Premeny poznania

most medzi vedami

II



Beáta POŠTEKOVÁ
Monika HOMOLOVÁ
(eds.)

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

Beáta POŠTEKOVÁ
Monika HOMOLOVÁ
(eds.)

PREMENY POZNANIA

most medzi vedami II

Žilina 2026



ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

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

Recenzenti: Doc. PhDr. Ivan Mrva, CSc.; doc. PhDr. PaedDr. Filip Gerec, PhD., MBA, MPH

Sadzba: PaedDr. Beáta POŠTEKOVÁ, PhD.; PaedDr. Monika HOMOLOVÁ, PhD.

Obálka: PaedDr. Beáta POŠTEKOVÁ, PhD.

Za jazykovú úpravu, odbornú úroveň a pôvodnosť zodpovedajú autori.

Vydala Žilinská univerzita v Žiline/EDIS-vydavateľstvo UNIZA, Univerzitná 8215/1, 010 26 Žilina

www.edis.uniza.sk

v spolupráci s Ústavom mediamatiky a kultúrneho dedičstva, Univerzitná 8215/1, 010 26 Žilina

Rok vydania: 2026

Forma publikácie: online

© PaedDr. Beáta POŠTEKOVÁ, PhD.

© PaedDr. Monika HOMOLOVÁ, PhD.

© autori jednotlivých príspevkov

© Žilinská univerzita v Žiline, 2026

ISBN 978-80-554-2311-1

Vedecký zborník je výsledkom projektu VEGA 1/0324/25 s názvom „Longitudinálny výskum mediálnej gramotnosti v kontexte udržateľného sociálneho rozvoja na Slovensku“.



ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

Obsah

PREDSLOV 10

PREMENY POZNANIA V PEDAGOGIKE A VZDELÁVANÍ 11

APLIKÁCIA ŠPECIÁLNEJ HUDOBNEJ VÝCHOVY V EDUKAČNOM PROCESE A JEJ VPLYV NA HUDOBNÉ SCHOPNOSTI ŽIAKOV S MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM 12

Patrícia ŠIMKOVÁ 12

TEORETICKÁ REFLEXIA ZÁKLADNÝCH VOKÁLNYCH PRVKOV WARDOVEJ METÓDY 26

Kristína MAGÁTOVÁ 26

TEORETYCZNE PODSTAWY PODEJŚCIA STEAM W EDUKACJI PRZEDSZKOLNEJ I WCZESNOSZKOLNEJ 37

Agata JACEWICZ 37

STEAM VZDELÁVANIE AKO SÚČASŤ PROFESIJNEJ PRÍPRAVY BUDÚCICH UČITEĽOV PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA 48

Martin DROŠČÁK – Angelika SCHMID 48

ŠTATISTIKA V EXTERNEJ ČASTI MATURITY Z MATEMATIKY V KONTEXTE ŠTÁTNEHO VZDELÁVACIEHO PROGRAMU A MODELU ŠTATISTICKEJ GRAMOTNOSTI 58

Lucia CSACHOVÁ – Eva LITAVCOVÁ 58

SVEDKOVIA ŠIKANOVANIA – VÝZVA PRE PREVENCIU V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ 70

Ingrid EMMEROVÁ 70

REFLEXIA SCAFFOLDOVANIA ŠTUDENTOV PREDŠKOLSKEJ A ELEMENTÁRNEJ PEDAGOGIKY V ROZVOJI SKUPINOVEJ ČINNOSTI DETÍ V PRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ 79

Annamária ŠIMŠÍKOVÁ 79

SCAFFOLDING V ZÓNE NAJBLIŽŠIEHO VÝVOJA A JEHO SÚVISLOSTI S NAUČENOU BEZMOCNOSŤOU 93

Monika HOMOLOVÁ 93

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

VYUŽITIE METÓDY „THE NATURAL APPROACH“ VO VYUČOVANÍ SLOVENČINY AKO CUDZIEHO JAZYKA 102

Peter GREGORÍK 102

KSZTAŁCENIE I DOSKONALENIE NAUCZYCIELI – NOWE ROLE NAUCZYCIELA, REFLEKSYJNOŚĆ ZAWODOWA, PRACA ZESPOŁOWA, MENTORING, WSPÓŁPRACA Z RODZINĄ 115

