj v roku 2021 v Maďarsku na medzinárodnej dirigentskej súťaži Antala Dorátiho. Skladby Andrása Derecskeia sú prezentované na mnohých festivaloch a fórach vo viac ako 20 krajinách sveta, čo robí skladateľa známym nielen na domácej pôde, ale zvyšuje aj jeho postavenie v medzinárodnom kontexte [3]. Jeho kompozičný jazyk využíva mnohé nezvyčajné štruktúry, harmonickú rozmanitosť či zmysel pre dramaturgiu, aj keď sám Derecskei nerád používa pomenovanie „dramaturgia skladieb“, pretože v ňom evokuje viac divadelné, než čisto hudobne zamerané prostredie.

**Tvorba**

Tvorba Andrása Derecskeia je pomerne rozsiahla a zahŕňa veľké množstvo hudobných žánrov. Možno ju rozdeliť na päť základných kategórií – sólové skladby, komorná tvorba, vokálna tvorba, orchestrálne diela a javiskové diela. Mnohé kompozície majú svoje programové názvy, ktoré navádzajú poslucháča k vlastným predstavám.[2] Vopred stanovená forma a štruktúra skladby napomáhajú skladateľovi k lepšej motivickej práci. Z hľadiska zamerania na oblasť pôsobenia hudby u poslucháča sa Derecskei uberá skôr smerom intuície, než štrukturalizmu, avšak snaží sa o rovnováhu a proporcionalitu oboch zložiek. Ak je podstatou štruktúra, dotýka sa viac ľudského mozgu, než jeho srdca, intuitívna kompozícia prehovára viac do duše.

Najpočetnejšou skupinou a ťažiskom skladateľovej tvorby sú komorné diela, čo môže mať svoj počiatok v skladateľovej záľube v komorných zoskupeniach ako takých. Konkrétne ide o sláčikové kvarteto, ktorého súčasťou sa stal keď mal 15 rokov. Odvtedy bolo jeho snom hrať v sláčikovom kvartete, ktoré sa snažil organizovať aj počas štúdia na hudobnej akadémii. „*Mojím cieľom je komornou hudbou „nakaziť“ ľudí,* a potom neskôr „nakaziť“ študentov láskou ku komornej hudbe“ [1 s. 39], čo súvisí s ďalším cieľom skladateľa – vyučovať komornú hudbu na akadémii alebo v inej hudobnej škole vyššej úrovne, a tak odovzdávať budúcim generáciám vedomosti a skúsenosti, ktoré sám, počas rokov štúdia nadobudol. Skomponoval suity, notturo, variácie, toccatu, fúgu, ktoré aplikuje pre najrôznejšie obsadenie, využívajúc farebnosť jednotlivých nástrojov, ich polôh a zvuku. Derecskei vo svojich kompozíciách častokrát využíva strunové nástroje (husle, violončelá, kontrabas, sláčikové triá, kvartetá,

1 *Gyakorlati zeneesztétika (Praktická hudobná estetika), Zeneesztétika (Hudobná estetika), Az uj magyar zene (Nová maďarská hudba), Bevezetés a zenekulturába (Úvod do hudobnej kultúry), Bevezetés a mai muzsikába Úvod do súčasnej hudby),...*[4].

2 *Kaleidoszkóp (Kaleidoskop), Just in case... (Len pre prípad), Ave Maria parafrázis (Ave Maria parafráza), Escape* (Útek), *Rivincita (z tal. Odplata), Könnycsepp* a *tükörben (Slza v zrkadle), 2x2, Quartetto irrazionale, TikTok tiktok, 9* önarckép *(9 autoportrétov),* Álombéli önarckép *(Autoportrét v sne), Reminiscences of the Old World (Spomienky na starý svet), Budapest Bridges (Budapeštianske mosty),...*

cimbaly) a dychových nástrojov (klarinety, trombóny, saxofóny, lesné rohy, flautové kvarteto či dychové kvinteto). Pozoruhodnou je aj kombinácia elektrických huslí a organu, harfy a organu či zriedkavo využívaného dychového klávesového nástroja – melodiky v spojení s basklarinetom, kalimbou a detským klavírom. Derecskei upriamuje svoju pozornosť prevažne na klasickú hudbu, avšak nevyhýba sa ani počúvaniu a vplyvu nových žánrov. Napríklad v diele *Balkanoid* pre dvoje huslí využíva fúziu balkánskej a maďarskej ľudovej hudby, jazzu a súčasnej klasickej hudby [5].

Druhou najpočetnejšou skupinou sú skladby pre sólový nástroj (husle, klavír, organ, klarinet, violončelo, flautu, harfu, gitaru), v ktorých sa skladateľ opiera o tradičné formy, akými sú sonáty, etudy či prelúdia a fúgy. Skladba *Kaméleon (Chameleón)* vznikla na objednávku na klarinetový diplomový koncert. Táto skúsenosť postavila skladateľa pred rôzne výzvy, keďže predtým nekomponoval žiadnu skladbu pre sólový dychový nástroj. Programový názov skladby, ktorý sa vyvíjal súčasne s jej tvorbou, vierohodne odráža pohyb chameleóna, jeho život, zmenu farby. Podľa Derecskeia je dôležité, aby skladateľ využíval a kombinoval rozličné prvky a techniky [1]. Aj on sám rád spája a mieša techniky, zvuky, štruktúry, vychádzajúc z inšpirácie iných skladateľov, ale aj zo svojich skúseností a predstáv, prispôsobujúc ich svojmu vkusu [5].

Skladateľ sa nevyhýba ani vokálnej tvorbe, v ktorej sa zameriava prevažne na spracovanie duchovných textov a námetov, využívajúc latinské i maďarské texty, pričom uprednostňuje komponovanie v latinskom jazyku, ktorý má veľkú tradíciu. Jeho cieľom je vytvárať zborové diela, ktoré nebudú zaznievať bezpodmienečne iba v chrámoch v rámci priebehu liturgie, ale tiež v koncertných sálach. Väčšina kompozícií je určená miešanému zboru, avšak veľké množstvo skladieb je interpretovaných aj ženským zborom. Nechýba ani obsadenie mužského či detského zboru. Orchestrálne diela majú prevažne podobu koncertu, divetimenta, scherza aj miniatúry pre symfonický či sláčikový orchester. Skladateľ doposiaľ skomponoval dve opery. *Bármit az* élvezetért *(Čokoľvek pre potešenie)* je opera z roku 2014 pre 2 hlasy a ensemble a *Metro 100* je jednodejstvová opera s maďarským textom, napísaná o rok neskôr. Skladateľovým zámerom je v budúcnosti sa venovať sa aj kompozícii oratória.

V mnohom sú pre Dereckeia vzorom skladatelia 20. storočia. Bélu Bartóka považuje za osobnosť zanietenú pre hudbu a umenie, ktoré sa hlboko viaže k maďarským koreňom, čo tvorí podstatu jeho tvorivého procesu. Dielo Bartóka ovplyvnilo nielen umelecké smery 20. storočia v oblasti vážnej hudby, ale taktiež v oblasti jazzu. Ďalším inšpiratívnym skladateľom rovnakého obdobia je György Ligeti, ktorý je pre neho inšpiráciou najmä vďaka do popredia vystupujúcim emóciám a dôrazu, ktorý je na ne kladený. Na jeho počesť napísal Derecskei skladbu pre klavír *Etude pour piano – In memoriam György Ligeti*. Častokrát skladatelia komponujú diela preto, aby prekvapili poslucháčov, priniesli niečo nové, nečakané, čo sa môže v mnohých prípadoch stretnúť s nepochopením u obecenstva, a to aj v prípade, že autorovi prináša jeho dielo uspokojenie. Na druhej strane stoja tí, ktorí komponujú pre uspokojenie potrieb verejnosti, čo je sčasti následkom ekonomických príčin, a teda rýchleho produkovania skladieb podľa požiadaviek. Medzi oboma smermi je potrebné nájsť rovnováhu a vytvárať diela príťažlivé a hodnotné pre obecenstvo i skladateľa zároveň, o čo sa snaží aj sám Derecskei.

## 2 ETUDY

András Derecskei doteraz skomponoval tri etudy, stavebne, charakterovo i technicky rozmanité. Ich notový materiál aj audio ukážky sú voľne dostupné na internete. Keďže tento hudobný druh (etuda) je predmetom nášho záujmu aj v rámci dizertačnej práce, rozhodli sme sa analyzovať a priblížiť práve tieto diela.

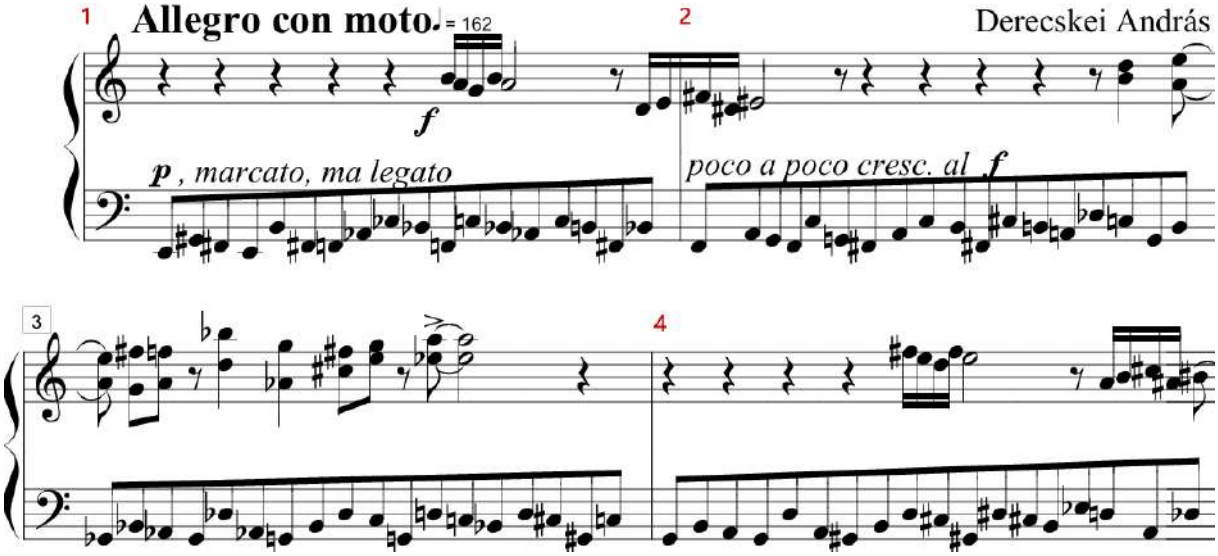
### 2.1 Etude pour piano – In memoriam György Ligeti

*Etude pour piano – In memoriam György Ligeti* [6] je prvou Derecskeiho etudou, ktorú skomponoval v roku 2007. Skladateľ zvolil nepárne metrum, v pravidelnom zloženom takte, ktoré však v úvode číselne nepredpísal. Skladbu usporiadal do 34 taktov. Využíva celú dynamickú škálu od piana až po fortissimo, pričom ich rozdeľuje jednotlivo medzi pravú a ľavú ruku. Práve tento spôsob členenia súvisí s homofónnou faktúrou diela, pričom melodická línia v pravej ruke využíva dynamiku väčšej a silnejšej

intenzity, zatiaľ čo pohyblivý sprievod využíva prevažne jej jemnejší rozmer. Skladateľ uvádza rýchle tempo pomocou označenia Allegro con moto, ktoré upresňuje aj udaním počtu dôb za minútu (♩= 162). Skladba je komponovaná prostredníctvom modulačného typu harmónie, skladateľ využíva rozšírenú tonalitu s prvkami tonálneho centra (tón e), ktoré je narúšané chromatizmami a disonanciami. Etuda sa vyznačuje prvkami, ktoré sú typické pre kompozičný štýl Györgya Ligetiho,[3] na počesť ktorého bola skomponovaná.
Ľavá ruka – sprievod vedúceho hlasu, rozdeľuje skladbu na tri diely, pričom v každom z nich sa opakuje rovnaký jednotaktový motív posúvajúci sa vždy o poltón, čím skladateľ v každom diele vytvára pomocou základného tónu prvej doby 12-tónový chromatický rad (E-es[1]). Pohyblivý motív osminových nôt pozostáva prevažne z intervalových krokov (sekunda, tercia), objavujú sa aj intervalové skoky (kvarta, kvinta). V prvom a treťom diele má motív ascendenčný charakter, zatiaľ čo v druhom diele je smer skôr descendenčný. So smerom melódie je úzko spätá aj dynamická stránka, kedy v krajných dieloch skladateľ uvádza označenie poco a poco crescendo al forte a v prostrednom poco a poco decrescendo al piano. Tento ostinátny sprievod sa v priebehu celej skladby výrazne nemení, čím zachováva dynamický charakter podporujúci hlavnú melódiu.

Melódia vo vrchnom hlase vychádza z dvoch základných motívov. Autor s nimi pracuje počas celej skladby, rozširuje ich, obohacuje, avšak ich podstata ostáva zachovaná, dochádza ku motivicko-tematickej práci. Prvý motív je tvorený z pohyblivej skupiny šestnástinových nôt spojenej s notou dlhšej hodnoty (takt č. 1, ďalej t.), ktorý sa vzápätí zopakuje, tentokrát v prostej imitácii v spodnej kvinte, využívajúc techniku inverzie, kde sa vzhľadom k proposte dôsledne mení smer intervalov [8]. Keď sa objavuje v druhej fráze, vo svojej nezmenenej podobe nastupuje o kvintu vyššie, v tretej fráze prvého dielu sa objavuje dvakrát za sebou v klesajúcej sekvencii. Posledný nástup motívu je identický s prvým. Druhý motív (t. 3) má statickejší charakter pozostávajúci zo za sebou nasledujúcich dvojzvukov využívajúc rôzne intervalové vzdialenosti v osminových a štvrťových hodnotách. V druhom diele je výrazný nástup oktáv, ktoré sú oproti prvému motívu nielen v rytmickom, ale najmä dynamickom kontraste. Mohutný zvuk oktáv je podporený zvukom fortissima, zatiaľ čo rýchla pohyblivá časť je umiestnená do miernej dynamiky mezzoforte. Skladateľ v úvode využíva označenie marcato, ma legato, ktoré nie je len pokynom k viazanej hre, ale rovnako aj označením pre zvýrazňovanie každého tónu, čo súvisí s motorickým partom ľavej ruky.

V závere dáva pokyn na využitie perkusívneho zvukové prostriedku (v pokračujúcej rytmickej pulzácii zabuchnúť veko klavíra).

3 Ligetiho kompozičný štýl využíva techniku mikropolyfónie *i* mikrotonality, motorický pohyb hlasov, krátke motívy,...[7]

**Obrázok 1:** Etude pour piano – In memoriam György Ligeti[6]

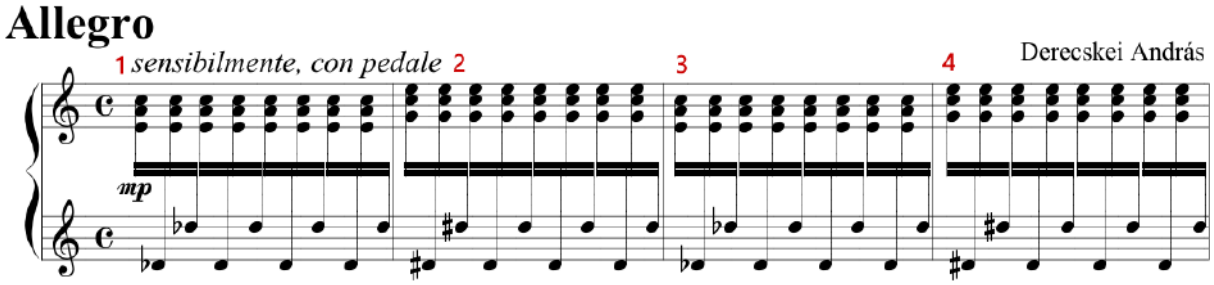
**2.2 Etude no. 2 (Black & White)**

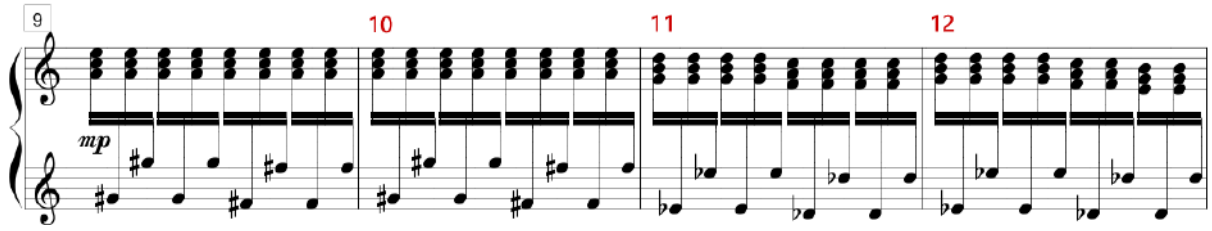
Ďalšou kompozíciou patriacou do rovnakého žánru je etuda č. 2, z apríla 2009, s názvom *Black & White* [9]. Využíva párne pravidelné rytmické členenie a štvordobý takt, ktorý je v tomto prípade uvedený v notovom zápise nie prostredníctvom čísla, ale označením C (celý takt). Stavba taktov je jasná a zreteľne konštruovaná – 4 doby rozdeľuje vždy na 16 šestnástinových nôt, čo sa mení až v poslednom takte, ktorý spĺňa funkciu ukončenia použitím celej noty. Skladba má dynamický, motorický charakter, ktorý je vytvorený vďaka neustálej pulzácii šestnástinových nôt. Kontrast so statickými časťami v tomto prípade chýba. Plynulosť podporuje aj tempové označenie Allegro. V priebehu skladby sa stretávame so spomaleniami (poco rit.) aj návratom do pôvodného tempa (poco a poco tornando al tempo, a tempo). Tieto agogické zmeny slúžia na uzatvorenie frázy, celku a rovnako otvárajú priestor pre nástup ďalších motívov. Z hľadiska dynamiky sa skladateľ opiera skôr o miernejšiu intenzitu. V skladbe nenájdeme úseky pohybujúce sa v oblasti forte či fortissima, najčastejšie sa pomocou častého crescenda a decrescenda pohybuje v rozmedzí pp – mf. Hlasitosť dynamickej škály je spätá aj s úvodným označením sensibilmente. Homofónna faktúra vedie melódiu v ľavej ruke pomocou oktáv v podobe lomených intervalov – na základe intervalovej stavby melódie možno hovoriť o lomenej melódii [10]. Pravá ruka vytvára akordický sprievod, pozostávajúci prevažne z kvintakordov a ich obratov vychádzajúc zo základnej harmónie.

Názov *Black & White* (Čierna a biela) veľmi jasne a dôveryhodne zodpovedá notovému materiálu etudy, pretože striedanie pravej a ľavej ruky zabezpečuje stálu výmenu čiernych a bielych kláves. Celá etuda je vystavaná na prvkoch post-minimalizmu, pričom sa repetitívne motívy postupne transformujú vďaka rýchlym harmonickým posunom či chromatickým sekvenciám ukotveným v jasných tonálnych centrách. Striedanie bielych a čiernych kláves však naznačuje určitú trojdielnosť etudy. V prvom diele akordický sprievod pozostáva z kvintakordov a obratov, ktoré interpret hrá na bielych klávesoch, nemajú predpísané žiadne predznamenania, zatiaľ čo oktávy v ľavej ruke majú vždy pri sebe posuvky tak, aby sa hrali na čiernych klávesoch. V druhom diele dochádza k permutácii, pričom akordická pravá ruka hrá iba na čiernych klávesoch, zatiaľ čo melodická ľavá na bielych. Tretí diel má rovnakú podobu ako prvý, čo znamená, že pravá ruka sa orientuje na biele a ľavá na čierne klávesy.

Prvý diel pozostáva zo 46 taktov, začína 14-taktovou frázou, kde sa klasická harmónia odráža vo využití akordov a mol a C dur a ich základných harmonických funkcií. Orientácia na durové tonálne centrum jej dodáva veselší charakter. Člení sa na dve vety (8 + 6). Prvá veta (a) začína akordom a mol a je ukončená akordom G dur, vyžaduje si pokračovanie, a tak v spojení s druhou vetou (b) vytvára súvetie. V akordickom sprievode využíva najmä sextakordy a kvartsextakordy a melódia má zvlnený charakter (napr.

t. 1 – 4), zatiaľ čo veta b je postavená na kvintakordoch a smer melodickej línie je descendenčný (napr. t. 9 – 12). Skladateľ neustále pracuje s pôvodným motívom. Od taktu č. 29 sa mení charakter motívu, ktorý je vďaka častejšiemu využitiu molových akordov pochmúrnejší, ale zároveň aj viac dynamický. Tempo sa zachovalo rovnaké, avšak rýchle striedanie harmonických funkcií, ktoré sa v tomto prípade menia už po jednej dobe (nie po štyroch ako v úvode) zabezpečilo výraznejšiu pohyblivosť. Faktúra sa zachovala v pôvodnej – akordickej podobe. Od 41. taktu melódia nadobúda výrazne descendenčný charakter, čím je ukončený prvý pomyselný diel skladby.




**Obrázok 2**: Etude no. 2 (Black & White) – veta a[9]

**Obrázok 3**: Etude no. 2 (Black & White) – veta b[9]

V druhom diele je rozdiel viditeľný v tónovej stavbe, pretože v prvom skladateľ využíval v melodickej línii posuvky. V tomto prípade ide vždy o oktávové lomené intervaly umiestnené na bielych klávesoch. Je možné rozdeliť ho na tri frázy. V prvej (12-taktovej) sa skladateľ opiera prevažne o dis mol a jemu funkčne blízke akordy. Vďaka modulačnému taktu prechádza do Es dur a tým začína druhá fráza, ktorá má 6 taktov a je ukončená akordom As dur. Prináša mierny charakterový kontrast na oživenie, pretože v ďalšej fráze Derecskei využíva techniku prísnej imitácie, vďaka ktorej doslovne opakuje prvú frázu. Je rozšírená o 4 takty ktoré pripravujú nástup poslednému dielu.