Łukasz PAPIERNIK 115

MIESTNA KRAJINA VO VZDELÁVANÍ AKO FAKTOR ROZVOJA REGIONÁLNEHO POVEDOMIA A ENVIRONMENTÁLNE ZODPOVEDNÉHO SPRÁVANIA ŽIAKOV (NA PRÍKLADE ŽILINSKÉHO KRAJA) 127

Ivana TOMČÍKOVÁ – Dagmar POPJAKOVÁ 127

PREVENCIA UŽÍVANIA ELEKTRONICKÝCH CIGARIET A ZARIADENÍ ZAHRIEVAJÚCICH TABAK 139

Martin KOPKO 139

KREATÍVNA MINULOSŤ: HISTORICKÝ KOMIKS MEDZI DEKONŠTRUKCIOU A REKONŠTRUKCIOU 151

Michal VESELEI – Peter VANEK – Taťána SOUČKOVÁ – Dáša BAĎUROVÁ 151

HOLISTICKÝ MANAŽMENT ŠKOLY (BALANS MEDZI VÝKONOM A ĽUDSKOSŤOU) 163

Michal PANKEVIČ 163

DEMOKRACIA V PREDRIMÁRNOM VZDELANÍ NA ISLANDE: PARTICIPÁCIA, ROVNOSŤ A HLAS DIEŤAŤA 175

Beáta POŠTEKOVÁ – Martina VYPLELOVÁ 175

VÝCHOVA A VZDELÁVANIE DETÍ V KLASICKÝCH ATÉNACH 184

Miroslav GEJDOŠ – Lukáš KUBALA – Dominika PAŽITKOVÁ 184

ZDRAVOTNÉ BENEFITY ŠKOLSKÝCH ZÁHRAD 197

Tunde JURÍKOVÁ – Monika GREGUŠOVÁ – Laura KRAJČOVIČOVÁ 197

IMPLEMENTÁCIA ŠKOLSKÝCH ZÁHRAD DO ENVIRONMENTÁLNEJ VÝCHOVY NA ZÁKLADNÝCH ŠKOLÁCH 205

Tunde JURÍKOVÁ – Ladislav SZEKERES 205

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

PARTNERSTVO ŠKOLY A RODINY V KOMUNIKÁCII S ODBORNÝMI ZAMESTNANCAMI 214

Mária BELEŠOVÁ – Miroslava HRTÁNKOVÁ 214

WALDORF-KLASSENLEHRERAUSBILDUNG IN DEN V4-LÄNDERN. EINE KOMPARATIVE ANALYSE 225

Tímea MÉSZÁROS 225

ONLINE-MEMES IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT: EINSTELLUNGEN UND NUTZUNGSABSICHTEN ANGEHENDER SPRACHLEHRKRÄFTE 237

Attila MÉSZÁROS – Cyntia SZEGIOVÁ – Doroti VASSOVÁ 237

SOCIÁLNY PEDAGÓG V SYSTÉME PODPORY DIEŤAŤA A RODINY 250

Ivana ŠUHAJDOVÁ – Michaela ŽITNÍKOVÁ 250

KVALITA ŠKOLY AKO KĽÚČOVÝ FAKTOR ROZVOJA VZDELÁVANIA 263

Jana ŠČASNÁ – Lea STEELE 263

DIGITÁLNE TECHNOLÓGIE VO VYUČOVANÍ V ÉRE DIGITALIZÁCIE: TRANSFORMÁCIA POZNANIA A IMPLIKÁCIE PRE VZDELÁVANIE 271

Aneta CHOVAŇÁKOVÁ 271

DIAGNOSTICKÁ KOMPETENCIA UČITEĽA AKO NÁSTROJ PREVENCIE A RIEŠENIA KONFLIKTOV 282

Gabriela SIVÁKOVÁ 282

NALADENÍ ROVNAKO: AKO EFEKTÍVNE KOMUNIKOVAŤ SO SÚČASNOU GENERÁCIOU ŽIAKOV 294

Katarína TIŠŤANOVÁ 294

PRÍSTUPNOSŤ VZDELÁVACIEHO PROSTREDIA AKO ŠTANDARD, NIE VÝNIMKA: UNIVERZÁLNY DIZAJN A INKLUZÍVNE VZDELÁVANIE 307

Tímea Šeben ZAŤKOVÁ 307

VYBRANÉ ASPEKTY AGRESÍVNEHO SPRÁVANIA U DETÍ PREDŠKOLSKÉHO VEKU 322

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

Zuzana BRČIAKOVÁ *322*

INOVATÍVNE DIGITÁLNE TECHNOLÓGIE A NÁSTROJE VO VYUČOVANÍ NA 1. STUPNI ZÁKLADNEJ ŠKOLY **335**

Slavomíra BELLOVÁ *335*

PREMENY POZNANIA V HUMANITNÝCH A SPOLOČENSKÝCH VEDÁCH **344**

FILMOVÁ ADAPTÁCIA AKO ZNAKOVÝ PROCES: (NIELEN) ŠTRUKTURALISTICKÉ IMPULZY V TEÓRII TIBORA ŽILKU **345**

Ján GALLIK – Zuzana VARGOVÁ *345*

GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND THE TRANSFORMATION OF KNOWLEDGE IN MARKETING COMMUNICATION: BETWEEN PERSONALIZATION, MANIPULATION AND TRUST **355**

Marián GRUPAČ *355*

VZDELÁVACÍ ROZMER POZNATKOV Z OBLASTI HUMANITNÝCH A SPOLOČENSKÝCH VIED PRI PODPORE DEMOKRACIE **369**

Martin HOREMUŽ *369*

PRAVOPISNÉ KONVENCIE AUSTRÁLSKEJ ANGLIČTINY **378**

Ingrid KÁLAZIOVÁ *378*

INTRALINGVÁLNY PREKLAD AKO NÁSTROJ SPROSTREDKOVANIA AUSTRÁLSKEJ ANGLIČTINY **386**

Ingrid KÁLAZIOVÁ *386*

PSYCHOLOGICKÁ SMLOUVA JAKO NÁSTROJ EKONOMICKÉ PROSPERITY **404**

Jan KARELA *404*

ZJAWISKO BEZDOMNOŚĆI W POLSCE **416**

Magdalena TELESZEWSKA *416*

OD OCHRANY PAMIATKY K DIGITÁLNEMU ZÁŽITKU: PREMENY POZNANIA O KULTÚRNOM DEDIČSTVE **429**

Lenka PLEVKOVÁ *429*

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

ZAHRNUTIE HUMORU DO VÝUČBY VEREJNÉHO VYSTUPOVANIA V EFL TRIEDE: PEDAGOGICKÉ PERSPEKTÍVY 441

Olena HUNDARENKO – Annamária BIROŠOVÁ 441

VÝVOJ POČTU SÍDEL V TURČIANSKEJ STOLICI V ROKOCH 1300 - 1600..... 452

Kamila PÍŠOVÁ 452

NASLEDOVANIE PRAVIDIEL A DUŠEVNÉ PORUCHY..... 464

Tomáš PRIEHRADNÝ..... 464

PROSTŘEDÍ JAKO VÝZNAMOTVORNÝ PRVEK: FENOMENOLOGICKY ORIENTOVANÁ KOMPARATIVNÍ ANALÝZA DĚL RUDOLFA JAŠÍKA A JANA OTČENÁŠKA..... 473