Tretí diel etudy prináša návrat prvého dielu v mierne pozmenenej podobe, čo sa dotýka najmä skrátenia úsekov alebo ich vynechania.

### 2.3 Etude no. 3

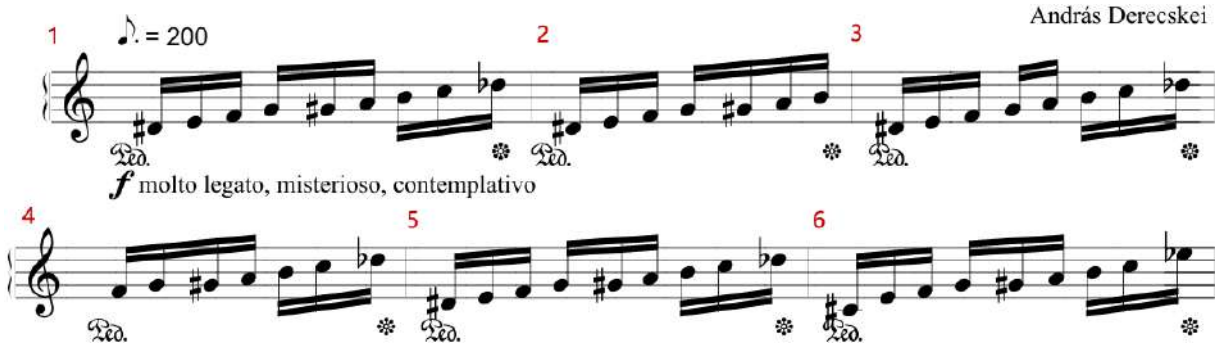
Doposiaľ posledná Dereckeiova etuda [11] bola, oproti prvým dvom dielam, skomponovaná s väčším časovým odstupom – v roku 2017. Viditeľnou zaujímavosťou skladby je, že je celá (s výnimkou troch dôb) komponovaná v husľovom kľúči. V úvode (v diele A – prvých 80 taktov) sa skladateľ opiera o nepravidelné rytmické členenie – ide o 3-dobé metrum zachované v každom takte, pričom sa v rámci jednej doby striedajú trioly a pravidelné šestnástinové noty v rôznych obmenách. Diel B nie je taktovo členený. Posledný diel (C) pozostáva z 19 taktov.

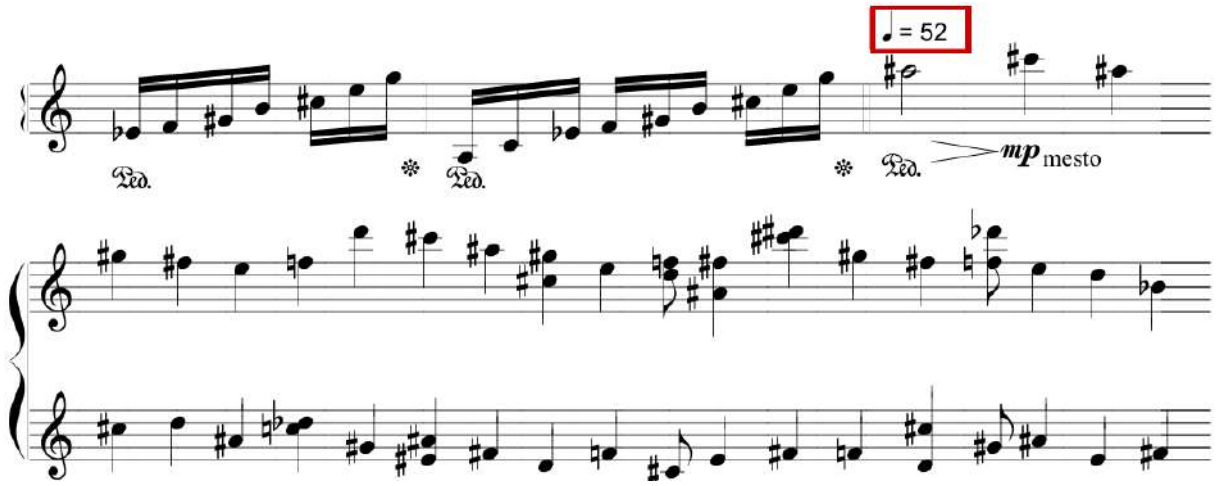
Základom dielu A je jednotaktový motív so stúpajúcou melodickou tendenciou, zložený z troch trojíc šestnástinových nôt, využíva intervalové kroky (prevažne sekundy), ktoré mu dodávajú pohyblivý charakter bez výrazných prvkov dramatickosti. Motív využíva tóny chromatickej stupnice, pričom vynecháva noty d-fis-ais. V priebehu dielu vynecháva ďalšie tóny pokračujúc v terciovom intervale (d-fis-ais-c-e; d-fis-ais-cis-es; d-fis-ais-c-e-g;...). Skladateľ motív opakuje (v pôvodnej alebo skrátenej podobe), čím vytvára prostredníctvom imitácie päťtaktovú frázu (t. 1 – 5). Motívy sú skrátené vďaka

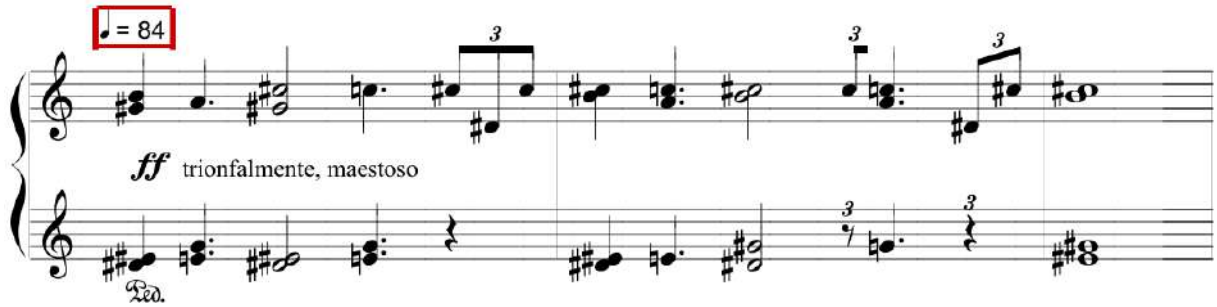
vynechaniu jedného alebo dvoch tónov – v prvom prípade sú vynechané posledné dva tóny motívu, v druhom prípade chýba len prostredný tón motívu a v treťom prípade skladateľ nevyužíva prvé dva tóny z pôvodnej podoby. Frázu ukončuje nezmenený nástup motívu, čím sa vytvára pomyselný oblúk z hľadiska štruktúry.

**Tabuľka č. 1**: Stavba frázy (zdroj: vlastné spracovanie)

| Nástup motívu | 1. | 2. | 3. | 4. | 5. |
|---|---|---|---|---|---|
| Motív | základný | skrátený | skrátený | skrátený | základný |
| Počet šestnástinových nôt | 3 + 3 + 3 | 3 + 4 | 3 + 2 + 3 | 4 + 3 | 3 + 3 + 3 |

Fráza sa pomocou techniky prísnej imitácie opakuje 16-krát vo varírovanej podobe, čo sa týka tónovej stavby. Z hľadiska rytmickej stránky či smeru melodickej línie nedochádza k žiadnym zmenám. Celý diel A má autorom predpísanú pedalizáciu, viazaná hra je umocnená označením molto legato, misterioso, contemplativo. Je preň charakteristická pohyblivosť a rýchle tempo vyjadrené presným číselným zápisom ♪. = 200. V úvode sa stretneme s dynamickým označením forte, avšak počas trvania celého dielu sa nevyskytuje náznak zmeny pomocou crescenda, decrescenda alebo iných výrazov. Charakteristickou črtou uvedeného dielu je jeho notový zápis, ktorý nemá dve notové osnovy, ale iba jednu, ktorá zahŕňa jednohlasný notový materiál bez sprievodu, takže môžeme hovoriť o monofónnej faktúre. V spodnej časti skladateľ uvádza poznámku *Distribute among the two hands (Rozdeliť medzi dve ruky).

**Obrázok 4**: Etude no. 3 – diel A[11]

Diel B zastavuje pohyb šestnástinových nôt nielen predpísanou zmenou tempa (♩ = 52), ale aj vďaka využitiu nôt väčšej dĺžky (štvrťových, polových, občas aj osminových hodnôt). Autor zvolil v tomto prípade voľný takt, ktorý nielenže neurčuje počet dôb v takte, ale neudáva ani taktové čiary, prízvučné a neprízvučné doby. Vedenie prevažne dvoch hlasov pomocou techniky kontrapunktu v polyfónnej faktúre je základom celého dielu. Skladateľ využíva prevažne intervalové kroky, ojedinelé intervalové skoky slúžia ako prvok vytvárajúci určitý druh napätia. Označenie pedalizácie a dynamiky sa nachádza iba v úvode dielu, kedy je zvučné forte pomocou decrescenda nahradené označením mp a držanie pedálu je predpísané po dobu trvania celého dielu, čo vďaka pomalému tempu a dlhým rytmickým hodnotám nevytvára iba zhluk tónov, keďže zvuk stihne aspoň čiastočne doznieť. Nemožno hovoriť o konkrétnom tonálnom centre, skladateľ sa opiera skôr o modulačný typ harmónie, v ktorom využíva veľké množstvo posuviek a disonancií.

**Obrázok 5**: Etude no. 3 – diel B[11]

Diel C (pozostávajúci z 19 taktov) je veľkolepým vyvrcholením etudy, čo skladateľ podporuje úvodným označením trionfalmente, maestoso, dynamickým označením fortissimo a miernym zvýšením tempa (♩ = 84). Hoci skladateľ nepredpisuje takt, z notového zápisu vyplýva, že ide o dvojnásobné využitie 7/4 taktu vystriedané 4/4 taktom. Toto spojenie vytvára trojtaktovú frázu dynamicko-statického charakteru, ktorá sa vďaka technike imitácie objavuje dokopy päťkrát. Sedemdobý takt obsahuje rovnaké rytmické štruktúry v oboch hlasoch v každom prípade – štvrťová nota, štvrťová nota s bodkou, polová nota, štvrťová nota s bodkou, štvrťová pomlčka. Výnimkou je triola, ktorá sa objavuje iba v pravej ruke, nahrádza štvrťovú pomlčku a neustále mení svoju pozíciu, čím vytvára odlišnosť rytmickej štylizácie jednotlivých taktov. V prvom nástupe sa nachádza na pozícii poslednej doby, následne sa posunie vždy o tretinu doby vpred, čoho dôsledkom je, že sa pri poslednom nástupe ustáli na pozícii druhej doby taktu. Aj keď z pohľadu harmónie skladateľ využíva modulácie, môžeme tvrdiť, že tonálnym centrom dielu je tónina Cis dur, čo vyplýva z akordov ukončujúcich frázy a zo záverečnej štvortaktovej kadencie (C dur – Cis dur – a mol – Cis dur). Práve na tomto mieste sa nachádza vyvrcholenie skladby, napätie sa kumuluje prostredníctvom rytmickej aj dynamickej stránky. Intenzita zvuku prechádza z fff cez ffff až k fffff, čo je priamo úmerné s nárastom rytmických hodnôt – 4/4 takt sa mení na 5/4, potom na 6/4 a dielo búrlivo ukončuje v 7/4 takte podporenom fermatou.

**Obrázok 6**: Etude no. 3 – diel C[11]

## ZÁVER

András Derecskei skomponoval tri etudy, pričom všetky nesú odlišné i spoločné črty, poukazujúce na kompozičný jazyk skladateľa. Využíva mnohé nezvyčajné štruktúry, prvky kompozičných techník – imitácia, kontrapunkt. Na základe analyzovaných etúd môžeme konštatovať, že kompozičný štýl Adrása Derecskeia sa vyznačuje harmonickou rozmanitosťou v podobe klasickej harmónie, modulačnej harmónie, rozšírenou tonalitou s prvkami tonálneho centra narušeného chromatizmami a disonanciami. Pohyb hlasov je vo väčšine prípadov motorický, skladateľ využíva krátke motívy (1-takotvý, 2-taktový, 5-taktový,...), ktoré opakuje, rozvíja a vďaka harmonickým posunom transponuje. Homogénna inštru-

mentálna faktúra bola v prvých dvoch etudách homofónna. S postupom času a vývoja skladateľského štýlu v tretej etude využíva monofónnu a polyfónnu faktúru. Skladateľ sa často opiera o nepravidelné metrické rozdelenie skladby, ktoré číselne uvádza iba v etude č. 2, v tretej využíva aj voľný takt. Z hľadiska dynamiky je každá špecifická. Prvá využíva štandardnú dynamickú škálu (p – ff), zatiaľ čo druhá sa pridŕža nižšej intenzity (pp – mf), posledná tvorí dynamický kontrast využitím intervalu hlasitosti mp – fffff. Formálna stavba je prevažne jasne konštruovaná. Skladateľ v mnohých prípadoch pracuje s drobnými motívmi, ktoré ďalej rozvíja. Skladby rozvíjajú technickú stránku interpreta najmä z hľadiska artikulácie a zrozumiteľnosti hry v rýchlych tempách. V žiadnom vydaní sa nenachádza predpísaný prstoklad, takže je na interpretovi, aby si zvolil najvhodnejší spôsob umožňujúci plynulú hru. Ďalším zámerom je pohotová orientácia v zápise s veľkým počtom posuviek, modulácií. Skladby sú využiteľné aj v pedagogickom procese, avšak, kvôli svojej náročnosti, nie sú vhodné pre žiakov základných umeleckých škôl. Orientované sú skôr na vyššie ročníky konzervatória a pre študentov vysokých škôl hudobného zamerania.

## ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

[1] GYŐRI, Magda. (2009). Kezdetek... Fiatal zeneszerzők portréja. – Budapest: Con spirito Zeneművészeti Egyesület, ISBN 978-963-06-7253-5, 226 s.
[2] BMC Hungarian music information center & library. *Derecskei András*. [online]. 2025. [cit. 2025-10-11]. Dostupné na: https://info.bmc.hu/en/composers/279-derecskei-andras
[3] András Derecskei Conductor & Composer. [online]. 2025. [cit. 2025-10-09]. Dostupné na: https://andrasderecskei.com/compositions/
[4] Encyklopedia.com. *Antal Molnár*. [online]. [cit. 2026-01-20]. Dostupné na: https://www.encyclopedia.com/arts/dictionaries-thesauruses-pictures-and-press-releases/molnar-antal
[5] WEBER, Krisztóf. *A Prae körkérdése zeneszerzőkhőz: Derecskei András válaszol.* [online]. 2022. [cit 2025-10-11]. Dostupné na: https://www.prae.hu/article/12577-dinamikusan-valtozik-a-kozizles/
[6] DERECSKEI, András. (2021). Etude No. 1. – Budapešť: Egy Hangversenyteremért Alapítvány, ISMN 979-0-801679-65-9, 3 s.
[7] BMC. Maďarské hudobné informačné centrum a knižnica. *György Ligeti.* [online]. [cit 2026-01-23]. Dostupné na: https://info.bmc.hu/zeneszerzok/11-ligeti-gyorgy
[8] ADAMKO, Rastislav. (2019). Náuka o hudobných formách. – Ružomberok: VERBUM, ISBN 978-80-561-0678-5, 182 s.
[9] DERECSKEI, András. (2021). Etude No. 2. – Budapešť: Egy Hangversenyteremért Alapítvány, ISMN 979-0-801679-66-6, 6 s.
[10] HONS, Miloš. (2010). Hudební analýza. – Praha: Togga, ISBN 978-80-87258-28-6, 310 s.
[11] DERECSKEI, András. (2021). Etude No. 3. – Budapešť: Egy Hangversenyteremért Alapítvány, ISMN 979-0-801679-67-3, 4 s.

DOI: https://doi.org/10.54937/2026.9788056112410.415-423

# MORÁLNY DISTRES V POMÁHAJÚCICH PROFESIÁCH: VÝZVY A SMEROVANIA

# MORAL DISTRESS IN HELPING PROFESSIONS: CHALLENGES AND FUTURE DIRECTIONS

**LUCIA SYNÁKOVÁ**

*Katolícka univerzita, Filozofická fakulta, Katedra psychológie*
*Hrabovská cesta 1B, 034 01 Ružomberok, Slovenská republika*
*Email: lucia.synakova216@edu.ku.sk*
*ORCID iD: 0009-0002-1771-8820*

**ABSTRAKT**
*Morálny distres je psychologický stav vznikajúci v situáciách, keď jednotlivec nemôže konať v súlade so svojím morálnym presvedčením z dôvodu vonkajších alebo vnútorných obmedzení. U odborníkov na duševné zdravie môže tento stav významne ovplyvniť kvalitu poskytovanej starostlivosti aj osobnú pohodu. Štúdia predstavuje koncept morálneho distresu ako multidimenzionálneho fenoménu, pričom identifikuje výskumné medzery v rôznych profesijných a disciplinárnych kontextoch. V metodologickej časti sú analyzované vhodné výskumné prístupy a dizajny na skúmanie morálneho distresu v pomáhajúcich profesiách s návrhom možného výskumného rámca a formuláciou hypotéz s odkazom na prehľad realizovaných štúdií v predmetnej oblasti. Záver sumarizuje kľúčové poznatky a ich praktické implikácie s dôrazom na potrebu rozvoja reziliencie ako súčasti prevencie negatívnych dôsledkov morálneho distresu. Štúdia prispieva k systematizácii poznatkov a vytvára základ pre ďalší empirický výskum v oblasti etických výziev v každodennej praxi odborníkov na duševné zdravie.*

**Kľúčové slová:** *morálny distres, duševné zdravie, reziliencia, výskum, pomáhajúce profesie, prevencia*

**ABSTRACT**
*Moral distress is a psychological condition that arises when individuals are unable to act in accordance with their moral convictions due to internal or external constraints. Among mental health professionals, this condition can significantly compromise both the quality of care provided and the practitioners' personal well-being. The present study conceptualizes moral distress as a multidimensional phenomenon and identifies critical research gaps across diverse professional and disciplinary contexts. The methodological section examines appropriate research approaches and designs for investigating moral distress within helping professions, proposing a potential research framework and formulating hypotheses grounded in a comprehensive review of existing studies in the field. The conclusion synthesizes the key findings and highlights their practical implications, with particular emphasis on the need to cultivate resilience as a preventive strategy against the adverse effects of moral distress. This study contributes to the systematization of existing knowledge and lays the groundwork for further empirical research on ethical challenges encountered in the daily practice of mental health professionals.*

**Keywords:** *moral distress, mental health, resilience, research, helping professions, prevention*

## ÚVOD

Začiatkom 80. rokov 20. storočia sa v oblasti ošetrovateľstva začal používať pojem morálny distres alebo tiež morálne utrpenie. Jameton ho definuje ako stav, ktorý vzniká v situácii, keď jednotlivec vie, čo je správne urobiť, avšak inštitucionálne či organizačné obmedzenia mu znemožňujú konať v súlade s vlastným morálnym presvedčením [1].

V pomáhajúcich profesiách, v užšom odbornom vymedzení odborníkov na duševné zdravie, môže morálny distres významne ovplyvniť kvalitu poskytovanej starostlivosti, ako aj osobnú a profesijnú pohodu pracovníkov [2]. Podľa Svetovej zdravotníckej organizácie [3] do tejto kategórie patria psychiatri, lekári, sestry, psychológovia, sociálni pracovníci, ergonómovia a iní zdravotnícki pracovníci a pracovníci zameraní na duševné zdravie.

Vymedzenie pojmu morálny distres je stále nejednoznačné. Pri tvorbe literárnej rešerše sa často morálny distres zamieňa za eticky náročnú situáciu či vyhorenie alebo sa spája s pojmom etická dilema [4, 5, 6], čo sťažuje jeho identifikáciu, meranie aj porovnávanie výsledkov naprieč štúdiami. S týmto súvisia aj metodologické výzvy, ktoré sú pre oblasť skúmania morálneho distresu charakteristické. Výskumy sa líšia v definíciách, používaných nástrojoch (napr. MDS-R, MMD-HP, MSQ), prístupoch k zberu dát a v kontextoch, v ktorých je fenomén skúmaný. Prevažujú prierezové kvantitatívne štúdie so sebahodnotiacimi škálami, zatiaľ čo longitudinálne výskumy či nástroje validované pre širšiu skupinu pomáhajúcich profesií sú stále vzácne. Tieto metodologické obmedzenia ovplyvňujú nielen interpretáciu výsledkov, ale aj možnosti ich generalizácie.

Keďže existujúca literatúra je tematicky, koncepčne aj metodologicky rozmanitá, táto štúdia kombinuje teoretickú analýzu konceptu morálneho distresu s mapujúcim prehľadom literatúry (scoping review), ktorého cieľom je systematicky zmapovať dostupné empirické výskumy za posledných päť rokov. Scoping review zohľadňuje metodologické prístupy využívané v publikáciách, analyzuje používané nástroje, identifikuje hlavné výskumné prístupy a zároveň poukazuje na limity existujúcich štúdií.

Výskumný proces prebehol v databáze Web of Science, pričom bolo identifikovaných 100 záznamov, z ktorých po odstránení duplikátov a aplikovaní kritérií zaradenia a vylúčenia bolo do syntézy zaradených 10 štúdií. Zúženie vyhľadávania na jednu databázu predstavuje metodologické obmedzenie, ktoré môže limitovať úplnosť zachytenia relevantnej literatúry, táto skutočnosť je v práci otvorene reflektovaná.

Cieľom štúdie je predstaviť aktuálne prístupy k výskumu morálneho distresu v pomáhajúcich profesiách, identifikovať metodologické trendy a obmedzenia existujúcej literatúry, a na ich základe ponúknuť rámec pre budúci výskum vrátane návrhu testovateľných hypotéz.