Lukáš JISKRA..... 473

MODEL BASIC Ph Z POHĽADU KONCEPCIE ŽIVOTNÝCH SCENÁROV 486

Halyna HANDZILEVSKA – Eva ŠKORVAGOVÁ – Martin ZÁBORSKÝ..... 486

OPOMÍJENÉ SUBJEKTIVNÍ FAKTORY REGIONÁLNÍHO ROZVOJE JAKO SOUČÁST VÝZKUMU ÚZEMNĚ-SPRÁVNÍCH STRUKTUR..... 499

Jaroslav VENCÁLEK..... 499

PREMENY POZNANIA V PRÍRODNÝCH, MATEMATICKÝCH A INFORMATICKÝCH VEDÁCH A PREMENY MARKETINGU, MÉDIÍ A DIGITÁLNEHO SVETA 509

PREMENY VYUČOVANIA MATEMATIKY S POUŽITÍM SÚČASNÝCH MODERNÝCH TECHNOLÓGIÍ 510

Mária KÚDELČÍKOVÁ – Beatrix BAČOVÁ 510

OPEN JOURNAL SYSTEMS AKO NÁSTROJ DIGITALIZÁCIE AKADEMICKÉHO PUBLIKOVANIA 524

Vladimír FILIP – Ján LEĽAK – Veronika MAŽGÚTOVÁ..... 524

AN EXAMPLE OF JOB LAB ACTIVITIES TO FOSTER SOFT SKILLS 538

Jana LOPUŠANOVÁ..... 538

ŠKOLA V PROCESE DIGITALIZÁCIE: NOVÉ VÝZVY A PRÍLEŽITOSTI 549

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

Martina BOLFOVÁ *549*

COMMUNICATING CULTURAL HERITAGE AND ITS EVOLUTION IN TODAY´S DIGITAL ENVIRONMENT **562**

Katarína BRISUDOVÁ *562*

NELOGICKOSŤ A INFORMAČNÁ NASÝTENOSŤ DEZINFORMÁCIÍ: AKO ROZPOZNAŤ NEPRAVDIVÉ INFORMÁCIE **573**

Bianka FRANCISTYOVÁ – Lucia FURTÁKOVÁ *573*

NÁCVIK HOVORENIA V ANGLICKOM JAZYKU V KONTEXTE MARKETINGOVEJ KOMUNIKÁCIE **592**

SO ZAMERANÍM NA AKADEMICKÉ PROSTREDIE **592**

Denisa KRAĽOVIČOVÁ *592*

OD PAMIATKY K DIGITÁLNEMU ZÁŽITKU **604**

Lenka PLEVKOVÁ *604*

DIGITÁLNA TRANSFORMÁCIA RODINNÉHO PODNIKU V KONTEXTE GENERAČNEJ VÝMENY **616**

Paulína SIVOŇOVÁ *616*

SPRACOVÁVANIE MEDIÁLNYCH INFORMÁCIÍ GENERÁCIOU Z: ANALÝZA TRADIČNÝCH MÉDIÍ A SOCIÁLNYCH SIETÍ **628**

Dominika ZVERCOVÁ *628*

DOSLOV **653**

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

PREDSLOV

Vážení čitatelia, kolegyne a kolegovia,

predkladaný vedecký zborník *Premeny poznania: most medzi vedami II.* prináša súbor vedeckých príspevkov, ktoré reflektujú aktuálne zmeny vo vede, vzdelávaní, kultúre, spoločnosti a digitálnom prostredí. Jeho cieľom je vytvoriť priestor pre odborný dialóg medzi rôznymi vednými oblasťami a ukázať, že súčasné poznanie sa čoraz častejšie formuje na priesečníkoch disciplín, metodologických prístupov a aplikačných kontextov.

Zborník je členený do troch tematických celkov. Prvý tematický celok, *Premeny poznania v pedagogike a vzdelávaní*, sa venuje otázkam edukačných inovácií, inkluzívneho vzdelávania, špeciálnej pedagogiky, prevencie rizikového správania, digitálnych technológií, rozvoja učiteľských kompetencií a podpory žiakov v meniacom sa školskom prostredí. Príspevky v tejto časti poukazujú na potrebu hľadať také pedagogické riešenia, ktoré rešpektujú rozmanitosť žiakov, podporujú aktívne učenie sa a reagujú na súčasné spoločenské a technologické výzvy.

Druhý tematický celok, *Premeny poznania v humanitných a spoločenských vedách*, prináša príspevky z oblasti literárnej vedy, lingvistiky, kultúrneho dedičstva, histórie, psychológie, sociálnej práce, regionálneho rozvoja, médií a marketingovej komunikácie. Autori sa venujú javom, ktoré ovplyvňujú spôsob, akým človek interpretuje svet, komunikuje, uchováva kultúrnu pamäť, vytvára spoločenské vzťahy a reaguje na dynamiku súčasnej spoločnosti.

Tretí tematický celok, *Premeny poznania v prírodných, matematických a informatických vedách s presahom do marketingu, médií a digitálneho sveta*, rozširuje interdisciplinárny rámec zborníka o témy digitalizácie, moderných technológií, umelej inteligencie, akademického publikovania, mediálnych informácií, marketingovej komunikácie a generačných zmien. Táto časť ukazuje, že technologický rozvoj nemožno vnímať izolovane, ale ako jav s významnými vzdelávacími, komunikačnými, spoločenskými a kultúrnymi dôsledkami.

Publikácia ako celok poukazuje na to, že poznanie nie je uzavretým a nemenným systémom, ale dynamickým procesom, ktorý sa rozvíja v kontakte teórie s praxou, tradície s inováciou a špecializovaného výskumu so spoločenskou potrebou. Veríme, že predkladané príspevky budú podnetom pre ďalšiu odbornú diskusiu, výskumnú spoluprácu a tvorivé prepájanie vedeckých perspektív.

Editorky

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

PREMENY POZNANIA V PEDAGOGIKE A VZDELÁVANÍ

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

APLIKÁCIA ŠPECIÁLNEJ HUDOBNEJ VÝCHOVY V EDUKAČNOM PROCESE A JEJ VPLYV NA HUDOBNÉ SCHOPNOSTI ŽIAKOV S MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM

Patrícia ŠIMKOVÁ

ABSTRAKT

Hudba sprevádza každého človeka počas celého života. Obzvlášť dôležitú funkciu zastáva v edukácii žiakov so zdravotným znevýhodnením, konkrétne u žiakov s mentálnym postihnutím. Cieľom predloženého teoretického príspevku je priblížiť odbornej verejnosti význam špeciálnej hudobnej výchovy, jej ciele a s nimi súvisiace hudobné schopnosti žiakov a v neposlednom rade aj prehľad najvýznamnejších porúch hudobnosti, ktoré sa v edukačnom procese cieľovej skupiny objavujú najčastejšie.

Kľúčové slová: špeciálna hudobná výchova, žiak s mentálnym postihnutím, hudobné schopnosti, poruchy hudobnosti

THE APPLICATION OF SPECIAL MUSIC EDUCATION IN THE EDUCATIONAL PROCESS AND ITS IMPACT ON THE MUSICAL ABILITIES OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

ABSTRACT

Music accompanies every person throughout their life. It plays a particularly important role in the education of students with disabilities, specifically those with intellectual disabilities. The aim of this theoretical paper is to introduce the professional community to the importance of special music education, its goals, and the related musical abilities of students, as well as to provide an overview of the most significant musical disorders that most frequently appear in the educational process of this target group.

Keywords: special music education, students with intellectual disabilities, musical abilities, musicality disorders

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

ÚVOD

Hudba sprevádza človeka od narodenia a stáva sa súčasťou nášho života ešte v tele matky. Vznikla ako výtvor a produkt ľudského úsilia, ako výsledok jeho tvorivých a kreatívnych schopností. Vznik hudby je súbežným so vznikom reči, ktorá je primárnym dorozumievacím prostriedkom, produktom poznávacieho procesu. Formou poznávacieho procesu je myslenie a to je predovšetkým tvorenie pojmov, súdov a úsudkov, ktoré tvoria komunikatívnu funkciu. Rámec komunikácie je tvorený rečou. Tá nie je len súborom hlások spojených do slabík a celkov, ale ich spojenie tvorí fenomén, ktorý je vlastný iba ľudskému druhu. Je tiež nástrojom na podporu a rozvoj sociálnych vzťahov. Prostredníctvom hudby možno rozvíjať aj motoriku detí. Hudobné hry s prstami vedú žiakov k tomu, aby pohybovali každým prstom zvlášť, pritom sa zvyšuje koordinácia zraku a rúk. Jemnú motoriku možno zvyšovať domácky vyrobené hudobné nástroje. Pohyb spojený s hudbou vedie k rozvoju hrubej motoriky a koordinácie (Derevjaníková 2009).