## 1 VYMEDZENIE POJMU MORÁLNY DISTRES

Pre správne pochopenie pojmu „morálny distres“ je potrebné si uvedomiť rozdiel medzi morálkou a etikou, a tiež dilemou a distresom. Na tento fakt upozorňuje Mareš [7], ktorý bližšie špecifikuje rozdiely medzi spomínanými pojmami. Etika je definovaná ako teoretická disciplína, ktorá sa zaoberá štúdiom všeobecných hodnôt a princípov, ktorými sa ľudia riadia pri rozhodovaní v prípade, že majú možnosť slobodnej voľby. Ľudské činy sú hodnotené z hľadiska dobra a zla, čo je správne a čo nesprávne. Morálka je konkrétnejší pojem, ktorý vyjadruje súhrn zásad určitého spoločenstva ľudí. Určuje čo navzájom od seba členovia danej spoločnosti vyžadujú, a naopak, čo odmietajú. Dodržiavanie týchto zásad nie je možné vymáhať súdnou cestou, ale môže byť presadzované sociálnymi tlakmi. Lajčiaková [8] tvrdí, že vnútorné presvedčenie človeka reguluje jeho morálne správanie, pričom za ukazovatele morálnosti človeka považuje vnútorné dispozície človeka, jeho princípy, zásady a interiorizované normy.

V prípade rozdielu medzi distresom a dilemou existuje viditeľnejší a jednoznačnejší rozdiel. Zatiaľ čo pri morálnej dileme základ tvorí konflikt medzi morálnymi požiadavkami, a jednotlivec je nútený sa rozhodnúť medzi dvoma možnosťami, prípadne vyberá „najmenšie zlo“, pri morálnom distrese má osoba jasnú predstavu o tom, čo považuje za správne, ale nie je jej to umožnené uskutočniť [9].

Empirická štúdia, ktorej sa venoval Morely et al. [1], poníma morálny distres z inej perspektívy. Za morálny distres je považovaná vždy konkrétna morálna udalosť ako legitímna príčina prežívaného distresu, ako napríklad morálne napätie, morálna neistota, morálne obmedzenie, morálny konflikt, či morálna dilema. Na základe identifikácie morálnej udalosti vzniká predpoklad, že pomoc pri prežívanom mo-

rálnom distrese by sa stala adresnejšou. Koncept morálneho distresu je stále vo vývoji, pričom sa vedú diskusie o tom, či prijať užšiu alebo širšiu definíciu tohto pojmu [10].

## 2 METODIKA MAPUJÚCEHO PREHĽADU (SCOPING REVIEW)

Táto štúdia využíva dizajn mapujúceho prehľadu literatúry (scoping review) so zámerom systematicky zmapovať vedecké poznatky o fenoméne morálneho distresu u pomáhajúcich pracovníkov. Scoping review bol zvolený vzhľadom na široké a rozvíjajúce sa výskumné pole, kde je potrebné identifikovať rozsah, charakter a metodologické prístupy existujúcich štúdií, ako aj existujúce medzery vo výskume.

### 2.1 VÝSKUMNÉ OTÁZKY A CIELE

Hlavnou výskumnou otázkou bolo: **Aké výskumné metódy a prístupy sa používajú pri skúmaní morálneho distresu u pomáhajúcich profesionálov?**

Doplňujúce otázky:
1. Aké metodologické prístupy (kvalitatívne, kvantitatívne, zmiešané) sú využívané pri výskume morálneho distresu u odborníkov v oblasti duševného zdravia?
2. Aký je rozsah a charakter existujúceho výskumu a aké medzery a metodologické limity sú identifikovateľné v dostupnej literatúre?

Cieľom prehľadu bolo zmapovať dostupné empirické štúdie o morálnom distrese, popísať využívané metodológie, nástroje a výskumné prístupy, identifikovať výskumné medzery a odporúčania pre ďalší výskum.

### 2.2 KRITÉRIÁ ZARADENIA A VYLÚČENIA

**Kritériá zaradenia:**
- štúdie publikované v recenzovaných vedeckých časopisoch,
- empirické výskumy (kvalitatívne, kvantitatívne, zmiešané),
- výskumy zamerané na morálny distres v pomáhajúcich profesiách,
- publikácie dostupné v plnom texte,
- články publikované za posledných 5 rokov.

**Kritériá vylúčenia:**
- prehľadové štúdie (systematické prehľady, scoping reviews, metaanalýzy),
- štúdie, ktoré sa nezaoberajú relevantnou populáciou (napr. vojaci, učitelia),
- kvantitatívne štúdie bez použitia štandardizovaného nástroja merania morálneho distresu,
- texty bez dostupného plného znenia.

### 2.3 STRATÉGIA VYHĽADÁVANIA

Vyhľadávanie bolo uskutočnené v databáze Web of Science, ktorá bola zvolená pre vysokú kvalitu indexovaných časopisov, medzinárodné pokrytie a multidisciplinárny charakter.
Použité kľúčové slová a ich kombinácie zahŕňali: *“moral distress”, “moral distress in mental health professionals”, “moral injury”, “moral distress and resilience”, „qualitative study“, “MMD-HP”, “MDS-R”*. Vyhľadávanie bolo obmedzené na obdobie posledných 5 rokov (2020–2025). Okrem systematického vyhľadávania bola použitá aj technika snowballingu, teda prehľad referenčných zoznamov relevantných článkov.

### 2.4 PROCES VÝBERU ŠTÚDIÍ

Výber štúdií prebiehal v niekoľkých krokoch:
1. Identifikácia záznamov na základe kľúčových slov: 107
2. Odstránenie duplikátov: 100
3. Skríning názvov a abstraktov podľa kritérií zaradenia a vylúčenia: 34

4. Plnotextová analýza vybraných článkov: 17
5. Záverečné rozhodnutie o zaradení do syntézy: 10

### 2.5 EXTRAKCIA ÚDAJOV

Z každej štúdie boli extrahované tieto údaje:

- bibliografické informácie (názov publikácie, autor, rok),
- použitý výskumný dizajn a metódy,
- použité meracie nástroje a spôsob analýzy dát,
- veľkosť výskumného súboru.

Údaje boli systematicky zaznamenané do prehľadovej tabuľky (viď. Tabuľka 1).

### 2.6 PRÍSTUP K SYNTÉZE ÚDAJOV

V súlade s charakterom mapujúceho prehľadu bola použitá deskriptívna tematická syntéza, ktorej cieľom nebolo hodnotiť kvalitu dôkazov, ale systematicky popísať charakter a tematické zameranie dostupného výskumu v oblasti morálneho distresu.

Syntéza prebiehala v niekoľkých krokoch:

1. **Deskriptívne zhrnutie kľúčových charakteristík štúdií** – typ výskumného dizajnu, použité metódy, meracie nástroje, spôsob analýzy dát, veľkosť výskumného súboru (viď. Tabuľka 1).
2. **Tematická kategorizácia zistení** – štúdie boli zoskupené podľa opakujúcich sa tém a oblastí, ako sú používané výskumné dizajny a metodologické prístupy, používané nástroje a meracie škály, hlavné zistenia o morálnom distrese.
3. **Analýza a kategorizácia limitov jednotlivých štúdií** – keďže scoping review nehodnotí kvalitu štúdií formou systematickej kritickej analýzy, limity jednotlivých výskumov neboli posudzované hodnotiacim spôsobom. Ich identifikácia a deskriptívna kategorizácia však poslúžila na doplnenie celkového obrazu o stave výskumu. Obmedzenia štúdií boli tematicky triedené do viacerých skupín: metodologické, individuálne, koncepčné a kultúrne, organizačné a kontextové.
4. Zistenia sú prezentované formou naratívneho súhrnu, ktorý poskytuje ucelený pohľad na charakter a obmedzenia existujúcej literatúry a ponúka **impulzy pre ďalší výskum**.

## 3 TEMATICKÁ KATEGORIZÁCIA ZISTENÍ

### TÉMA 1: Výskumné dizajny a metodologické prístupy

- **Prierezové korelačné štúdi**e [2, 12, 14, 15]. Používajú štandardizované dotazníky (MSQ, RFCFI, MIES, MMD-HP, MDS-R) a kvantitatívne analýzy (regresné, korelačné, faktorové) na skúmanie asociácií medzi morálnym distresom, stresom a rezilienciou.
- **Kvalitatívne štúdie s pološtruktúrovanými rozhovormi** [10, 11, 13, 16]. Využívajú obsahovú alebo tematickú analýzu na skúmanie subjektívnych skúseností a stratégií zvládania morálneho distresu.
- **Empirické bioetické štúdie a fenomenologické prístupy** [1]. Detailné skúmanie morálneho distresu z filozoficko-etických perspektív.
- **Zmiešané metódy a deskriptívno – interpretačné prístup**y [17]. Kombinácia dotazníkov a hĺbkových rozhovorov poskytuje širší pohľad na fenomén.

### TÉMA 2: Používané nástroje a meracie škály

Štandardizované nástroje a meracie škály, ktoré sa využívajú najmä v kvalitatívnych štúdiách na meranie intenzity morálneho distresu, rizika morálnej ujmy a súvisiacich faktorov:

- MSQ (Moral Sensitivity Questionnaire)
- MDS-R (Moral Distress Scale-Revised)
- MMD-HP (Measure of Moral Distress for Healthcare Professionals)
- RFCFI (Risk Factors for Compassion Fatigue Inventory)
- MIES (Moral Injury Events Scale)

| P.č. | Názov publikácie | Autori | Výskumný dizajn | Metódy | Analýza | Veľkosť súboru |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **1.** | Determinants of Moral Distress Among Mental Health Professionals | Shehadeh et al. (2022) | Prierezový, korelačný | MSQ – dotazník morálnej citlivosti, Škála vnímaného stresu | Regresná analýza | 245 |
| **2.** | Coping with moral distress: a qualitative study exploring psychological strategies used by healthcare professionals | Lamiani et al. (2025) | Kvalitatívny | Pološtruktúrovaný rozhovor | Obsahová analýza | 20 |
| **3.** | What is 'moral distress' in nursing? A feminist empirical bioethics study | Morley et al. (2021) | Empirický, koncepčný | Osobný fenomenologický rozhovor | Podľa 6 krokov Van Manena | 21 |
| **4.** | Health care providers' perceptions ofburnout and moral distress during the COVID-19 pandemic: A qualitative studyfrom Saskatchewan, Canada | Alhassan et al. (2024) | Prieskumný, kvalitatívny opisný | Pološtruktúrovaný rozhovor | Tematická analýza | 24 |
| **5.** | Resilience, compassion fatigue, moral distress and moral injury of nurses | Albaqawi, Alshammari (2024) | Kvantitatívny korelačný prierezový | RFCFI-Inventár rizikových faktorov únavy zo súcitu, MIES-Škála udalostí morálnej ujmy, MDRS -Stupnica rizika morálneho distresu | korelačné analýzy lineárnych súvislostí | 511 |
| **6.** | Critical care nurse leaders' moral distress: A qualitative descriptive study | Miller et al. (2024) | Kvalitatívny deskriptívny | Pološtruktúrovaný protokol rozhovoru | Induktívna tematická analýza | 10 |
| **7.** | Moral resilience and intention to leave: Mediating effect of moral distress | Kovanci, Özbaş (2025) | Deskriptívno-prediktívny | MMD-HP - Dotazník na meranie morálneho distresu pre zdravotníckych pracovníkov | Pearsonova korelačná analýza, viacnásobná regresná analýza | 220 |
| **8.** | The Effects of Moral Distress on Resilience in Pediatric Emergency Department Nurses | Sexton et al. (2024) | Prierezový prieskumný | MDS-R - Revidovaná škála morálneho distresu – pre pediatrov | Prieskumná faktorová analýza | 79 |
| **9.** | Experience of moral distress among doctors at emergency departments in Stockholm during the Covid-19 pandemic: a qualitative interview study | Brune et al. (2024) | Kvalitatívny | Pološtruktúrovaný rozhovor | Tematická analýzy | 12 |
| **10.** | Canadian intensive care unit nurses' responses to moral distress during the COVID-19 pandemic, and their recommendations for mitigative interventions | Gehrke et al. (2024) | Deskriptívno-interpretačný | MMD-HP - Dotazník na meranie morálneho distresu pre zdravotníckych pracovníkov a hĺbkový rozhovor | Deskriptívna štatistika, tematická analýza | 40 |

**Tabuľka č. 1 – Deskriptívne zhrnutie kľúčových charakteristík štúdií**

**TÉMA 3: Hlavné zistenia o morálnom distrese**
- Opis vybraných faktorov pôsobiacich na morálny distres ako pracovný stres, konflikty hodnôt, a organizačné tlaky [2, 11, 12].
- Opis stratégií zvládania a psychologických mechanizmov [10].
- Vplyv morálneho distresu na únavu zo súcitu, rezilienciu a úmysel opustiť profesiu [12, 14, 15].
- Kontext pandémie COVID-19 ako významný spúšťač morálneho distresu [11, 16, 17].

## 4 ANALÝZA A KATEGORIZÁCIA LIMITOV JEDNOTLIVÝCH ŠTÚDIÍ

Jedným z hlavných obmedzení je rôzne ponímanie morálneho distresu v analyzovaných zdrojoch, čo komplikuje porovnávanie výsledkov naprieč štúdiami [1, 7, 9]. Výskum je zároveň výrazne koncentrovaný v oblasti zdravotníctva, najmä medzi zdravotnými sestrami, čo zužuje možnosti generalizácie na iné pomáhajúce profesie, pričom obmedzením je tiež veľkosť a diverzita výskumného súboru [1, 15]. Ďalším limitom sú jazykové a kultúrne špecifiká v rámci existujúcich štandardizovaných psychometrických nástrojov na meranie morálneho distresu [10, 12, 14]. Existujúce štandardizované psychometrické nástroje sú prevažne prispôsobené pre prostredie zdravotníctva a dostupné najmä v angličtine [2, 15, 17], kým nástroje špecificky validované pre širšiu skupinu pomáhajúcich profesií chýbajú.
Literatúra zároveň poukazuje na nedostatočne preskúmané a nie vždy jednoznačne pomenované faktory ovplyvňujúce prežívanie morálneho distresu [10]. V niektorých výskumných prístupoch a dizajnoch [12, 14, 15, 17] sa tiež nebrali do úvahy premenné, ktoré môžu významne ovplyvňovať intenzitu morálneho distresu.

**1. Metodologické obmedzenia** vyplývajúce z použitej metodiky, zberu údajov alebo meracích nástrojov:
- Obmedzenie štandardizovaného meracieho nástroja – sebahodnotiace škály môžu skresľovať prežívanie a neodrážajú plne realitu.
- Retrospektívna rekonštrukcia zážitkov – riziko skreslenia pamäťou.
- Emočné potláčanie zážitkov – môže ovplyvniť presnosť odpovedí a spôsobiť podhodnotenie distresu.
- Možná konfúzia medzi morálnym distresom a pracovným stresom – v niektorých štúdiách nie je dostatočne odlíšený koncept.
- Zachytenie dynamiky javu v čase – prevažne jednorazové merania nezachytávajú vývoj morálneho distresu ani jeho fluktuácie.

**2. Individuálne (osobnostné a sociodemografické) obmedzenia** súvisiace s charakteristikami a rozdielmi medzi respondentmi:
- Pohlavie a rodinné zázemie – premenné, ktoré môžu ovplyvňovať prežívanie morálneho distresu, no nie vždy sú kontrolované.
- Miera reziliencie respondentov – individuálne rozdiely ovplyvňujú intenzitu a zvládanie morálneho distresu.
- Dosiahnuté vzdelanie a dĺžka praxe – ovplyvňuje profesijnú zrelosť, kompetencie a citlivosť na morálne konflikty.

**3. Koncepčné a kultúrne obmedzenia** vyplývajúce z definícií, interpretácií a kultúrnych rozdielov:
- Subjektivita hodnotenia morálneho konfliktu – rozdielne interpretácie medzi jednotlivcami aj profesiami.
- Vplyv kultúrnych normatívov na koncept morálnosti – kultúrne odlišnosti môžu meniť chápanie morálneho distresu.
- Možná zámena konceptov (morálny distres vs. pracovný stres) – súvisí aj s koncepčnou nejednotnosťou.

**4. Organizačné a kontextové obmedzenia** vyplývajúce zo špecifík pracovného prostredia:
- Podpora v rámci organizácie – variabilná miera podpory môže byť zdrojom rozdielov medzi štúdiami.

- Kontextové rozdiely medzi pracoviskami – rôzne typy zariadení (psychiatria, intenzívna starostlivosť, komunitné služby) vytvárajú rôzne podmienky.
- Nedostatok kontroly nad externými premennými – organizačné a legislatívne zmeny, pandemické obdobia alebo nedostatok personálu môžu výrazne ovplyvňovať morálny distres.

## 5 IMPULZY PRE ĎALŠÍ VÝSKUM

Analýza desiatich vybraných štúdií ukazuje, že morálny distres u pomáhajúcich pracovníkov bol skúmaný prevažne pomocou prierezových kvantitatívnych štúdií [2, 12, 14, 15] a kvalitatívnych rozhovorov [1, 10, 11, 13, 16]. Kvantitatívne štúdie využívajú štandardizované meracie nástroje, ako sú MSQ, MDS-R, MMD-HP, RFCFI a MIES, a ich analytické postupy zahŕňajú regresné a korelačné analýzy. Kvalitatívne výskumy sa zameriavajú na skúmanie subjektívnych skúseností a stratégií zvládania morálneho distresu prostredníctvom obsahovej alebo tematickej analýzy.

Analyzované štúdie zahŕňajú individuálne charakteristiky, ako je morálna citlivosť a reziliencia, organizačné faktory vrátane pracovného stresu a konfliktov hodnôt, ako aj špecifické podmienky vyvolané pandémiou COVID-19 [11, 16, 17]. Dôsledky morálneho distresu sú popísané ako prejavujúce sa vo forme emocionálneho vyčerpania, syndrómu „compassion fatigue“, zníženej reziliencie a úmyslu opustiť profesiu.

Profesionálne špecifiká ukazujú, že zdravotné sestry v kritickej a urgentnej starostlivosti sú najviac skúmanou skupinou [12, 13, 15, 17], zatiaľ čo odborníci na duševné zdravie [2, 10] sú menej zastúpení. Na základe analýzy konceptu a dostupných štúdií je možné navrhnúť rámec budúceho výskumu morálneho distresu v profesiách zaoberajúcimi sa duševným zdravím. V prvom kroku je potrebné presnejšie konceptuálne vymedziť morálny distres a rozlíšiť ho od morálnej dilemy či vyhorenia. Následne je vhodné identifikovať individuálne, organizačné a kontextové faktory, ktoré prispievajú k jeho vzniku, a analyzovať jeho dôsledky na odborníkov aj kvalitu poskytovanej starostlivosti. Budúci výskum by mohol zahŕňať tiež rozvoj a validáciu nástrojov na meranie morálneho distresu v rôznych profesijných skupinách a prostrediach odborníkov na duševné zdravie. Dôležitou súčasťou je testovanie intervencií, ktoré môžu zmierniť negatívne dopady morálneho distresu, najmä programov rozvoja reziliencie, etickej supervízie a organizačných úprav.

Naša štúdia poskytuje celkový pohľad na charakter a limity existujúcej literatúry a identifikáciu oblastí pre budúci výskum. Navrhnuté výskumné hypotézy môžu slúžiť ako základ pre systematickejšie skúmanie morálneho distresu:

- H 1: Odborníci na duševné zdravie dosahujú merateľnú (štatisticky významnú) úroveň morálneho distresu [2, 10].
- H 2: Vyššia pracovná záťaž je spojená s vyššou mierou morálneho distresu u odborníkov na duševné zdravie [2, 11, 16, 17].
- H3: Nedostatok podpory tímu sa spája s vyššou mierou morálneho distresu u odborníkov na duševné zdravie [2, 11, 16, 17].

**Hypotézy, ktoré sa týkajú osobných charakteristík odborníkov:**

- H 4: S rastúcou dĺžkou pracovnej praxe psychológov klesá intenzita morálneho distresu [2, 14].
- H 5: Psychológovia žijúci v partnerskom alebo manželskom zväzku vykazujú nižšiu mieru morálneho distresu než psychológovia žijúci bez partnera [2, 12, 14, 15].
- H 6: Čím vyššie skóre reziliencie odborníci na duševné zdravie dosahujú, tým bude ich skóre morálneho distresu nižšie [12, 14, 15].
- H 7: Muži v pomáhajúcich profesiách majú nižšiu mieru morálneho distresu ako ženy v pomáhajúcich profesiách [12, 14].

## ZÁVER

Morálny distres predstavuje multidimenzionálny fenomén, ktorý je stále koncepčne aj metodologicky neujasnený. Analýza dostupnej literatúry ukazuje, že definície morálneho distresu sa medzi autormi líšia a často sa prekrývajú s pojmami morálnej dilemy, morálneho napätia či pracovného stresu, čo sťažuje porovnateľnosť výskumov aj interpretáciu výsledkov.

Mapujúci prehľad identifikoval výraznú dominanciu prierezových kvantitatívnych štúdií, ktoré prevažne využívajú sebahodnotiace nástroje. Tieto prístupy umožňujú zachytiť rozsah fenoménu, no nezachytávajú dynamiku morálneho distresu v čase. Kvalitatívne štúdie poskytujú dôležité vhľady do subjektívnej skúsenosti, stratégií zvládania a etického rozhodovania, avšak ich generalizovateľnosť je limitovaná. Významným limitom je aj koncentrácia výskumu v oblasti zdravotníctva a obmedzená validácia nástrojov pre profesie v oblasti duševného zdravia. Metodologickým limitom prehľadu je využitie jednej databázy, čo mohlo ovplyvniť šírku zachyteného poznania.

Na základe syntézy dostupných poznatkov navrhujeme rámec budúceho výskumu, ktorý by mal zahŕňať:
1. Presnejšie konceptuálne vymedzenie morálneho distresu, jeho rozlíšenie od morálnej dilemy, morálneho napätia a pracovného stresu.
2. Validáciu existujúcich nástrojov pre rôzne skupiny pomáhajúcich pracovníkov a vývoj nových meracích škál špecifických pre oblasť duševného zdravia.
3. Rozšírenie metodologických prístupov – kombinácia kvantitatívnych dotazníkov s hĺbkovými rozhovormi, prípadne využitie zmiešaných dizajnov.
4. Analýzu intervenčných programov, najmä tých, ktoré podporujú rezilienciu, etickú reflexiu a organizačnú podporu.

Navrhnuté hypotézy odrážajú identifikované vzťahy medzi pracovnou záťažou, podporou tímu, rezilienciou či sociodemografickými premennými a predstavujú východisko pre systematické skúmanie fenoménu v profesiách duševného zdravia. Prepojenie teoretickej analýzy a scoping review umožnilo vytvoriť ucelený obraz o stave súčasného bádania a identifikovať priestor pre jeho ďalší rozvoj.

## ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

[1] **Morley, G., et al. (2020).** What is ‘moral distress’ in nursing? A feminist empirical bioethics study. *Nursing Ethics*, *27*(5), 1297-1314. https://doi.org/10.1177/0969733019874492.
[2] **Shehadeh, J., et al. (2022).** Determinants of moral distress among mental health professionals. *The Open Nursing Journal*, *16*, e187443462203030. https://doi.org/10.2174/18744346-v16-e2203030.
[3] **World Health Organization. (2005).** *WHO-AIMS instrument version 2.2* (Technical document, WHO/MSD/MER/05.02). World Health Organization. https://cdn.who.int/media/docs/default-source/mental-health/aims_who_instrument_eng.pdf?sfvrsn=22a5372a_3.
[4] **Maki, K. E., et al. (2022).** Ethical dilemmas in school psychology: Which dilemmas are most prevalent today and how well prepared are school psychologists to face them? *School Psychology Review, 53*(1), 57-68. https://doi.org/10.1080/2372966X.2022.2125338.
[5] **Mendes, S. A., et al. (2015**). A study of the ethical dilemmas experienced by school psychologists in Portugal. *Ethics and Behavior, 26*(5), 395-414. https://doi.org/10.1080/10508422.2015.1029047.
[6] **Dailor, A. N., & Jacob, S. (2011)**. Ethically challenging situations reported by school psychologists: Implications for training. *Psychology in the Schools, 48*(6), 619-631. https://doi.org/10.1002/pits.20574.
[7] **Mareš, J. (2017).** Morální distres školních psychologů. *Pedagogická orientace, 27*(2), 308–343. https://doi.org/10.5817/PedOr2017-2-308.
[8] **Lajčiaková, P. (2012).** Morálne usudzovanie v kontexte vybraných psychologických metód. *Psychologie a její kontexty 3*(1). ISSN 18059023.
[9] **Bakaričová a Lajčiaková, (2019).** Školský psychológ a morálny distres. Školní psycholog*, 20* (1), 10-16.
[10] **Lamiani, G., et al. (2025).** Coping with moral distress: A qualitative study exploring psychological strategies used by healthcare professionals. *BMC Psychology, 13*, Article 589. https://doi.org/10.1186/s40359-025-02926-3.

[11] **Alhassan, J. A. K., et al. (2025).** Health care providers‘ perceptions of burnout and moral distress during the COVID-19 pandemic: A qualitative study from Saskatchewan, Canada. *Journal of Health Services Research & Policy, 30*(2), 109–116. https://doi.org/10.1177/13558196241287336.
[12] **Albaqawi, H. M., & Alshammari, M. H. (2025).** Resilience, compassion fatigue, moral distress and moral injury of nurses. *Nursing Ethics, 32*(3), 798–813. https://doi.org/10.1177/09697330241287862.
[13] **Miller, P. H., Epstein, E. G., et al. (2024**). Critical care nurse leaders‘ moral distress: A qualitative descriptive study. *Nursing Ethics, 31*(8), 1551–1567. https://doi.org/10.1177/09697330241238347.
[14] **Kovanci, M. S., & Özbaş, A. A. (2023).** Exploring the impact of moral resilience on moral suffering. *Nursing Ethics, 30*(7–8). https://doi.org/10.1177/09697330231177420.
[15] **Sexton, J. R., et al. (2024).** The effects of moral distress on resilience in pediatric emergency department nurses. *Journal of Emergency Nursing, 50*(5), 626–634. https://doi.org/10.1016/j.jen.2023.10.006.
[16] **Brune, C., et al. (2024).** Experience of moral distress among doctors at emergency departments in Stockholm during the Covid-19 pandemic: A qualitative interview study. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being, 19*(1), 2300151. https://doi.org/10.1080/17482631.2023.2300151.
[17] **Gehrke, P., et al. (2024).** Canadian intensive care unit nurses‘ responses to moral distress during the COVID-19 pandemic, and their recommendations for mitigative interventions. *Journal of Advanced Nursing, 80*(12), 4974–4988. https://doi.org/10.1111/jan.16135.

DOI: https://doi.org/10.54937/2026.9788056112410.425-434

# MULTI-ROLOVÝ AI CHATBOT AKO INOVATÍVNY NÁSTROJ V PRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ

# MULTI-ROLE AI CHATBOT AS AN INNOVATIVE TOOL IN PRIMARY EDUCATION

**JÚLIA ŠEBEJOVÁ**

*Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov, Slovakia*
*Email: julia.sebejova@smail.unipo.sk*
*ORCID iD: 0009-0006-9938-9846*

**ABSTRAKT**
*Digitálna transformácia primárneho vzdelávania vytvára nové nároky na učiteľov, žiakov aj rodičov, pričom narastá potreba nástrojov, ktoré by dokázali prepájať ich úlohy a podporovať ich v jednom integrovanom ekosystéme. Existujúce AI riešenia sú väčšinou single-role a zameriavajú sa najmä na žiaka. V slovenskom prostredí absentuje lokalizovaný, kurikulárne relevantný a didakticky bezpečný AI model prispôsobený mladšiemu školskému veku.*
*Príspevok predstavuje koncept* ***multi-rolového AI chatbota*** *(ďalej len multi-rolový AI systém), ktorý zastrešuje tri kľúčové roly školského prostredia – učiteľa, žiaka a rodiča. Opisuje jeho návrhovú architektúru, rolové riadenie (Logic & Role Management) a ekosystémovú dátovú synergiu, ktorá umožňuje vzájomný prenos informácií medzi aktérmi edukačného procesu. Predstavujeme tiež rámec budúceho empirického overovania v prostredí 1. stupňa ZŠ so zameraním na projektové učenie, autonómiu žiakov a znižovanie pracovnej záťaže učiteľa.*
*Príspevok je súčasťou dizertačného výskumu a slúži ako metodicko-konceptuálne východisko pre vývoj slovenského multi-rolového AI systému pre primárne vzdelávanie.*

**Kľúčové slová:** *umelá inteligencia, primárne vzdelávanie, projektové učenie, chatbot, multi-rolový model, digitálna transformácia*

**ABSTRACT**
*The digital transformation of primary education introduces new demands on teachers, pupils, and parents, creating a growing need for tools capable of connecting their roles and supporting them within a single integrated ecosystem. Existing AI solutions are predominantly single-role and focus mainly on the learner. In the Slovak context, there is a lack of localized, curriculum-aligned, and pedagogically safe AI models suitable for younger pupils.*
*This paper presents the concept of a multi-role AI chatbot that integrates the three key roles of the school environment—teacher, pupil, and parent. It outlines the chatbot's proposed architecture, role-based management (Logic & Role Management), and ecosystem-level data synergy enabling reciprocal exchange of information among educational stakeholders. The paper also introduces a framework for future empirical testing in Grades 1–4, with a focus on project-based learning, pupil autonomy, and reducing teacher workload.*
*The contribution forms part of an ongoing doctoral research project and serves as a methodological and conceptual foundation for developing a Slovak multi-role AI chatbot tailored to primary education.*

**Keywords:** *artificial intelligence, primary education, project-based learning, chatbot, multi-role model, digital transformation*

## 1. ÚVOD

Primárne vzdelávanie je v súčasnosti vystavené zvýšeným nárokom spojeným s reformou kurikula, rastúcou diverzitou tried, tlakom na diferenciáciu, komunikáciu s rodičmi a administratívne povinnosti učiteľa [1]. Paralelne narastá potreba aktívnych metód učenia – najmä projektového učenia – ktoré zvyšujú nároky na prípravu, plánovanie, dokumentáciu a priebežnú podporu žiakov pri riešení úloh [2]. Rozvoj veľkých jazykových modelov (LLM) otvára nové možnosti pre inteligentnú podporu učenia [3], no väčšina existujúcich riešení je orientovaná výlučne na žiaka. Súčasné AI tutory pracujú ako single-role systémy a neberú do úvahy komplexnosť školského ekosystému, v ktorom sa učiteľ, žiak a rodič navzájom ovplyvňujú. Chýba systém, ktorý by dokázal reagovať na potreby všetkých troch aktérov, prepájať ich interakcie a poskytovať personalizovanú podporu v kontexte projektového učenia, diferenciácie a domáceho vzdelávania.

Viaceré štúdie pritom poukazujú na to, že efektivita digitálnych nástrojov závisí od ich schopnosti pracovať s kurikulom, lokálnym kontextom a vývinovými potrebami žiaka [4]. V slovenskom prostredí navyše absentuje lokalizované riešenie, ktoré by bolo kompatibilné s reformovaným kurikulom, jazykovou úrovňou žiakov 1. stupňa a potrebami rodičov pri domácej podpore.

Cieľom príspevku je predstaviť návrh multi-rolového AI systému ako súčasť dizertačného výskumu, jeho teoretické východiská, návrhovú architektúru a plán budúceho empirického overovania. Zámerom je vytvoriť koncepčný rámec pre AI nástroj, ktorý prepája potreby učiteľa, žiaka a rodiča v jednom ekosystéme a podporuje projektové učenie, autonómiu žiakov a efektívne riadenie pedagogického procesu.

## 2. TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

### 2.1 Aktuálny stav využívania AI v primárnom vzdelávaní

Výskumy ukazujú rýchly nárast využívania veľkých jazykových modelov pri individuálnej podpore učenia, ako aj rastúci záujem o edukatívne chatboty [5]. Tieto systémy – ako napr. Khanmigo – poskytujú základné funkcie, akými sú:

- vysvetľovanie učiva,
- generovanie úloh,
- kladenie kontrolných otázok,
- poskytovanie krokového riešenia.

Aktuálny prehľad o využití AI chatbotov a modelov typu ChatGPT v edukačnom procese prinášajú viaceré systematické prehľady literatúry [6][7]. Širšie implikácie a prísľuby umelej inteligencie pre budúcnosť vyučovania a učenia sa v kontexte kurikulárnych zmien analyzujú aj ďalší autori [8].

Hoci majú AI tutory isté didaktické prínosy, väčšina z nich je navrhnutá ako single-role riešenie, zamerané výlučne na žiaka. Aktuálne systematické prehľady [3] potvrdzujú, že súčasné implementácie AI vo vzdelávaní:

- **nepracujú s pedagogickým kontextom učiteľa**,
- **nepodporujú rolu rodiča**,
- **ignorujú širší ekosystém edukačných vzťahov**,
- **nie sú kompatibilné s kurikulárnymi požiadavkami jednotlivých krajín**.

V kontexte slovenského primárneho vzdelávania sa tieto limity ešte prehlbujú. Existujúce nástroje:

- nerozlišujú medzi učivom ŠVP pre jednotlivé ročníky,
- nepracujú s projektovým učením ako kľúčovou súčasťou reformy [9]
- nedokážu adaptovať jazyk a obsah na úroveň žiaka 1. stupňa (krátke, jasné pokyny, konkrétnosť),
- neposkytujú učiteľovi odporúčania pre diferenciáciu, formatívne hodnotenie či podporu projektovej práce v kontexte slovenského edukačného prostredia.

Aj keď sú v literatúre opísané viaceré prínosy AI pre žiakov [3], absentuje výskum, ktorý by riešil tri paralelné roly školského ekosystému – učiteľa, žiaka a rodiča – v jednom integrovanom modeli.
Tieto medzery podčiarkujú potrebu lokalizovaného, vývinovo primeraného a ekosystémového AI riešenia, ktoré reflektuje špecifiká primárneho vzdelávania na Slovensku.

### 2.2 Potreba multi-rolového AI systému

V prostredí primárnej školy funguje učiteľ, žiak a rodič ako tri navzájom prepojené roly, ktorých interakcia formuje priebeh učenia aj jeho výsledky. Efektívna komunikácia medzi nimi je nevyhnutná pre realizáciu projektového učenia, diferenciáciu, formatívne hodnotenie aj pre podporu domáceho učenia.

Potrebné sú preto tri komplementárne roviny podpory:
- **učiteľská rola** – plánovanie hodín, diferenciácia úloh, tvorba materiálov, poskytovanie spätnej väzby,
- **žiacka rola** – vysvetľovanie učiva, kvízy, krokové vedenie, podpora pri realizácii projektov,
- rodičovská rola – jednoduché vysvetlenia učiva, odporúčania na domácu podporu, prehľad o pokroku žiaka.

Existujúce AI systémy však poskytujú iba izolovanú podporu jednej roly (typicky žiaka) a nedokážu reflektovať dynamiku vzťahov medzi účastníkmi učenia. Vzhľadom na to, že úspešné učenie na 1. stupni ZŠ je podmienené súčinnosťou všetkých troch aktérov, **jednorozmerné single-role modely nedokážu pokryť potreby školského ekosystému**.

Navrhovaný multi-rolový AI systém preto reaguje na potrebu:
- prepojiť tri roly v jednom systéme,
- zabezpečiť konzistentnú komunikáciu medzi nimi,
- podporiť projektové učenie a žiacku autonómiu,
- zjednodušiť učiteľskú prípravu,
- uľahčiť rodičovské porozumenie učivu.

## 3. NÁVRH MULTI-ROLOVÉHO AI SYSTÉMU

Koncept multi-rolového AI systému stojí na troch vzájomne previazaných pilieroch, ktoré zabezpečujú spracovanie vstupov, riadenie odpovedí a dátovú integráciu medzi aktérmi školského ekosystému. Navrhovaná architektúra odráža potreby primárneho vzdelávania, kde sú pedagogické, komunikačné a vývinové aspekty neoddeliteľne prepojené.

### 3.1 NLP vrstva

NLP vrstva predstavuje vstupnú spracovateľskú úroveň chatbota, ktorá zabezpečuje porozumenie používateľského vstupu a jeho interpretáciu v pedagogickom kontexte. Jej úlohou je identifikovať parametre potrebné pre správnu aktiváciu riadiacich pravidiel v ďalších vrstvách. NLP vrstva konkrétne:
- **identifikuje rolu používateľa** (učiteľ – žiak – rodič) na základe lexikálnych a pragmatických znakov,
- **určuje typ požiadavky**, či ide o vysvetlenie, kontrolu, plánovanie, diferenciáciu alebo rodičovskú podporu,
- **analyzuje kognitívnu úroveň zadania**, teda či žiak žiada o základné vysvetlenie, aplikáciu, doplnenie, usmernenie alebo kontrolu,
- **rozpoznáva kontext úlohy**, ako projekt, tematický celok, predmet, konkrétny krok projektovej práce alebo aktivitu.

Výstup z NLP vrstvy sa prenáša do časti Logic & Role Management. Tu sa na základe získaných parametrov aktivujú transformačné pravidlá, ktoré generujú výstupy prispôsobené roli, veku a úrovni používateľa. NLP vrstva funguje ako základný interpretačný mechanizmus. Umožňuje systému riešiť školské situácie personalizovane, presne a v súlade s pedagogickými princípmi.

### 3.2 Logic & Role Management

Logic & Role Management je kľúčová riadiaca vrstva systému. Zabezpečuje diferencované reakcie chatbota pri súčasnom dodržaní pedagogických a vývinových zásad. Táto vrstva:

- rozhoduje, ktoré **transformačné pravidlá** sa aktivujú pri rôznych typoch vstupov,
- upravuje jazyk odpovede podľa roly (učiteľ – žiak – rodič) a vývinovej úrovne žiaka,
- vytvára **žiacke a rodičovské verzie** učiteľských pokynov,
- odporúča učiteľovi **diferenciáciu úloh**, kontrolné otázky a formy formatívneho hodnotenia,
- poskytuje rodičovi stručné odporúčania, ktoré uľahčujú domácu podporu,
- zabezpečuje **konzistentnosť odpovedí naprieč rolami a témami**.

**Príklad pravidla:**
*„Ak učiteľ zadá projektovú úlohu, systém automaticky vytvorí detsky formulovanú verziu pre žiaka a rodičovi poskytne stručné vysvetlenie účelu úlohy a možností domácej podpory.“*
Vzhľadom na vývinové charakteristiky žiakov mladšieho školského veku musí systém generovať jazykovo jednoduché, krátke a konkrétne výstupy, aby ich žiak dokázal efektívne spracovať. Takto upravený výstup predstavuje vývinovo adaptívny výstup (developmentally adaptive output), keďže je generovaný v súlade s jazykovými, kognitívnymi a komunikačnými potrebami žiakov mladšieho školského veku; túto požiadavku zdôrazňujú aj medzinárodné odporúčania pre AI nástroje určené žiakom [12].
Pri návrhu riadiacej vrstvy musíme zohľadniť limity LLM modelov, najmä riziko halucinácií a nepresností. Tieto faktory by mohli negatívne ovplyvniť pedagogický proces. Preto sú súčasťou návrhu pravidlá na kontrolu, skracovanie, transformáciu a pedagogické overovanie generovaných výstupov [10]. Tieto limity opisujú aj aktuálne scoping review štúdie, ktoré upozorňujú na halucinácie, nekonzistentnosť a riziká nesprávnej pedagogickej navigácie [11].
Riadiaca vrstva je centrálnym mechanizmom prepájajúcim technológiu s pedagogikou. Zaisťuje, aby boli výstupy bezpečné a prispôsobené potrebám učiteľa, žiaka aj rodiča.

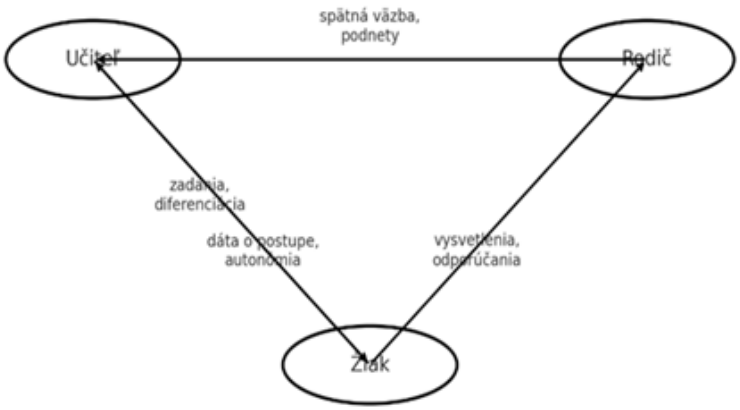
### 3.3 Ekosystémová dátová synergia

Ekosystémová dátová synergia vytvára jednotný priestor, v ktorom sa informácie medzi učiteľom, žiakom a rodičom vzájomne transformujú a dopĺňajú. Roly v školskom prostredí nie sú izolované; interakcie medzi nimi sú navzájom podmienené a ovplyvňujú priebeh učenia.

**Toky dát medzi rolami:**

- **Učiteľ → Žiak:** diferenciované úlohy, vysvetlenia, pomocné otázky, kroky projektovej práce.
- **Žiak → Učiteľ:** informácie o type otázok, potrebe usmernenia, priebežnom progrese a miere autonómie.
- **Žiak → Rodič:** vývinovo primerané vysvetlenia učiva, ktoré si môže žiak doma zopakovať.
- **Rodič → Učiteľ:** spätná väzba z domácej práce, potreba dodatočného vysvetlenia alebo podpory.

Takto vzniká triangulovaný ekosystém, v ktorom každá rola generuje dáta využiteľné pre ďalších aktérov.




**Obrázok 1.** Ekosystémové prepojenie rolí učiteľa, žiaka a rodiča v návrhu multi-rolového AI chatbota (Zdroj: vlastné spracovanie)

**Praktický scenár dátovej synergie**

1. **Učiteľ** zadá projektovú úlohu „Moja obec“ a stanoví kroky projektovej práce.
2. **Žiak** žiada objasnenie kroku „zber informácií“. Multi-rolový AI systém navrhne tri stratégie: rozhovor, pozorovanie, kresbu.
3. **Rodič** dostane zrozumiteľnú správu:

*„Vaše dieťa pracuje na kroku zber informácií. Môžete mu pomôcť tým, že mu umožníte odfotiť obecné budovy alebo porozprávať sa s rodinou o histórii obce.“*

4. **Učiteľ** v prehľade interakcií vidí, že žiak požiadal o dodatočné vysvetlenie, čo naznačuje potrebu krátkeho objasnenia v triede.

Ekosystémová dátová synergia umožňuje, aby sa informácie získané jedným aktérom okamžite premietli do podpory ostatných. Tým vzniká prepojený komunikačný okruh podporujúci kontinuitu učenia, transparentnosť procesov a efektívne pedagogické riadenie.

**Originalita príspevku**

Vedecká originalita navrhovaného modelu spočíva v prepojení troch rolí – učiteľa, žiaka a rodiča – do jedného AI nástroja. Kým väčšina existujúcich AI tútorov pracuje izolovane a je orientovaná výlučne na žiaka, bez integrácie pedagogických alebo rodičovských procesov [4], multi-rolový AI systém umožňuje vzájomne prepojené transformačné procesy medzi aktérmi vzdelávania. Integrácia rodičovskej roly je obzvlášť významná, keďže doterajšie AI riešenia túto oblasť prakticky ignorujú, hoci rodičovská podpora predstavuje kľúčový faktor úspechu v primárnom vzdelávaní.

Unikátnosť riešenia navyše spočíva v jeho orientácii na slovenský edukačný systém, kompatibilite s kurikulárnymi požiadavkami a prispôsobení jazykovej úrovni žiakov mladšieho školského veku. Model tak predstavuje originálny príspevok k diskusii o využívaní AI v edukácii a otvára priestor pre empirické overenie jeho pedagogického potenciálu.

Tabuľka 1: Prepojenie rolí, funkcií a typov výstupov v multi-rolovom AI systéme

| **Rola používateľa** | **Hlavné funkcie AI podpory** | **Charakter výstupu** |
|---|---|---|
| **Učiteľ** | plánovanie projektových aktivít, diferenciácia úloh, príprava materiálov, spätná väzba, komunikácia s rodičmi | didaktické návrhy, odporúčania krokov projektu, návrhy diferenciácie, sumarizované prehľady |
| **Žiak** | vysvetľovanie učiva, podpora pri riešení úloh, vedenie projektových krokov, sebareflexia | jazykovo jednoduché, stručné a vývinovo primerané vysvetlenia, otázky, usmernenia |
| **Rodič** | porozumenie cieľom učenia, domáca podpora dieťaťa, orientácia v projektovej práci | zjednodušené vysvetlenia, odporúčania domácej podpory, informačné správy |

Tabuľka 1 sumarizuje základné roly, funkcie a typy výstupov navrhovaného multi-rolového AI systému.

Z tabuľky je zrejmé, že jednotlivé roly nie sú obsluhované izolovane, ale prostredníctvom diferencovaných výstupov, ktoré reflektujú pedagogický kontext, vývinovú úroveň používateľa a potrebu vzájomnej koordinácie v rámci edukačného procesu.

## 4. VÝSKUMNÝ PROBLÉM A VÝSKUMNÉ OTÁZKY

Úspešné učenie na 1. stupni ZŠ je podmienené spoluprácou učiteľa, žiaka a rodiča. Keďže väčšina existujúcich AI nástrojov podporuje len jednu z týchto rolí, vzniká medzera v možnostiach digitálnej podpory projektového učenia, žiackej autonómie a učiteľskej prípravy. Výskumný problém preto formulujeme nasledovne:

**„Ako môže multi-rolový AI systém podporiť projektové učenie, zvýšiť autonómiu žiakov a znížiť pracovnú záťaž učiteľa v primárnom vzdelávaní?“**

Na základe výskumného problému boli formulované nasledujúce výskumné otázky:
**VR1:** Ako môže implementácia multi-rolového AI systému zlepšiť komunikáciu, organizáciu a personalizáciu učenia v primárnom vzdelávaní?
**VR2:** Ako multi-rolový AI systém ovplyvní autonómiu žiakov pri projektovej práci (mieru samostatnosti, typ otázok, stratégiu riešenia problémov)?
**VR3:** Ako môže multi-rolový AI systém znížiť pracovnú záťaž učiteľa v oblastiach plánovania, diferenciácie, spätnej väzby a komunikácie s rodičmi?
**VR4:** Ako rodičia hodnotia jasnosť informácií, porozumiteľnosť vysvetlení a možnosti domácej podpory, ktoré im poskytuje multi-rolový AI systém?
**VR5:** Aké bariéry a aké príležitosti sprevádzajú adopciu multi-rolového AI systému v školskom prostredí?

## 5. METODOLOGICKÝ RÁMEC

Dizajn výskumu je založený na prístupe Design-Based Research (DBR; výskum založený na dizajne) a stratégiách mixed methods. Tento prístup je vhodný pre vývoj a overovanie edukatívnych inovácií v autentickom školskom prostredí, keďže umožňuje iteratívne overovať technické, pedagogické a organizačné aspekty navrhovaného riešenia priamo v školskej praxi.
Výskum bude prebiehať v iteráciách **analýza → návrh → implementácia → evaluácia**, čo umožní priebežné úpravy multi-rolového AI systému na základe zistení z reálneho prostredia, spätnej väzby učiteľov, žiakov a rodičov a analýzy interakčných dát.

**Plánované metódy**

- **pozorovanie žiakov** pri práci s multi-rolovým AI systémom v projektových aktivitách,
- **analýza interakcií** (logy, typy otázok, kognitívna úroveň, frekvencia používania),

- **polostruktúrované rozhovory** s učiteľmi, žiakmi a rodičmi,
- **pre–post porovnanie kvality projektových úloh** a priebehu projektovej práce,
- **analýza vplyvu na pracovnú záťaž učiteľa** prostredníctvom time logs, rozhovorov a obsahovej analýzy učiteľských dokumentov.

**Indikátory žiackej autonómie**
- počet iniciatívnych otázok,
- pomer „vysvetli“ vs. „skontroluj“,
- počet krokov vykonaných bez asistencie,
- schopnosť samostatnej reflexie (jazyk reflexie, kvalita argumentácie),
- frekvencia návrhov vlastných riešení alebo postupov.

Tieto indikátory umožnia kvantifikovať mieru autonómie a triangulovať ju s pozorovaním a rozhovormi. A zároveň sú priamo previazané s výskumnou otázkou VR2 a umožňujú systematické sledovanie zmien v miere žiackej autonómie počas projektovej práce.

**Etické limity**
- ochrana dát žiakov podľa GDPR a školských smerníc,
- zabezpečenie anonymizácie logov,
- jasné hranice a „bezpečné mantinely“ odpovedí AI,
- pedagogické dohliadanie nad používaním systému v triede,
- informovaný súhlas rodičov.

**5.1 Prepojenie výskumných otázok s metodologickými postupmi**
Aby bola metodologická architektúra výskumu konzistentná a transparentná, každá výskumná otázka (VR) je priamo prepojená s konkrétnymi výskumnými metódami a indikátormi.

**VR1: Ako môže implementácia multi-rolového AI systému zlepšiť komunikáciu, organizáciu a personalizáciu učenia v primárnom vzdelávaní?**
**Metódy:**
- obsahová analýza interakcií,
- pozorovanie projektových aktivít,
- analýza učiteľských plánov, materiálov a spätnej väzby,
- analýza zmien v organizácii práce počas projektu.

**VR2: Ako multi-rolový AI systém ovplyvní autonómiu žiakov pri projektovej práci?**
**Metódy:**
- analýza indikátorov autonómie (iniciatívne otázky, typ požiadaviek, samostatná reflexia),
- pozorovanie žiakov,
- analýza interakcií v jednotlivých krokoch projektu,
- porovnanie žiackych výstupov pred a po implementácii.

**VR3: Ako môže multi-rolový AI systém znížiť pracovnú záťaž učiteľa?**
**Metódy:**
- kvalitatívno-kvantitatívna analýza time logs,
- porovnanie baseline vs. intervenčnej fázy (pred / po nasadení chatbota),
- rozhovory s učiteľmi,
- pozorovanie pri plánovaní hodín, diferenciácii a komunikácii s rodičmi.

**Popis time logs metódy:**
Učitelia budú zaznamenávať čas strávený na:
1. plánovaní hodín,
2. diferenciácii úloh,
3. príprave projektových materiálov,
4. komunikácii s rodičmi,
5. riešení otázok žiakov.

Porovnanie údajov umožní zistiť, ktoré procesy multi-rolový AI systém zefektívnil a v akej miere. Metóda time logs umožní nielen kvantifikáciu zmien v pracovnej záťaži, ale aj triangináciu výsledkov s kvalitatívnymi rozhovormi a pozorovaním.

**VR4: Ako rodičia hodnotia jasnosť informácií a domácu podporu?**
**Metódy:**
- krátke rodičovské dotazníky,
- obsahová analýza typov rodičovských otázok,
- analýza potreby doplňujúcich informácií,
- rozhovory s rodičmi (ak je to možné).

**VR5: Aké bariéry a príležitosti sprevádzajú adopciu multi-rolového AI systému v primárnej škole?**
**Metódy:**
- rozhovory s učiteľmi, žiakmi a rodičmi,
- tematická analýza ich odpovedí,
- zaznamenanie technických, organizačných a pedagogických bariér,
- hodnotenie prijatia AI systému (acceptance – TAM prvky).

## 6. OČAKÁVANÉ PRÍNOSY

Navrhovaný multi-rolový AI systém má potenciál priniesť viaceré pedagogické aj technologicko-organizačné prínosy. Medzi hlavné očakávané pedagogické efekty patria:
- podpora učiteľa pri plánovaní, diferenciácii a poskytovaní spätnej väzby,
- jednoduchšie a zrozumiteľnejšie vysvetlenia učiva pre rodičov,
- personalizovaná podpora žiakov počas projektových aktivít,
- zvýšenie kvality a priebežného riadenia projektového učenia,
- zníženie pracovnej záťaže učiteľa,
- posilnenie autonómie žiakov a ich schopnosti samostatného riešenia problémov.

Každý z týchto prínosov bude meraný v súlade s metodologickým rámcom výskumu. Zníženie pracovnej záťaže učiteľa bude sledované prostredníctvom pre–post dotazníkov, rozhovorov a analýzy time logs. Posilnenie žiackej autonómie bude hodnotené na základe kvantitatívnych indikátorov (počet iniciatívnych otázok, typ požiadaviek, schopnosť samostatnej reflexie) a pozorovaní v priebehu projektovej práce. Kvalita projektového učenia bude analyzovaná porovnaním žiackych výstupov pred a po implementácii multi-rolového AI systému.
Popri pedagogických efektoch sa očakávajú aj významné **technologicko-organizačné prínosy**. Multi-rolový AI systém môže zvýšiť konzistenciu komunikácie medzi učiteľom a rodičom tým, že poskytuje jednotný, obsahovo stabilný a jazykovo primeraný štýl sprostredkovania informácií. Tým sa eliminuje redundancia pri opakovanom vysvetľovaní tých istých pokynov viacerým rodičom alebo žiakom.
Ďalším očakávaným efektom je skrátenie času potrebného na plánovanie projektových a tematických celkov, keďže multi-rolový AI systém môže automaticky generovať návrhy krokov, kontrolných otázok, diferenciácie a jednoduchých didaktických pomôcok v súlade so zámermi učiteľa. Tieto funkcie by sa mali odraziť v merateľnej redukcii časovej náročnosti prípravy.
Technologicko-organizačné prínosy tak dopĺňajú pedagogické efekty a podporujú celkovú transformáciu školského ekosystému smerom k efektívnejšiemu, prepojenejšiemu a transparentnejšiemu fungovaniu.

## ZÁVER

Príspevok predstavil návrh multi-rolového AI systému ako pedagogicko-technologického rámca určeného pre prostredie primárneho vzdelávania. Na rozdiel od existujúcich AI nástrojov, ktoré sú prevažne koncipované ako single-role systémy zamerané výlučne na podporu žiaka, navrhovaný prístup integruje tri kľúčové roly školského prostredia – učiteľa, žiaka a rodiča – do jedného vzájomne prepojeného edukačného ekosystému.

Vedecká originalita príspevku spočíva v systematickom prepojení týchto rolí prostredníctvom riadiacej vrstvy Logic & Role Management, ktorá umožňuje generovanie vývinovo adaptívnych výstupov v závislosti od roly používateľa, pedagogického kontextu a kognitívnej úrovne žiaka. Takto koncipovaný multi-rolový systém prekonáva limity existujúcich AI tutorov tým, že podporuje kontinuitu učenia, zvyšuje transparentnosť komunikácie medzi školou a rodinou a zároveň zohľadňuje špecifiká mladšieho školského veku.

Navrhovaný rámec vytvára predpoklady pre znižovanie pracovnej záťaže učiteľa, posilňovanie autonómie žiakov pri projektovej práci a zlepšenie kvality rodičovskej podpory. Zároveň ponúka technologicko-organizačné prínosy v podobe konzistentnej komunikácie, redukcie redundancie pri vysvetľovaní učiva a efektívnejšieho plánovania projektových a tematických celkov.

Pri implementácii systému je však potrebné zohľadniť aj jeho limity. Z technologického hľadiska ide najmä o riziko halucinácií LLM modelov. Organizačné limity predstavujú nároky na digitálnu gramotnosť aktérov, kým etické limity sa sústreďujú na ochranu údajov a prevenciu nadmerného spoliehania sa na AI nástroje.

V ďalšej fáze dizertačného výskumu bude rámec overovaný prostredníctvom prístupu Design-Based Research (DBR), ktorý umožní jeho iteratívne testovanie, úpravy a optimalizáciu v autentickom školskom prostredí. Tento metodologický prístup zabezpečí, že navrhované riešenie nebude len teoretickým konceptom, ale prakticky overeným a pedagogicky bezpečným nástrojom reflektujúcim reálne potreby učiteľov, žiakov a rodičov v primárnom vzdelávaní.

## ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

[1] OECD. Teaching in the Digital Age: Smart Policy for Education Futures. Paris: OECD Publishing. 2020.

[2] KRAJCIK, J. S. – BLUMENFELD, P. C. Project-Based Learning. In: SAWYER, R. K. (ed.). The Cambridge Handbook of the Learning Sciences. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 317–334. 2006. https://doi.org/10.1017/CBO9780511816833.020

[3] KASNECI, E. – SESSLER, K. – KÜCHEMANN, S. – BANNERT, M. – DEMENTIEVA, D. – FISCHER, F. – KASNECI, G. ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. Learning and Individual Differences, vol. 97, p. 102274. 2023. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274

[4] LUCKIN, R. – HOLMES, W. – GRIFFITHS, M. – FORCIER, L. B. *Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education.* London: Pearson. 2016.

[5] ISLAM, I. – ISLAM, M. N. *Exploring the opportunities and challenges of ChatGPT in academia*. Discover Education, vol. 3, art. 31. 2024. https://doi.org/10.1007/s44217-024-00114-w

[6] LABADZE, L. – GRIGOLIA, M. – MACHAIDZE, L. *Role of AI chatbots in education: a systematic literature review*. International Journal of Educational Technology in Higher Education, vol. 20, art. 56. 2023. https://doi.org/10.1186/s41239-023-00426-1

[7] MAI, D. T. T. – DA, C. V. – HANH, N. V. *The use of ChatGPT in teaching and learning: a systematic review through SWOT analysis approach*. Frontiers in Education, vol. 9, art. 1328769. 2024. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1328769

[8] HOLMES, W. – BIALIK, M. – FADEL, C. *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning.* Boston: Center for Curriculum Redesign. 2019.

[9] ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM pre základné vzdelávanie (2023). Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR. 2023. (PDF).

[10] FLORIDI, L. – CHIRIATTI, M. GPT-3: Its Nature, Scope, Limits, and Consequences. *Minds and Machines*, vol. 30, pp. 681–694. 2020. https://doi.org/10.1007/s11023-020-09548-1
[11] YAN, L. – SHA, L. – ZHAO, L. – et al. Practical and Ethical Challenges of Large Language Models in Education: A Systematic Scoping Review. arXiv preprint 2303.13379. 2023.
[12] UNICEF. *Policy Guidance on AI for Children.* New York: United Nations Children's Fund. 2021.

DOI: https://doi.org/10.54937/2026.9788056112410.435-445

# HUMOR, OSOBNOSŤ A PSYCHICKÁ (NE)POHODA SENIOROV

# HUMOR, PERSONALITY, AND EMOTIONAL (DIS)BALANCE IN OLDER ADULTS

**NIKOLETA VÁLEKOVÁ**

*Catholic University in Ružomberok, Slovakia / Filozofická fakulta, Ružomberok*
*Email: nikoleta.valekova616@edu.ku.sk*
*ORCID iD: 0009-0007-4852-606X*

**ABSTRAKT**
*Hlavným cieľom tejto štúdie bolo analyzovať úlohu štýlov komiky ako kľúčových faktorov pri vysvetľovaní depresie u seniorov v zariadeniach sociálnych služieb, a to aj po zohľadnení osobnostných charakteristík emocionality a extraverzie. Zároveň sme skúmali rozdiely v preferencii štýlov komiky, výskyte depresie a osobnostných charakteristík vzhľadom na pohlavie, vek, dobrovoľnosť pobytu v zariadení a frekvenciu návštev rodiny. Do výskumu bolo zahrnutých 62 seniorov (priemerný vek = 69,45; SD = 4,28) z dvoch zariadení sociálnych služieb. Účastníci vyplnili adaptovaný dotazník Markery štýlov komiky vytvorený Ruch a kol. [2], pri ktorom boli použité subškály zábava a benevolentný humor a subškály sarkazmu a cynizmu. Ďalej vyplnili adaptovanú verziu HEXACO-PI-R od Ashton & Lee [18] pre subškály Extraverzia a Emocionalita a Geriatrickú škálu depresie od Yesavage a kol. [17] na hodnotenie depresívnych symptómov. Výsledky naznačujú vyššiu úroveň extraverzie u žien oproti mužom, pričom ďalšie signifikantné rozdiely sa nezistili. Parciálne korelácie (pri kontrole veku a pohlavia) odhalili významný pozitívny vzťah medzi emocionalitou a depresiou ($r = 0,53$, $p < 0,001$) a stredne silný negatívny vzťah medzi extraverziou a depresiou ($r = –0,31$, $p < 0,05$). Viacnásobná regresná analýza ukázala, že sarkastický humor bol spojený s vyššou úrovňou depresie, zatiaľ čo štýl zábava predikoval jej nižšiu mieru. Tieto dva štýly komiky vysvetlili približne 14 % variability depresie, pričom emocionalita zostala najsilnejším prediktorom. Celkový model vysvetlil 47 % variability skóre depresie. Zistenia poukazujú na význam štýlov komiky pri porozumení depresie u seniorov a naznačujú ich potenciál v psychologickej starostlivosti ako faktorov prevencie a zmierňovania depresívnych symptómov.*

**Kľúčové slová:** *štýly komiky, depresia, emocionalita, extraverzia, seniori*

**ABSTRACT**
*The main aim of this study was to analyze the role of comic styles as a key factors in explaining depression among older adults in residential social care facilities, even after accounting for the personality traits of Emotionality and Extraversion. We also examined differences in comic style preferences, levels of depression, and personality characteristics with regard to gender, age, voluntariness of stay, and frequency of family visits. Altogether 62 older adults (mean age = 69,45; SD = 4,28) from two residential facilities completed an adapted version of the Comic Styles Markers created by Ruch et al. [2], questionnaire, using the subscales Fun and Benevolent Humor as well as items measuring Sarcasm and Cynicism. They also completed an adapted version of the HEXACO-PI-R by Ashton & Lee [18] (subscales Extraversion and Emotionality) and the Geriatric Depression Scale by Yesavage et al. [17].*

*Results indicated that women scored higher on Extraversion than men, while no other significant group differences were observed. Partial correlations controlling for age and gender revealed a significant positive relationship between Emotionality and depression ($r = 0,53$, $p < 0,001$) and a moderate negative relationship between Extraversion and depression ($r = –0,31$, $p < 0,05$). Multiple regression analysis showed that sarcasm was associated with higher levels of depression, whereas the Fun style predicted lower depression. Together, these two comic styles explained approximately 14% of the variance in depression, while Emotionality remained the strongest predictor. The full model explained 47% of the variance in depression scores. Findings highlight the importance of comic styles in understanding depression among seniors and their potential role in psychological care and prevention.*

**Keywords:** *comis styles, depression, emotionality, extraversion, older adults*

## ÚVOD

Humor patrí medzi najdôležitejšie ľudské činnosti a týka sa každého človeka bez ohľadu na vek, kultúru či pohlavie. Vieme však pomerne málo o tom, ako starnutie ovplyvňuje stratégie a štýly humoru či komiky. S pribúdajúcim vekom si ľudia čoraz viac uvedomujú obmedzenosť času, a preto uprednostňujú emocionálne uspokojivé zážitky a vzťahy. Humor, radosť a pozitívne emócie sa tak stávajú prioritou.
V súčasnosti pritom prechádza globálna populácia výrazným procesom starnutia s seniori často čelia problémom s fyzickým aj duševným zdravím. Geriatrická depresia sa stáva čoraz rozšírenejšou a predstavuje významnú záťaž pre zdravotnú a opatrovateľskú starostlivosť. Je preto nevyhnutné venovať sa tejto vekovej skupine a výskumne identifikovať možnosti a špecifiká, ktoré môžu pomôcť predchádzať depresii. Zároveň je dôležité ponúknuť opatrovateľskému personálu stratégie, ktoré umožnia depresiu včas predikovať a jej vzniku predchádzať.
Keďže seniorskému veku sa v rámci výskumu humoru vo všeobecnosti venuje len obmedzená pozornosť, predkladaná práca predstavuje jedinečnú štúdiu, ktorá prvýkrát prepája koncepty štýlov komiky, osobnostných charakteristík a depresie v tejto vekovej skupine.

### Humor, štýly komiky, osobnosť a depresia v staršom veku

Novší model humoru [1] chápe humor predovšetkým ako štruktúru rôznych štýlov komiky, ktoré sa odlišujú podľa formy a kategórie, nie len podľa funkcie či správania. Tento model rozlišuje svetlejšie a tmavšie štýly komiky [2]. Svetlejšie štýly sú charakteristické pozitívnymi sociálnymi afektmi, benevolenciou a podporou medziľudskej spolupráce. Patria sem zábava, benevolentný humor, nezmysel a dôvtip. Zábava sa zameriava na šírenie dobrej nálady a posilňovanie sociálnych väzieb. Benevolentný humor vychádza zo súcitu a pomáha spracovávať každodenné nezrovnalosti s nadhľadom. Nezmysel predstavuje hru s absurditou bez konkrétneho účelu a dôvtip je schopnosť vytvárať šikovné prepojenia medzi rôznymi myšlienkovými obsahmi.
Na druhej strane, tmavšie štýly komiky sa viac spájajú s výsmechom či kritickým postojom k druhým a zahŕňajú iróniu, satiru, sarkazmus a cynizmus. Irónia zdôrazňuje kontrast medzi očakávaniami a realitou, satira kritizuje spoločenské či morálne nedostatky, sarkazmus vyjadruje pohŕdanie a cynizmus znehodnocuje všeobecne uznávané hodnoty. V kontexte nášho výskumu sa zameriavame na štyri štýly komiky – zábavu, benevolentný humor, sarkazmus a cynizmus – ktoré reprezentujú dva najvýraznejšie adaptívne a dva najvýraznejšie maladaptívne póly humoru. Tieto štyri štýly nám umožňujú zachytiť humor v celom pozitívno-negatívnom kontinuu.
Zábava a benevolentný humor bývajú spojené s pozitívnymi medziľudskými interakciami, otvorenosťou, schopnosťou zvládať stres a celkovým psychickým well-beingom. Ruch a kol. [2] potvrdili, že zábava má najsilnejší vzťah s extraverziou a benevolentný humor s emocionálnou stabilitou. Naopak, maladaptívne štýly ako sarkazmus a cynizmus sa často viažu na podráždenosť, negativizmus a kritický pohľad na svet, čím môžu prispievať k depresívnym symptómom. Cynizmus podľa Rucha [3] koreluje s agresivitou a extraverziou, no zároveň negatívne so žiadostivosťou po sociálnom kontakte, čo môže podporovať sociálnu izoláciu a osamelosť – faktory často spojené s depresiou.
Tým sa dostávame k vzťahu medzi štýlmi komiky a osobnostnými črtami, ktorý možno vysvetliť prostredníctvom modelu HEXACO. Tento model popisuje osobnosť prostredníctvom šiestich dimenzií:

poctivosť–pokora, emocionalita, extraverzia, prívetivosť, svedomitosť a otvorenosť voči skúsenosti. Humor, a najmä štýly komiky, možno chápať ako osobnostné prejavy, ktoré odrážajú vzťah medzi extraverziou a emocionalitou. Štýly komiky majú v podstate povahu osobnostných čŕt. Obľuba smiechu, zabávanie iných, rozprávanie vtipov a prežívanie pozitívnych emócií sú súčasťou zložiek extraverzie, a preto „svetlejšie“ (pozitívnejšie) štýly pozitívne súvisia s extraverziou[3]. Emocionalita, resp. neuroticizmus predstavuje sklon k negatívnym emóciám a obavám, a preto je logický jeho negatívny vzťah k humoru. Do miery, do akej sú v komických štýloch prítomné pozitívne a nízke negatívne emócie sa ukáže ich vzťah s extraverziou či emocionalitou.

Extraverzia býva spojená s častým smiechom, pozitívnym prežívaním a produkciou humoru [4], [5] čo z nej robí potenciálny ochranný faktor voči depresii [6]. Naopak, emocionalita (neuroticizmus) je spojená so zvýšenou citlivosťou na negatívne emócie, úzkosťou a nízkou emocionálnou stabilitou [7]. Ruch a kol. [3] ukázali, že emocionálna stabilita pozitívne koreluje s humorom a dôvtipom, no negatívne so sarkazmom. Zdá sa teda, že to, ako človek používa humor, odzrkadľuje jeho spôsob spracovania emócií a reagovania na sociálne situácie – či už prostredníctvom otvorenosti a láskavosti, alebo obranného cynizmu a kritiky.

Humor má tiež výraznú funkciu v oblasti emocionálnej regulácie a adaptácie, čo sa obzvlášť prejavuje vo vyššom veku. Výskumy ukazujú, že starší ľudia vykazujú tzv. pozitívne skreslenie – tendenciu zameriavať sa viac na pozitívne stimuly a spomienky [8]. Tento posun v spracovaní emócií sa interpretuje ako snaha o udržanie emocionálnej rovnováhy a uspokojenia v obmedzenom čase života [9]. Humor sa v tomto období stáva dôležitým nástrojom zvládania stresu, straty a fyzických ťažkostí. Seniori preto častejšie uprednostňujú pozitívne, láskavé formy humoru, ktoré napomáhajú adaptácii a posilňujú sociálne vzťahy [10], [11]. Ruch a kol. [2] potvrdili, že starší ľudia dosahujú vyššie skóre v benevolentnom humore, nezmysle a dôvtipe, čo naznačuje ich schopnosť využívať humor ako formu emocionálnej regulácie.

Prepojenie medzi humorom, osobnostnými črtami a emocionálnou reguláciou je preto zrejmé. Zatiaľ čo extraverzia podporuje pozitívne prežívanie a zábavu, emocionalita býva spojená s maladaptívnymi formami humoru a vyššou náchylnosťou na depresiu. Viaceré štúdie ukazujú, že adaptívne štýly komiky zvyšujú osobnú pohodu, zatiaľ čo maladaptívne môžu tento vzťah oslabovať [12].

V prostredí sociálnych zariadení, kde je depresia pomerne častým javom – s prevalenciou 4–25 % pri ťažkej depresívnej poruche a až do 82 % pri miernej [13] – sa humor javí ako významný copingový mechanizmus. Pomáha klientom adaptovať sa na nové prostredie, obnoviť sociálne väzby a zmierniť pocity straty autonómie. Výskumy naznačujú, že depresia negatívne súvisí s extraverziou a pozitívne s neuroticizmom, pričom sociálne zapojenie pôsobí ako sprostredkujúci faktor [14]. Humor, ktorý podporuje sociálnu interakciu a pozitívny afekt, tak môže byť prirodzeným prostriedkom prevencie depresie. Tento pozitívny vplyv humoru potvrdzuje aj prehľadová štúdia Sun a kol. [15]., ktorá zdôrazňuje jeho prínos pri redukcii depresívnych a úzkostných symptómov naprieč vekovými skupinami.

V súhrne možno povedať, že štýly komiky predstavujú prenesene osobnostné charakteristiky, ktoré majú zásadný vplyv na emocionálne prežívanie a potenciálne riziko depresie. Adaptívne formy, ako zábava a benevolentný humor, súvisia s extraverziou, pozitívnym afektom a vyššou životnou spokojnosťou, zatiaľ čo maladaptívne štýly, ako sarkazmus a cynizmus, odrážajú emocionalitu a negatívne emócie, ktoré zvyšujú riziko depresie. Humor teda nie je len prejavom osobnosti, ale aj nástrojom psychickej adaptácie a zdrojom subjektívneho (ne)šťastia, obzvlášť v období, keď je emocionálna stabilita a sociálna opora kľúčová.

## METÓDY

### Výskumné ciele

- Deskripcia štýlov komiky, osobnostných charakteristík a úrovne depresívnych symptómov u seniorov v zariadení sociálnych služieb
- Komparácia seniorov v predmetných konštruktoch vzhľadom na pohlavie, vek, dobrovoľnosť pobytu a frekvenciu kontaktu s rodinnými príslušníkmi

- Overenie existencie vzťahov medzi štýlmi komiky, osobnostnými charakteristikami a výskytom depresívnych symptómov
- Preskúmanie, či štýly komiky predstavujú signifikantný prínos pri vysvetľovaní depresívnych symptómov nad základné osobnostné faktory emocionalita a extraverzia.“

**Výskumné otázky**
- Existujú rozdiely medzi seniormi a seniorkami žijúcimi v zariadeniach sociálnych služieb v štýloch komiky, osobnostných charakteristikách a výskyte depresie?
- Existuje vzťah medzi preferovanými štýlmi komiky, osobnostnými charakteristikami a výskytom depresie u seniorov sociálnych služieb?
- Pridávajú štýly komiky k vysvetleniu depresie nad emocionalitu a extraverziu?

**Participanti**
Výskumu sa zúčastnilo 62 participantov z 2 zariadení sociálnych služieb – Centrum sociálnych služieb Horný Turiec a Centrum sociálnych služieb Ľadoveň vo vekovom rozmedzí 60-76 rokov (priemerný vek = 69,45; SD = 4,28). Pri výbere participantov do výskumu sme zahrnuli všetky oddelenia pre zachovanie diverzity a rovnako sme vynechali klientov s vážnymi poruchami osobnosti, ktoré by mohli byť intervenujúcimi v rámci dotazníkov.
Pre účely výskumu sme seniorov rozdelili do 2 vekových skupín – 1. skupina = 60-70 rokov a 2. skupina – 71-76 rokov. Frekvenciu návštev sme rozdelili rovnako na 2 skupiny, kde 1. skupina má rodinnú návštevu pravidelne, aspoň 1x do mesiaca a druhá skupina menej ako 1 krát do mesiaca alebo vôbec.

*Tabuľka 1: Zobrazenie výskumného súboru vzhľadom na demografické charakteristiky*

| Vek | N | % | Pohlavie | N | % | Dobrovoľnosť pobytu | N | % | Kontakt | N | % |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 60-70 | 30 | 48,39 | M | 31,00 | 50,00 | DOB | 47 | 75,80 | pravidelný | 40 | 64,50 |
| 71-76 | 32 | 51,61 | Ž | 31,00 | 50,00 | NEDOB | 15 | 24,20 | nepravidelný | 22 | 35,50 |
| **Spolu** | 62 | 100,00 | **Spolu** | 62,00 | 100 | **Spolu** | 62 | 100,00 | **Spolu** | 62 | 62,00 |

**Dotazníky**
Participantom sme predkladali 3 dotazníky, resp. 2 alterované dotazníky, ktoré zachytávali subškály a jeden celostný dotazník. Použili sme nasledovné nástroje:
1. Dotazník Markery štýlov komiky (Comic Style Markers; CSM): Autormi dotazníka sú Ruch a kol. [2], slovenskú adaptáciu vytvorili Ďurka a Lajčiaková [19]. CSM je 48-položkový nástroj určený na meranie ôsmich štýlov komiky, pričom každý faktor je tvorený šiestimi položkami. Odpovede sa hodnotia na 7-bodovej Likertovej škále (1 = veľmi nesúhlasím, 7 = veľmi súhlasím). V tomto výskume bola použitá subškálová administrácia položiek merajúcich dva „svetlejšie“ štýly komiky (zábava a benevolentný humor) a dva „tmavšie“ štýly (sarkazmus a cynizmus).
2. HEXACO-PI-R (Hexaco Personality Inventory–Revised): Dotazník vyvinuli Ashton a Lee [18]. Ide o seba-posudzovací nástroj založený na šesťfaktorovom modeli osobnosti HEXACO. Každý faktor je reprezentovaný desiatimi položkami, hodnotenými na 5-bodovej Likertovej škále (1 = úplne nesúhlasím, 5 = úplne súhlasím). Pre potreby výskumu boli použité iba subškály merajúce faktory Extraverzia a Emocionalita.
3. Geriatrická škála depresie (Geriatric Depression Scale; GDS): Autormi škály sú Yesavage a kol. [17] Ide o často používaný skríningový nástroj určený na hodnotenie depresívnych symptómov u seniorov. Štandardná verzia obsahuje 15 dichotomických položiek (odpovede „áno/nie“), vzťahujúcich sa na stav v poslednom týždni. Vyššie skóre indikuje vyššiu mieru depresívnych symptómov podľa stanovených cut-off hodnôt.

**Priebeh výskumu**
Pri zbere dát sme, vzhľadom na pravdepodobnosť nižšej schopnosti porozumenia oproti ostatnej populácii, použili asistované administrovanie dotazníkov. Zber sme realizovali vo viacerých etapách vzhľadom na časovú náročnosť asistovaného administrovania.

## VÝSLEDKY

### Reliabilita

*Tabuľka 2: Zobrazenie vnútornej konzistencie jednotlivých škál dotazníkov*

| | HEX_EX | HEX_EM | CSM_H | CSM_F | CSM_S | CSM_C | GSD |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Cronbachova α** | 0,71 | 0,80 | 0,77 | 0,77 | 0,84 | 0,81 | 0,83 |

Vysvetlivky: HEX_EX=Dimenzia Extraverzia, HEX_EM= Dimenzia Emocionalita, CSM_H= Dimenzia (Benevolentný) Humor, CSM_F= Dimenzia Zábava, CSM_S= Dimenzia Sarkazmus, CSM_C= Dimenzia Cynizmus, GSD= Geriatrická škála depresie
Cronbachova alfa je pri každej dimenzii > 0,7, čo znamená, že reliabilita dotazníkov je dostatočná.

### Deskripcia
V rámci štýlov komiky dosiahli účastníci najvyššie priemerné skóre na položku (v rozsahu 1-7) v benevolentnom humore (M = 3,79, SD = 0,97) a najnižšie v sarkazme (M = 2,86, SD = 1,21). Ostatné štýly dosiahli priemerné hodnoty v strednom pásme škály (zábava: M = 3,46, SD = 1,24; cynizmus: M = 2,88, SD = 1,02). V rámci osobnostných čŕt dosiahli účastníci najvyššie priemerné skóre na položku (v rozsahu 1-5) v emocionalite (M = 3,50, SD = 0,72) a nižšie skóre v extraverzii (M = 3,15, SD = 0,55).

### Prevalencia depresie
Pre určenie prevalencie depresie sme použili cut-off skóre 7 pre miernu depresiu a cut-off skóre 10 pre ťažkú depresiu.

*Tabuľka 3: Zobrazenie prevalencie depresie*

| Depresia | počet | % |
|---|---|---|
| *bez depresie* | 40 | 64,5 |
| *mierna depresia* | 12 | 19,4 |
| *ťažká depresia* | 10 | 16,1 |
| **Spolu** | 62 | 100 |

Z tabuľky č. 3 vyplýva, že zo všetkých participantov 35,5 % vykazovalo známky depresie a z toho 19,4 % miernu formu a 16,1 % ťažkú formu depresie.

*Tabuľka 4: Zobrazenie priemerov premenných jednotlivých skupín.*
*Hodnoty v tabuľke predstavujú priemer (M) a štandardnú odchýlku (SD).*

| Premenná | M (N=30) | F (N=31) | DOB (N=47) | NEDOB (N=15) | VEK1 (N=30) | VEK2 (N=32) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Depresia** | 4,58 (3,16) | 6,13 (4,20) | 5,23 (3,78) | 5,73 (3,84) | 5,00 (3,79) | 5,69 (3,78) |
| **Humor** | 22,87 (6,30) | 22,57 (7,31) | 22,82 (7,27) | 22,40 (5,17) | 22,59 (6,53) | 22,84 (7,09) |
| **Zábava** | 22,30 (9,65) | 19,26 (7,51) | 20,22 (9,36) | 22,40 (6,20) | 21,97 (9,14) | 19,66 (8,26) |
| **Sakazmus** | 18,23 (8,88) | 16,13 (8,05) | 16,45 (8,54) | 19,47 (8,10) | 17,87 (7,59) | 16,53 (9,29) |
| **Cynizmus** | 17,83 (7,88) | 16,77 (6,47) | 17,39 (7,37) | 17,00 (6,71) | 17,73 (6,43) | 16,87 (7,93) |
| **Extraverzia** | 31,35 (6,96) | 31,65 (3,49) | 31,68 (4,93) | 30,93 (7,05) | 31,53 (5,01) | 31,47 (5,94) |
| **Emocionalita** | 32,40 (6,51) | 37,45 (6,96) | 35,60 (7,33) | 32,86 (6,32) | 34,41 (7,01) | 35,47 (7,35) |

*Vysvetlivky: M= Muži, F=ženy, DOB= Dobrovoľnosť, NEDOB= Ne-dobrovoľnosť, VEK1= Veková skupina č.1, VEK2=Veková skupina č.2*

**Komparácie jednotlivých skupín**

*Tabuľka 5: Štatistické rozdiely v premenných osobnosti a humoru podľa pohlavia, veku, frekvencie kontaktu s rodinou a typu pobytu*

| Premenná | Pohlavie | Vekové skupiny | Frekvencia kontaktu | Dobrovoľný vs. Nedobrovoľný | Signifikancia |
|---|---|---|---|---|---|
| Test | *t*(df) | *t*(df) | U | U | p |
| *Extraverzia* | **-2,93(59)** | 0,05(60) | 413,50 | 305,50 | **< 0,01** |
| *Emocionalita* | -0,21(60) | -0,57(59) | 420,00 | 248,00 | NS |
| *Depresia* | -1,64(60) | -0,72(60) | 341,50 | 318,00 | NS |
| *Zábava* | 1,38(59) | 1,04(59) | 408,00 | 274,50 | NS |
| *Benevolentný h.* | 0,17(58) | -0,14(58) | 41,00 | 312,00 | NS |
| *Cynizmus* | 0,57(58) | 0,47(58) | 3530,50 | 311,00 | NS |
| *Sarkazmus* | 0,97(60) | 0,62(60) | 369,00 | 272,50 | NS |

NS= nesignifikantné

Pre porovnania podľa pohlavia a veku bol použitý t-test pre nezávislé výbery a pre porovnania podľa frekvencie kontaktu a typu pobytu bol použitý Mann-Whitneyho *U* test. Analýza preukázala štatisticky významný rozdiel iba v extraverzii, v ostatných premenných sa významné rozdiely nepreukázali.

**Parciálne korelácie**

Parciálne korelácie, kontrolované podľa pohlavia a veku, ukázali niekoľko významných vzťahov medzi sledovanými premennými:

*Tabuľka 6: Parciálne korelácie kontrolované podľa pohlavia a veku*

| Premenné | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| *1. Emocionalita* | — | | | | | | |
| *2. Depresia* | 0,53*** | — | | | | | |
| *3. Zábava* | – 0,17 | – 0,23 | — | | | | |
| *4. Sarkazmus* | 0,32* | 0,44** | 0,29* | — | | | |
| *5. Cynizmus* | 0,22 | 0,26 | 0,14 | 0,66*** | — | | |
| *6. Extraverzia* | – 0,49*** | – 0,31* | 0,09 | – 0,24 | – 0,21 | — | |
| *7. Benevolentný humor* | – 0,07 | – 0,09 | 0,39** | 0,11 | 0,04 | 0,23 | — |

*p* < 0,05, **p** < 0,01, ***p*** < 0,001

Emocionalita korelovala pozitívne a významne s depresiou ($r$= 0,53, $p$ < 0,001) a so sarkazmom $r$ = 0,32, $p$ = 0,016). Depresia bola pozitívne a významne spojená so sarkazmom ($r$= 0,44, $p$ < 0,01) a negatívne s extraverziou ($r$= –0,31, $p$ < 0,05). Zábava pozitívne a významne korelovala s benevolentným humorom ($r$= 0,39, $p$ < 0,05) a so sarkazmom ($r$= 0,29, $p$ < 0,05). Medzi sarkazmom a cynizmom bola zistená silná pozitívna korelácia ($r$= 0,66, $p$ < 0,001). Emocionalita bola negatívne a významne spojená s extraverziou ($r$= –0,49, $p$ < 0,001). Ostatné korelácie (napr. medzi humorom a emocionalitou, depresiou, sarkazmom či cynizmom) neboli štatisticky významné.

**Regresná analýza**

*Tabuľka 7: Viacnásobná lineárna regresná analýza vysvetľujúca depresiu osobnostnými charakteristikami a štýlmi komiky*

| Model | Prediktory | B | SE(B) | β | t | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Emocionalita | 0,299 | 0,058 | 0,574 | 5,19 | < 0,001 |
| 2 | Emocionalita | 0,261 | 0,057 | 0,502 | 4,59 | < 0,001 |
| | Sarkazmus | 0,123 | 0,049 | 0,273 | 2,49 | 0,016 |
| 3 | Emocionalita | 0,211 | 0,057 | 0,405 | 3,67 | 0,001 |
| | Sarkazmus | 0,173 | 0,051 | 0,383 | 3,42 | 0,001 |
| | Zábava | -0,125 | 0,048 | -0,291 | -2,61 | 0,012 |

Regresná analýza ukázala, že emocionalita, sarkazmus a zábava významne predpovedajú mieru depresie. Emocionalita samotná vysvetlila 32,9 % variability v depresii ($R^2$ = 0,33, p < 0,001). Po pridaní sarkazmu sa vysvetlená variabilita zvýšila na 39,8 % ($\Delta R^2$ = 0,07, p = 0,02*). Finálny model so zahrnutím aj zábavy vysvetlil 46,7 % variability ($\Delta R^2$ = 0,07, p = 0,01*). V tomto modeli sa ako významné prediktory ukázali emocionalita (β = 0,40, p < 0,001), sarkazmus (β = 0,38, p < 0,001) a zábava, ktorá mala negatívny prediktívny vzťah (β = –0,29, p = 0,01*).

* p ≤ 0,05

**DISKUSIA**

Hlavným cieľom práce bolo analyzovať úlohu štýlov komiky ako možných kľúčových faktorov pri vysvetľovaní depresie u seniorov v zariadeniach sociálnych služieb.

Prvá výskumná otázka sa zameriavala na existenciu rozdielov v štýloch komiky, osobnostných charakteristikách a miere depresívnych symptómov u seniorov vzhľadom na pohlavie, vek, dobrovoľnosť pobytu v zariadení a frekvenciu kontaktu s rodinnými príslušníkmi. Výsledky poukázali na vysokú mieru depresívnych symptómov vo výskumnom súbore, pričom viac ako tretina seniorov dosiahla hodnoty indikujúce klinicky relevantnú úroveň depresie. Tento nález je v súlade s predchádzajúcimi výskumami poukazujúcimi na zvýšený výskyt depresie v prostredí inštitucionálnej starostlivosti [20].

V rozpore s očakávaniami a niektorými predchádzajúcimi výskumnými zisteniami [14; 15; 10; 11] sa nepreukázali signifikantné rozdiely v používaní svetlých ani tmavých štýlov komiky medzi seniormi a seniorkami ani medzi rôznymi vekovými skupinami. Rovnako sa neukázali rozdiely v štýloch komiky ani v miere depresívnych symptómov vzhľadom na dobrovoľnosť pobytu v zariadení. Práve frekvencia kontaktu sa javila ako jeden zo zásadných faktorov kvality života a teda aj pravdepodobne nižšej depresie, ako poukazuje aj výskum Kohútovej [21]. Avšak ani vo frekvencii kontaktu sa nepreukázal signifikantný rozdiel medzi seniormi. Tieto výsledky naznačujú, že v kontexte inštitucionalizovanej starostlivosti môžu mať tradične predpokladané ochranné faktory menší vplyv na psychickú pohodu, než sa predpokladalo.

Pri interpretácii absencie rozdielov v štýloch komiky možno uvažovať o úlohe depresie ako intervenujúcej premennej. Zvýšená miera depresívnych symptómov môže obmedzovať schopnosť využívať pozitívne, svetlejšie formy humoru, a tým viesť k homogenizácii humorových prejavov naprieč demografickými skupinami.

Zo sledovaných osobnostných charakteristík sa signifikantný rozdiel ukázal len v extraverzii, pričom seniorky dosahovali vyššie skóre než seniori. Tento nález korešponduje s predchádzajúcimi výskumami realizovanými v rôznych populáciách vrátane seniorov [16]. Jedným z faktorov neexistencie rozdielov v osobnostných charakteristikách, je i sprievodný znak uzatvorených inštitúcií, ako uvádza Kamanová [23] a síce odosobnenie klienta, kedy sa z neho stáva neosobné číslo a všetky individuálne znaky a prejavy osobnosti sa dôrazne potláčajú.

Z uvedeného teda môžeme dedukovať, že identifikácia depresívnych prejavov priamo v prostredí zariadenia je mimoriadne dôležitá a že je potrebné lepšie pochopiť vnútorné mechanizmy, ktoré depresiu ovplyvňujú. Inštitucionálne prostredie je totiž špecifické svojou štruktúrou, režimom a sociálnou dynamikou, preto je nevyhnutné hľadať iné, „vnútorné“ ochranné faktory, ktoré možno rozvíjať v rámci zariadenia samotného – napríklad prostredníctvom humoru, pozitívnych sociálnych interakcií či individuálne prispôsobenej psychologickej podpory. Rovnako, ako píše Balogová [22]:“*V práci so seniormi je veľmi dôležitý diferencovaný prístup, lebo ide o veľmi dlhé obdobie života*.“ I toto môže byť jeden z vysvetľujúcich faktorov rozdielnych výsledkov od ostatnej populácie.

Druhá výskumná otázka sa zameriavala na preskúmanie vzťahov medzi štýlmi komiky, osobnostnými charakteristikami a výskytom depresívnych symptómov.

Korelačné analýzy poukázali na významný pozitívny vzťah medzi emocionalitou a depresiou, čo naznačuje, že jednotlivci so zvýšenou tendenciou k intenzívnemu prežívaniu negatívnych emócií vykazujú vyššiu mieru depresívnych symptómov. Tento výsledok je v súlade s poznatkami [24], ktoré spájajú emocionálnu labilitu s nižšou psychickou pohodou. Zároveň sa potvrdil silný negatívny vzťah medzi emocionalitou a extraverziou, poukazujúci na nižšiu sociálnu angažovanosť emocionálne labilnejších jednotlivcov.

Depresia negatívne korelovala s extraverziou a pozitívne so sarkazmom. Tento vzorec naznačuje, že introvertnejší a menej emocionálne stabilní seniori môžu častejšie využívať sarkazmus ako obranný alebo defenzívny štýl komiky, čo podporujú aj predchádzajúce výskumy poukazujúce na súvislosť medzi maladaptívnymi formami humoru a nižšou psychickou pohodou [12]. Silná pozitívna korelácia medzi sarkazmom a cynizmom zároveň potvrdzuje ich príbuznosť ako kritickejších, negatívne ladených foriem humoru.

Naopak, štýl komiky zábava pozitívne koreloval s benevolentným humorom, čo naznačuje, že orientácia na uvoľnenie, hravosť a sociálnu interakciu súvisí s adaptívnymi, prosociálnymi formami humoru.

Benevolentný humor sa tak javí ako potenciálne ochranný faktor podporujúci pozitívny afekt a kvalitnejšie medziľudské vzťahy.
Celkovo výsledky poukazujú na významnú úlohu osobnostných charakteristík pri preferovaných štýloch komiky. Vyššia extraverzia a nižšia emocionalita podporujú adaptívnejšie formy komiky, zatiaľ čo vyššia emocionalita a depresívne ladenie sú spojené s negatívnejšími štýlmi komiky.
Tretia výskumná otázka sa zameriavala na overenie, či štýly komiky predstavujú signifikantný prínos pri vysvetľovaní depresívnych symptómov nad rámec základných osobnostných faktorov emocionality a extraverzie.
Výsledky regresnej analýzy ukázali, že emocionalita predstavuje najsilnejší prediktor depresívnych symptómov, čo potvrdzuje, že zvýšená náchylnosť k prežívaniu negatívnych emócií predstavuje významný rizikový faktor rozvoja depresie u seniorov. Po pridaní sarkazmu sa vysvetlená variabilita zvýšila o ďalších 6,9 %, čo znamená, že sarkazmus prispieva k predikcii depresie aj nad rámec osobnostnej črty emocionality. V kontexte humoru to možno interpretovať tak, že sarkazmus môže mať maladaptívny charakter – často vyjadruje latentnú agresiu, frustráciu alebo obranný cynizmus, čo môže byť prepojené s negatívnym emočným nastavením. Sarkazmus tak u seniorov môže fungovať ako maladaptívny štýl komiky, ktorý odráža negatívne emočné prežívanie a potenciálne pôsobí na udržiavanie depresívnych nálad.
Po zaradení zábavy do modelu sa vysvetlená variabilita opäť zvýšila, pričom jej vzťah k depresii bol negatívny. Javí sa teda, že čím viac seniori používajú pozitívne, spoločenské a uvoľňujúce formy humoru, tým nižšiu miery depresívnych symptómov vykazujú. Rovnako tento vzťah medzi štýlom komiky zábava a mierou depresie možno vysvetliť aj samotným obsahom položiek škály. Výroky ako „som vtipný zabávač“, alebo „robím zo seba šaška“ odrážajú sociálne angažovaný a pozitívne ladený spôsob humoru, ktorý je typicky nezlučiteľný s depresívnym emočným nastavením. Súhlas s takýmito výrokmi preto pravdepodobne poukazuje na vyššiu mieru pozitívneho afektu, sociálnej otvorenosti a schopnosti prežívať radosť, čo sa premieta do nižšej depresivity. Tento výsledok ako celok podporuje teóriu, že humor s pozitívnou sociálnou funkciou pôsobí ako ochranný mechanizmus proti depresii.

Výskum má viacero limitácií, ktoré je potrebné zohľadniť pri interpretácii výsledkov. Realizoval sa iba v dvoch zariadeniach sociálnych služieb, čo obmedzuje generalizovateľnosť zistení, keďže každé zariadenie môže mať špecifickú sociálnu klímu ovplyvňujúcu interakcie a humorové štýly klientov. Výskumný súbor bol relatívne malý, čo znižuje štatistickú silu analýz.
Seba-posudzovacia forma dotazníkov predstavuje metodologické obmedzenie, najmä u populácie seniorov, kde mohli odpovede ovplyvniť kognitívne či fyzické ťažkosti, únava alebo momentálna nálada. Ďalším obmedzením je nerovnomerné zastúpenie demografických premenných (napr. pohlavia, vzdelania, dĺžky pobytu v zariadení) a nutnosť skrátenia dotazníkov z dôvodu časovej záťaže respondentov, čo mohlo znížiť komplexnosť merania skúmaných konštruktov.
Na základe uvedeného sa ponúka niekoľko smerov, ktoré by mohli nadviazať v ďalším výskume. Do budúcnosti by bolo vhodné rozšíriť výskum na väčší a rôznorodejší súbor seniorov z viacerých zariadení, aby sa zvýšila reprezentatívnosť zistení. Zároveň by bolo prínosné realizovať porovnanie so seniormi žijúcimi v domácom prostredí, čo by umožnilo lepšie pochopiť špecifiká inštitucionálnej starostlivosti.
Ďalším odporúčaním by bola kombinácia sebaposudzovacej škály s objektívnejšími metódami (napr. hodnotenie personálom alebo rozhovor), ktoré by zvýšili presnosť merania. Budúce výskumy by mali zohľadniť aj demografické a zdravotné premenné ako potenciálne moderátory vzťahov medzi humorom, osobnosťou a depresívnymi symptómami. V neposlednom rade sa javí ako prínosné uskutočniť longitudinálne alebo intervenčné štúdie, ktoré by overili účinnosť humorových aktivít ako nástroja podpory psychickej pohody a prevencie depresie v starobe.
Z teoretického hľadiska štúdia rozširuje poznatky o humore v staršom veku, čo je v slovenskom kontexte doteraz málo preskúmaná oblasť. Zároveň prináša empirické overenie modelu Comic Style Markers (CSM) v populácii seniorov, čím prispieva k pochopeniu, či sa adaptívne a maladaptívne štýly komiky v starobe prejavujú podobne ako v mladších vekových skupinách. Prepojenie humoru, osobnosti a depresívnych symptómov tak predstavuje významný prínos k pochopeniu mechanizmov psychickej pohody v neskoršom veku.

Výsledky môžu mať aj praktické implikácie pre intervencie v zariadeniach sociálnych služieb. Na základe osobnostného profilu možno identifikovať seniorov, ktorí by mohli profitovať z aktivít zameraných na humor, pozitívnu sociálnu interakciu či nácvik adaptívnych štýlov komiky. Zistenia zároveň poukazujú na význam personalizovaného prístupu – napríklad skupinové aktivity s využitím humoru možno prispôsobiť osobnostným predispozíciám (napr. iný typ humoru môže byť vhodný pre introvertnejších a iný pre extravertnejších seniorov).
Výskum tak môže slúžiť ako pilotná štúdia pre rozsiahlejšie projekty zamerané na integráciu psychologických poznatkov o humore a osobnosti do starostlivosti o seniorov. Môže tiež prispieť k rozvoju programov prevencie depresie v seniorskej populácii, ktoré by využívali humor ako nástroj sociálnej podpory a emocionálnej regulácie.

## ZÁVER

Štúdia poukázala na významnú úlohu štýlov komiky v kontexte depresívnych symptómov u seniorov žijúcich v zariadeniach sociálnych služieb. Výsledky naznačili vysokú mieru depresie v inštitucionálnej starostlivosti a zároveň ukázali, že tradične predpokladané demografické a sociálne faktory nemusia v tomto prostredí zohrávať rozhodujúcu úlohu.
Zistenia poukazujú na to, že osobnostné charakteristiky emocionalita a extraverzia významne ovplyvňujú nielen mieru depresívnych symptómov, ale aj preferenciu jednotlivých štýlov komiky. Sarkazmus sa ukázal ako maladaptívny štýl komiky spojený s vyššou mierou depresie, zatiaľ čo zábava ako pozitívny a sociálne orientovaný štýl komiky pôsobí protektívne.
Štúdia zároveň prináša empirické overenie modelu Comic Style Markers v populácii seniorov, čím rozširuje poznatky o humore v staršom veku, ktorý je v slovenskom kontexte doteraz málo preskúmaný. V závere môžeme konštatovať, že identifikácia preferovaných štýlov komiky a ich prepojenie s osobnostnými charakteristikami môže byť využité pri návrhu intervencií na podporu psychickej pohody seniorov, nielen v zariadeniach sociálnych služieb, ale aj v domácom prostredí. Cielené aktivity zamerané na rozvoj adaptívnych foriem humoru môžu prispieť k zníženiu depresívnych symptómov a zlepšeniu celkovej kvality života seniorov.

## ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

[1] HEINTZ, S. (2019). *Locating eight comic styles in basic and broad concepts of humor: Findings from self-reports and behavior tests.* Current Psychology, 42(19), 16154–16165. https://doi.org/10.1007/s12144-019-00179-z
[2] RUCH, W., HEINTZ, S., PLATT, T., WAGNER, L., & PROYER, R. T. (2018a). Broadening humor: Comic styles differentially tap into temperament, character, and ability. *Frontiers in Psychology, 9*, Article 6. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00006
[3] RUCH, W., WAGNER, L., & HEINTZ, S. (2018b). Humor, the PEN model of personality, and subjective well-being: Support for differential relationships with eight comic styles. *Rivista Italiana di Studi sull'Umorismo, 1*(1), 31–44.
[4] RUCH, W., & DECKERS, L. (1993). Do extraverts "like to laugh": An analysis of the Situational Humour Response Questionnaire (SHRQ). *European Journal of Personality, 7*(4), 211–220. https://doi.org/10.1002/per.2410070402
[5] KöHLER, G., & RUCH, W. (1996). Sources of variance in current sense of humor inventories: How much substance, how much method variance? *Humor: International Journal of Humor Research, 9*(3–4), 363–397. https://doi.org/10.1515/humr.1996.9.3-4.363
[6] CAI, H., SONG, H., YANG, Y., XIAO, Z., ZHANG, X., JIANG, F., LIU, H., & TANG, Y. (2024). Big-five personality traits and depression: Chain mediation of self-efficacy and walking. *Frontiers in Psychiatry, 15*, 1460888. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2024.1460888
[7] KOOREVAAR, A. M. L., COMIJS, H. C., DHONDT, A. D. F., & van MARWIJK, H. W. J. (2013). Big Five personality and depression diagnosis, severity and age of onset in older adults. *Journal of Affective Disorders, 151*(1), 178–185. https://doi.org/10.1016/j.jad.2013.05.075

[8] CARSTENSEN, L. L. (1992). Social and emotional patterns in adulthood: Support for socioemotional selectivity theory. *Psychology and Aging, 7*(3), 331–338. https://doi.org/10.1037/0882-7974.7.3.331
[9] MATHER, M., & CARSTENSEN, L. L. (2005). Aging and motivated cognition: The positivity effect in attention and memory. *Trends in Cognitive Sciences, 9*(10), 496–502. https://doi.org/10.1016/j.tics.2005.08.005
[10] DAMIANAKIS, T., & MARZIALI, E. (2011). Community-dwelling older adults‘ contextual experiencing of humour. *Aging and Society, 31*(1), 110–124. https://doi.org/10.1017/S0144686X10000759
[11] TSAI, P.-H., CHEN, H.-C., HUNG, Y.-C., CHANG, J.-H., & HUANG, S.-Y. (2023). What type of humor style do older adults tend to prefer? A comparative study of humor style tendencies among individuals of different ages and genders. *Current Psychology, 42*, 2186–2197. https://doi.org/10.1007/s12144-021-02381-4
[12] DIONIGI, A., DURADONI, M., & VAGNOLI, L. (2021). Humor and anxiety: The relationship between the comic styles, worry and general well-being. *Personality and Individual Differences, 181*, 111028. https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.111028
[13] SEITZ, D., PURANDAE, N., & CONN, D. (2010). Prevalence of psychiatric disorders among older adults in long-term care homes: A systematic review. *International Psychogeriatrics, 22*, 1025–1039. https://doi.org/10.1017/S1041610210000608
[14] OLAWA, B. D., & IDEMUDIA, E. S. (2020). The extraversion–neuroticism and geriatric depression relations: Do social engagements and social supports have roles to play? *Heliyon, 6*(12), e05719. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e05719
[15] SUN, X., ZHANG, J., WANG, Y., ZHANG, X., LI, S., QU, Z., & ZHANG, H. (2023). The impact of humor therapy on people suffering from depression or anxiety: An integrative literature review. *Brain and Behavior, 13*(9), e3108. https://doi.org/10.1002/brb3.3108
[16] OH, H. (2022). Extraversion is associated with lower brain beta-amyloid deposition in cognitively normal older adults. *Frontiers in Aging Neuroscience, 14*, 900581. https://doi.org/10.3389/fnagi.2022.900581
[17] YESAVAGE, J. A., BRINK, T. L., ROSE, T. L., LUM, O., HUANG, V., ADEY, M. B., & LEIRER, V. O. (1983). Development and validation of a geriatric depression screening scale: A preliminary report. *Journal of Psychiatric Research, 17*(1), 37–4. https://doi.org/10.1016/0022-3956(82)90033-4
[18] ASHTON, M. C., & LEE, K. (2009).The HEXACO–60: A short measure of the major dimensions of personality. *Journal of Personality Assessment*, 91(4), 340–345. https://doi.org/10.1080/00223890902935878
[19] ĎURKA, R., MATEJOVÁ, K., & LAJČIAKOVÁ, P. (2023). Štýly komiky vo vzťahu k vybraným osobnostným konštruktom (Adaptácia dotazníka Markery štýlov komiky*). Verbum – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku.*
[20] IGNJATOVIČOVÁ, D., IGNJATOVIČ, M., & KNIŠKOVÁ, M. (2004). Riziko suicídia v komunite geriatrických pacientov. *Psychiatria pre prax, 3(3),* 159–161.
[21] KOHÚTOVÁ, K. (2018). Kvalita života seniorov v inštitucionalizovanej starostlivosti. In *Alumni II. Conference of Graduates: Zborník príspevkov z druhej vedecko-odbornej konferencie absolventov štúdia psychológie na FF KU v Ružomberku* (pp. 47–59). Katolícka univerzita v Ružomberku.
[22] BALOGOVÁ, B.(2005). Seniori. *Akcent Print.* (1. vyd., 158 s.)
[23] KAMANOVÁ, I. (2007). *Kvalita života seniorov v DD a DSS pre dospelých*. 1. vyd. Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku.
[24] HALAMA, P., KOHÚT, M., SOTO, C. J., & JOHN, O. P. (2020). Slovak Adaptation of the Big Five Inventory (BFI-2): Psychometric Properties and Initial Validation. *Studia Psychologica, 62*(1), 74–87. https://doi.org/10.31577/sp.2020.01.792

DOI: https://doi.org/10.54937/2026.9788056112410.447-453

# POHYBOVÁ AKTIVITA ŽIAKOV 2. STUPŇA ZŠ Z POHĽADU VOĽNOČASOVÝCH A MIMOŠKOLSKÝCH AKTIVÍT

# PHYSICAL ACTIVITY OF LOWER SECONDARY SCHOOL PUPILS IN THE CONTEXT OF LEISURE-TIME AND EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

**DANIEL ŽIDEK**

*Catholic University in Ružomberok, Slovakia*
*Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok, Slovenská republika*
*Email: daniel.zidek447@edu.ku.sk*
*ORCID iD: 0009 – 0001 – 3864 – 5520*

**ABSTRAKT**
*Cieľom príspevku bolo analyzovať úroveň, frekvenciu a formy pohybovej aktivity žiakov druhého stupňa základných škôl vo voľnom čase a v rámci mimoškolských aktivít. Výskum bol realizovaný na dvoch základných školách v meste Žilina a zahŕňal spolu 82 žiakov vo veku 11 až 15 rokov. Použitá bola metóda anonymného dotazníka, zameraná na frekvenciu, motiváciu, bariéry a formy pohybových aktivít. Výsledky ukázali, že väčšina žiakov (61 %) sa venuje pohybovým aktivitám aspoň trikrát týždenne, pričom 58 % preferuje organizované formy* športu *a 42 % spontánne aktivity. S pribúdajúcim vekom dochádza k poklesu záujmu o pohyb, najmä v 8. a 9. ročníku,* čo *naznačuje potrebu posilniť atraktivitu školských a komunitných* športových *programov. Medzi hlavné motivačné faktory patrí zlepšenie kondície, zábava a zdravie, zatiaľ* čo *bariérami sú nedostatok času a únava. Výsledky potvrdzujú* význam *systematickej podpory pohybovej aktivity prostredníctvom školy, rodiny a komunity ako predpokladu zdravého životného* štýlu *detí* a mládeže a *poskytujú* východisko *pre* ďalšie *pedagogické a preventívne intervencie*

**Kľúčové slová:** *pohybová aktivita, žiaci druhého stupňa, voľný čas, mimoškolské aktivity, zdravý životný štýl*

**ABSTRACT**
*The aim of this paper was to analyze the level, frequency, and forms of physical activity among lower secondary school pupils during their leisure time and extracurricular activities. The research was conducted at two primary schools in the city of Žilina, involving a total of 82 pupils aged 11 to 15 years. An anonymous questionnaire was used to assess the frequency, motivation, barriers, and types of physical activity. The results showed that most pupils (61%) engage in physical activity at least three times a week, with 58% participating in organized sports and 42% in spontaneous activities. A gradual decline in interest in physical activity was observed with increasing age, particularly among 8th and 9th graders, indicating the need to enhance the attractiveness of school and community sports programs. The main motivational factors included improving fitness, having fun, and maintaining health, while lack of time and fatigue were the most common barriers. The findings highlight the importance of systematic support for physical activity through school, family, and community cooperation as a key*

*condition for promoting a healthy lifestyle among children and adolescents and serve as a basis for further educational and preventive interventions.*

**Keywords:** *physical activity, lower secondary pupils, leisure time, extracurricular activities, healthy lifestyle*

## ÚVOD

Pohybová aktivita patrí medzi základné determinanty zdravia detí a mládeže a významne ovplyvňuje formovanie životného štýlu v období druhej edukácie, teda na druhom stupni základnej školy. V tomto veku sa zvyšujú školské nároky a čas strávený v sedavých činnostiach, pričom spontánny pohyb a záujem o šport majú tendenciu klesať [1,2,3]. Z hľadiska podpory zdravia a prevencie sedavého životného štýlu je preto nevyhnutné sledovať, ako žiaci druhého stupňa realizujú pohyb vo voľnom čase a v rámci mimoškolských aktivít, ktoré môžu stabilizovať pravidelnosť a kvalitu ich pohybových návykov [1,4]. Podľa odporúčaní Svetovej zdravotníckej organizácie by deti a adolescenti vo veku 5 až 17 rokov mali vykonávať aspoň 60 minút denne stredne intenzívnej až intenzívnej aeróbnej aktivity, doplnenej o činnosti rozvíjajúce svalovú silu a kosti [5]. Napriek týmto odporúčaniam údaje z výskumov HBSC Slovensko 2021/2022 ukazujú, že odporúčané množstvo pohybu dosahuje približne len pätina dievčat a menej ako tretina chlapcov, pričom s pribúdajúcim vekom aktivita ďalej klesá [2,3]. Rovnako výsledky projektu Global Matrix 4.0 a prvého Report Card pre Slovensko poukazujú na výrazné rezervy v celkovej úrovni pohybovej aktivity, organizovanom športe aj v aktívnom transporte do školy [7,8,9]. Voľnočasová aktivita žiakov zahŕňa spontánne i organizované formy, pričom práve pravidelné športové krúžky a klubové aktivity sa ukazujú ako najefektívnejšie pri udržiavaní dlhodobého záujmu o pohyb [1,4,10]. Okrem zdravotných benefitov zároveň podporujú rozvoj sociálnych kompetencií a pozitívnych návykov, ako sú vytrvalosť či disciplína. Účasť na pohybových aktivitách ovplyvňuje viacero faktorov – pohlavie, vek, bydlisko, rodinné zázemie, podpora rodičov či dostupnosť bezpečných priestorov [2,7,9]. Významnú úlohu zohráva aj osobnosť učiteľa, ktorý ako vzor správania a motivátor môže podporiť žiakov v pravidelnom pohybe a vytvárať pozitívne postoje k zdravému životnému štýlu [1]. Kvalitná telesná a športová výchova má v tomto procese rozhodujúce postavenie. Rámec Quality Physical Education (QPE) podľa UNESCO zdôrazňuje inkluzívnosť, rozmanitosť obsahu, bezpečnosť a prepojenie školy s komunitnými aktivitami [11,12]. Kombinácia povinných hodín telesnej výchovy s dobrovoľnými pohybovými aktivitami, ako sú krúžky a školské športové kluby, vedie k dlhodobejšej participácii a znižuje rozdiely medzi pohlaviami [10,11,12]. Výskumy pritom potvrdzujú, že aj krátke, jasne štruktúrované a materiálovo nenáročné cvičebné bloky s vlastnou hmotnosťou môžu efektívne rozvíjať silu, vytrvalosť a koordináciu, a sú vhodné pre školské prostredie aj mimoškolské formy [13,14]. Národné a medzinárodné správy upozorňujú na potrebu systematického monitorovania pohybovej aktivity žiakov a na význam spolupráce školy, rodiny a komunity pri vytváraní pohybovo priaznivého prostredia [2,3,7,9,11]. Osobitne v období adolescencie je vhodné ponúkať časovo úsporné a motivačne atraktívne aktivity, ktoré sú prijateľné aj pre menej športovo orientovaných žiakov a dievčatá [14]. Teoretickým východiskom týchto prístupov je koncept pohybovej gramotnosti, ktorý spája rozvoj motorických schopností, motivácie a pozitívnej identity pohybovo aktívneho jednotlivca [10,11,12]. Z uvedených poznatkov vyplýva potreba analyzovať aktuálny stav pohybovej aktivity žiakov druhého stupňa základných škôl vo voľnom čase, identifikovať hlavné motivačné a demotivačné faktory a posúdiť úlohu školy, rodiny a prostredia pri formovaní ich pohybových návykov. Takéto zistenia môžu prispieť k efektívnejšiemu plánovaniu programov na podporu zdravého životného štýlu a k vytváraniu udržateľných podmienok pre aktívny rozvoj detí a mládeže.

## CIEĽ A METODIKA VÝSKUMU

Cieľom výskumu bolo analyzovať úroveň, frekvenciu a formy pohybovej aktivity žiakov druhého stupňa základných škôl vo voľnom čase a v rámci mimoškolských aktivít. Sledovali sme, akým spôsobom žiaci trávia svoj voľný čas pohybom, aké typy aktivít preferujú, ako často sa im venujú a aké faktory ovplyvňujú ich motiváciu či bariéry k pravidelnej fyzickej aktivite. Sekundárnym cieľom bolo zistiť úlohu rodinného prostredia, školy a ponuky záujmových krúžkov v podpore pohybového správania

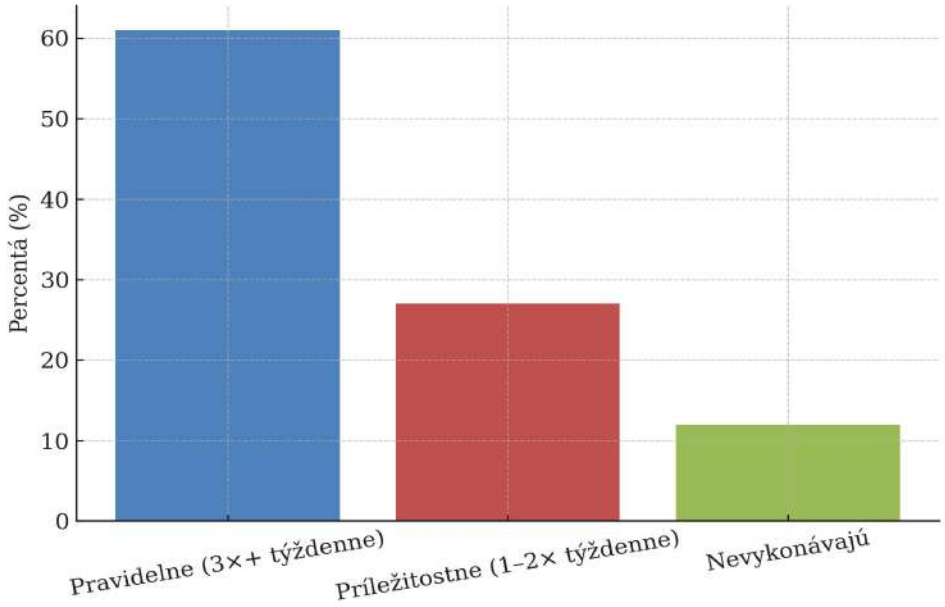
žiakov. Výskum sa uskutočnil na dvoch základných školách v meste Žilina – Základná škola Do Stošky 8 a Základná škola s materskou školou, Školská 49. Do prieskumu sa zapojilo spolu 82 žiakov druhého stupňa (43 chlapcov a 39 dievčat) vo veku od 11 do 15 rokov. Výskum bol realizovaný v mesiaci september 2025. Použitou metódou bol anonymný dotazníkový prieskum, ktorý pozostával z 20 uzavretých a 3 otvorených otázok. Dotazník bol rozdelený do piatich tematických oblastí:

- frekvencia a trvanie pohybovej aktivity,
- formy a typy aktivít (organizované, spontánne),
- motivácia a bariéry pohybovej činnosti,
- rodinné a sociálne vplyvy,
- spokojnosť s ponukou pohybových možností v okolí školy.

Zber údajov prebiehal osobne počas vyučovania v triedach, pričom všetci respondenti boli vopred informovaní o účele výskumu. Účasť bola dobrovoľná, anonymná a realizovaná so súhlasom vedenia školy a zákonných zástupcov žiakov. Získané údaje boli spracované pomocou základných štatistických metód – výpočtom percentuálneho zastúpenia, priemernej frekvencie pohybovej aktivity a porovnaním výsledkov podľa pohlavia a ročníka. Pri niektorých premenných boli použité jednoduché testy rozdielov (t-test, ANOVA) na overenie štatisticky významných odchýlok. Metodologický prístup bol navrhnutý tak, aby poskytol objektívny prehľad o pohybovej aktivite žiakov druhého stupňa základných škôl v Žiline a o faktoroch, ktoré ovplyvňujú ich pohybové správanie vo voľnom čase. Výsledky majú prispieť k lepšiemu pochopeniu vzťahu detí k pohybu a môžu byť podkladom pre návrhy opatrení zameraných na podporu aktívneho životného štýlu v školskom a mimoškolskom prostredí.

## VÝSLEDKY

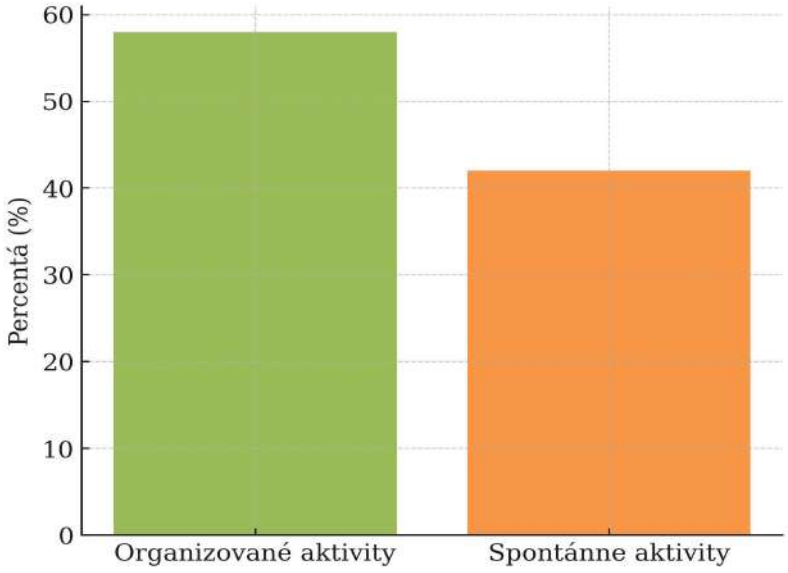
Získané údaje poskytli prehľad o úrovni a charaktere pohybovej aktivity žiakov druhého stupňa základných škôl v meste Žilina. Analýza ukázala, že väčšina respondentov vykonáva pohybovú aktivitu pravidelne, avšak nie vždy v odporúčanej frekvencii. Z celkového počtu 82 žiakov uviedlo 61 %, že sa venujú určitej forme pohybovej aktivity minimálne trikrát týždenne, 27 % len príležitostne (raz až dvakrát týždenne) a 12 % uviedlo, že pohybové aktivity nevykonávajú vôbec (obrázok 1).




**Obrázok 1.** Frekvencia pohybovej aktivity žiakov druhého stupňa základných škôl

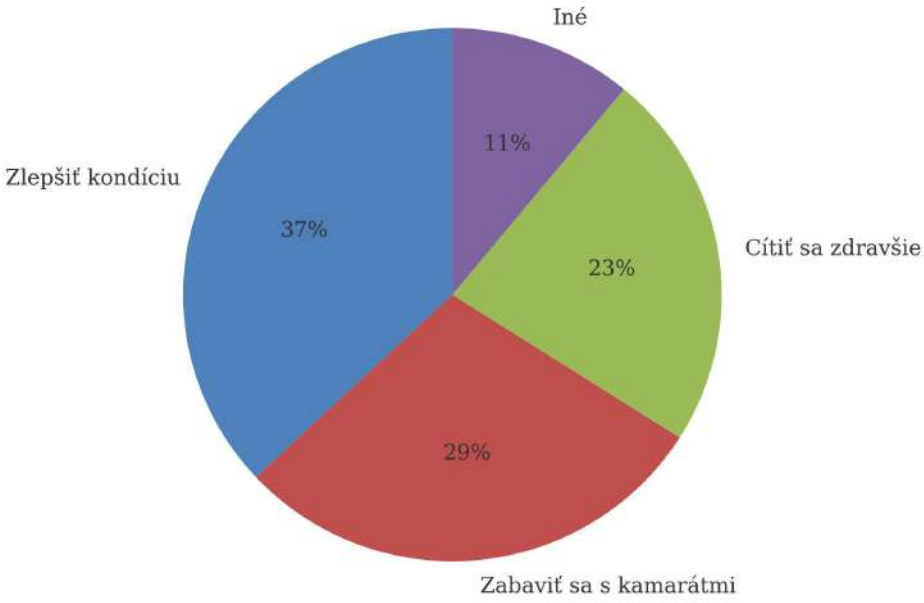
Z hľadiska foriem pohybovej aktivity možno pozorovať miernu prevahu organizovaných činností, do ktorých patria športové krúžky, školské tímy či tréningy v kluboch. Tieto aktivity uviedlo 58 % respon-

dentov, zatiaľ čo spontánnym formám pohybu, ako sú voľné hry, rekreačné športovanie alebo aktívne trávenie času s priateľmi, dáva prednosť 42 % žiakov (obrázok 2). Tento výsledok poukazuje na význam školských a komunitných športových programov ako stabilného rámca pre pravidelný pohyb detí, ale aj na potrebu ponechať priestor pre prirodzené, menej formálne formy pohybovej aktivity, ktoré sú často spojené s radosťou z pohybu a socializáciou.




**Obrázok 2.** Organizované a spontánne formy pohybovej aktivity žiakov

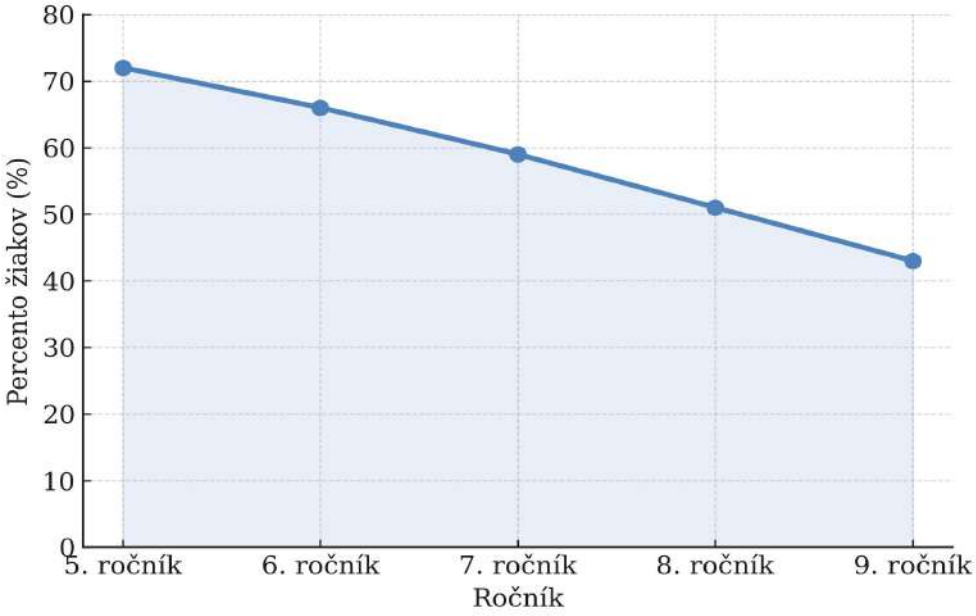
Na obrázku 3 môžeme vidieť, že ako hlavnú motiváciu k pohybu žiaci najčastejšie uvádzali potrebu „zlepšiť si kondíciu“ (37 %), „zabaviť sa s kamarátmi“ (29 %) a „cítiť sa zdravšie“ (23 %). Zvyšných 11 % uvádzalo iné dôvody, napríklad účasť na súťažiach alebo odporúčanie lekára a pod..




**Obrázok 3.** Motivácia žiakov k pohybovej aktivite

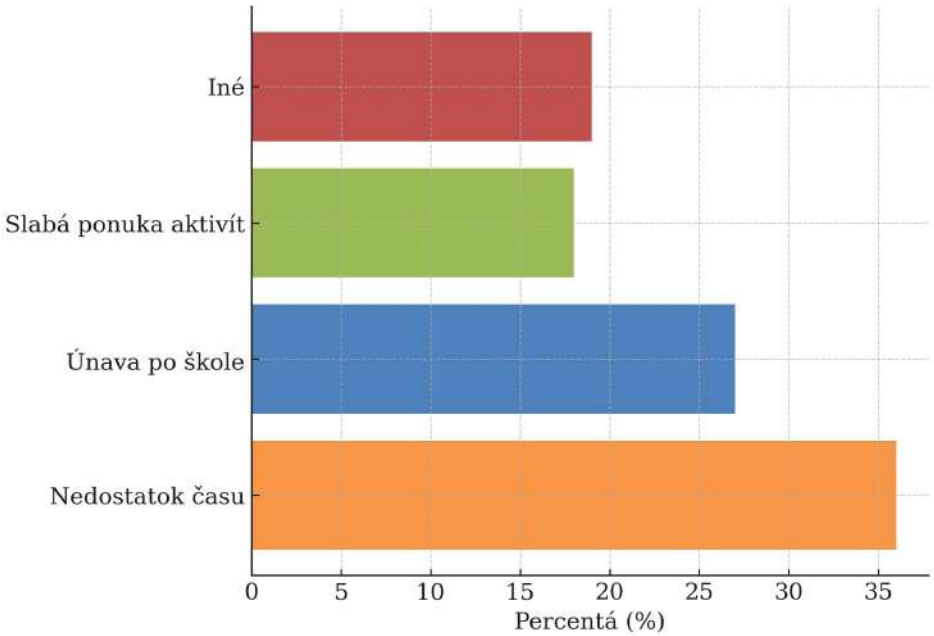
Vývoj pohybovej aktivity podľa ročníkov ukázal zreteľný trend postupného poklesu záujmu o pohyb s pribúdajúcim vekom (obrázok 4). Najvyššiu mieru pravidelnej pohybovej aktivity uvádzali žiaci

5. ročníka (72 %), ktorí sa zároveň vyznačovali najvyššou mierou spontánneho zapojenia do športových činností. V nasledujúcich ročníkoch sa aktivita žiakov postupne znižovala – v 6. ročníku na 66 %, v 7. ročníku na 59 %, pričom najvýraznejší pokles bol zaznamenaný v 8. a 9. ročníku (51 % a 43 %). Tento vývoj potvrdzuje, že s rastúcim vekom detí klesá ich prirodzený záujem o pohyb, čo súvisí s nárastom školských povinností, zmenou záujmov či sociálnymi faktormi.




**Obrázok 4.** Pokles záujmu o pohybovú aktivitu podľa ročníka

Naopak, ako hlavné bariéry k pravidelnému pohybu žiaci označili nedostatok času (36 %), únavu po škole (27 %), slabú ponuku zaujímavých aktivít v okolí (18 %) a iné dôvody, ako je strata záujmu či nedostatok motivácie (19 %) (obrázok 5).




**Obrázok 5.** Bariéry pravidelnej pohybovej aktivity žiakov

## ZÁVER

Výsledky výskumu potvrdili, že väčšina žiakov druhého stupňa základných škôl v meste Žilina sa vo voľnom čase venuje pohybovej aktivite, no nie vždy v dostatočnej frekvencii a intenzite. Pozitívne je, že viac ako polovica žiakov (61 %) vykonáva pohyb pravidelne, minimálne trikrát týždenne, zatiaľ čo približne tretina je aktívna len príležitostne. Tento fakt poukazuje na potrebu systematickej podpory pohybových aktivít v školskom i mimoškolskom prostredí. Zistili sa aj mierne rodové rozdiely – chlapci vykazovali vyššiu úroveň pravidelnej aktivity ako dievčatá, pričom s pribúdajúcim vekom záujem o pohyb celkovo klesá, najmä v 8. a 9. ročníku. Dôvodom môže byť rastúce množstvo školských povinností, zmena záujmov či nedostatok motivácie. Tieto zistenia potvrdzujú potrebu ponúkať žiakom pestrejšie a atraktívnejšie formy pohybových aktivít, ktoré by oslovili aj menej športovo orientovaných jedincov. Výsledky ukázali prevahu organizovaných foriem pohybu (58 %) nad spontánnymi (42 %), čo možno hodnotiť pozitívne, pretože kombinácia oboch typov aktivít rozvíja pravidelnosť aj prirodzenú radosť z pohybu. Motivačné faktory žiakov boli prevažne vnútorného charakteru – najčastejšie uvádzali túžbu zlepšiť kondíciu, cítiť sa zdravšie a tráviť čas s kamarátmi. Naopak, hlavnými bariérami boli nedostatok času, únava a slabá ponuka voľnočasových aktivít. Dôležitú úlohu zohráva rodinné prostredie – väčšina žiakov uviedla, že rodičia ich v pohybových aktivitách podporujú alebo sa im venujú spoločne. Tento faktor predstavuje silný motivačný prvok, ktorý by mala škola dopĺňať prostredníctvom rozmanitej ponuky krúžkov a športových podujatí. Záverom možno konštatovať, že pohybová aktivita žiakov druhého stupňa základných škôl má na Slovensku stabilné, no stále nevyužité možnosti rozvoja. Výskum poukázal na potrebu podporovať nielen organizované športové aktivity, ale aj prirodzené, spontánne formy pohybu, ktoré sú deťom blízke a prispievajú k ich celkovému rozvoju. Efektívna spolupráca školy, rodiny a komunity je základom pre vytváranie pozitívneho vzťahu k pohybu a formovanie zdravého životného štýlu, ktorý presahuje hranice školského prostredia.

## ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

[1] ŠIMONEK, J. (2019). *Pohybová aktivita a zdravie detí a mládeže*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. ISBN 978-80-558-1444-7.
[2] MADARÁSOVÁ GECKOVÁ, A. et al. (2023). *Zdravie a životný štýl školákov: HBSC štúdia Slovensko 2021/2022.* Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, 128 s. ISBN 978-80-8152-937-8.
[3] WORLD HEALTH ORGANIZATION. (2022). *Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) 2021/2022. International Report.* Geneva: WHO Regional Office for Europe.
[4] MINISTERSTVO ZDRAVOTNÍCTVA SR – Úrad verejného zdravotníctva SR. (2023). *Národný akčný plán podpory pohybovej aktivity na roky 2023–2030.* Bratislava: MZ SR.
[5] WORLD HEALTH ORGANIZATION. (2020). *Guidelines on Physical Activity and Sedentary Behaviour.* Geneva: WHO, 104 s. ISBN 978-92-4-001512-8.
[6] WATSON, A., TIMPERIO, A., BROWN, H., Best, K., & Hesketh, K. D. (2017). *Effect of classroom-based physical activity interventions on academic and physical activity outcomes: A systematic review and meta-analysis*. International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 14, 114. https://doi.org/10.1186/s12966-017-0569-9
[7] AKTÍVNE DETI SLOVENSKO – ACTIVE HEALTHY KIDS GLOBAL ALLIANCE. (2022). *Slovak Republic Report Card on Physical Activity for Children and Youth 2022 (Global Matrix 4.0).* Bratislava: Slovenská vedecká spoločnosť pre telesnú výchovu a šport.
[8] UNESCO. (2021). *Quality Physical Education: Guidelines for Policy-Makers*. Paris: UNESCO, 82 s. ISBN 978-92-3-100419-0.
[9] ACTIVE HEALTHY KIDS GLOBAL ALLIANCE. (2022). *Global Matrix 4.0: Physical Activity of Children and Youth.* Toronto: AHKGA.
[10] ANDERSON, J. – KRETTENAUER, T. (2021). *Extracurricular sport, physical activity, and prosocial behaviour in adolescence.* Journal of Youth and Adolescence, 50(4), 693–706.

[12] UNESCO. (2015). *Quality Physical Education (QPE) Policy Package.* Paris: UNESCO Publishing.
[13] DUNCOMBE, S. L. – BARKER, A. R. – BOND, B. – EARLE, R. – VARLEY-CAMPBELL, J. – VLACHOPOULOS, D. – STYLIANOU, M. (2022). *School-based high-intensity interval training programs in children and adolescents: A systematic review and meta-analysis.* PLOS ONE, 17(5), e0266427. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0266427
[14] JOVANOVIĆ, R. – ŽIVKOVIĆ, M. – STANKOVIĆ, M. – ZORETIĆ, D. – TRAJKOVIĆ, N. (2024). *Effects of school-based high-intensity interval training on health-related fitness in adolescents.* Frontiers in Physiology, 15, 1487572. https://doi.org/10.3389/fphys.2024.1487572

**DOKOR 2025**
Recenzovaný zborník z interdisciplinárnej doktorandskej konferencie

1. vydanie, náklad 100 ks, 453 strán

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

ISBN 978 – 80 – 561 – 1241 – 0

9 788056 112410