1 VÝCHODISKÁ HUDOBNEJ VÝCHOVY V ŠPECIÁLNEJ EDUKÁCII

Hudba funkčne pôsobí na človeka od nôh (pri hudbe tancujeme, spievame, pochodujeme, spievame), vyššie (nezanedbateľná rola hudby v sexuálnom správaní) až k pupku (pri hudbe sa od nepamäti stolovalo), odtiaľ ďalej k srdcu (zvlášť, ak ho chceme metaforicky chápať ako sídlo citov) a ku hlave (ako symbol myslenia, múdrosti a vôle). Zasahuje celého človeka, ovplyvňuje celé jeho myslenie, poznávanie, nálady a taktiež jeho správanie. Na základe toho je potrebné, aby si učiteľ hudobnej výchovy uvedomil, že predmet, ktorý vyučuje, je popri ostatných vonkajších hudobných vplyvov a činiteľov na jedinca, špecifickým prostriedkom na vzbudenie záujmu a vzťahu k hudbe, v takom rozsahu, aby bola pre človeka, resp. žiaka hudba neoddeliteľnou potrebou v živote. Pre potreby hudobno-pedagogickej praxe a didaktiky hudobnej výchovy je potrebné priblížiť základné funkcie procesu hudobného vývinu jedinca kľúčové autorky Balcárovej (2004) a tými sú:

- *umelecká funkcia hudby* sa napĺňa vlastnou podstatou hudby ako umeleckého umenia disponujúci špecifickými a nonverbálnymi hudobnými výrazovými prostriedkami,
- *estetická funkcia hudby* je vnímaná ako túžba človeka po kráse, túžbe prežiť krásno z hudby tak, aby prinášalo estetický zážitok,

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

- *kognitívna funkcia* predstavuje zmyslový odraz vo vedomí človeka, ktorý zabezpečuje poznávanie hudobných diel, ich štruktúru na základe myšlienkových operácií analýzy a syntézy pre tvorcov hudby aj cez vnímanie, pamäť, predstavy a myslenie.
- *výchovná funkcia hudby* pôsobí na človeka ako subjekt, ktorý ju spracováva špecifickým spôsobom, vplývajúcim na utváranie mravného profilu aj na osobnostné vlastnosti jedinca,
- *komunikačná funkcia* vytvára komunikačný kanál medzi žiakom - učiteľom a ostatnými žiakmi; táto funkcia pôsobí nielen v duálnom vzťahu tvorca – recipient, ale aj ako základný komunikačný kanál medzi učiteľom, ktorý stojí vo funkcii priameho interpreta alebo dielo pedagogicky interpretuje pri aplikácii adekvátnych vyučovacích metód,
- *socializačná funkcia hudby* je spojená s komunikačnou funkciou a vyjadruje skutočnosť, že je zároveň aj prostriedkom vytvárania sociálnych vzťahov a väzieb medzi ľuďmi, ktorých hudba nerozdeľuje, ale spája bez ohľadu na národnosť či rasu,
- *emocionálna funkcia hudby* pôsobí na emócie jej prijímateľa, kde hudobný produkt – skladba, pieseň – môže vyvolať vlnu kladných alebo negatívnych citov,
- *spoločensko - historická funkcia* – hudba v minulosti zohrávala a dodnes aj zohráva veľmi dôležitú úlohu. Každé hudobné dielo vzniklo v istom čase a za istých podmienok, a ako také je obrazom svojej doby vypovedajúcej o jej princípoch, o živote, o ľuďoch a pod.

Predmet hudobná výchova je v špeciálnych základných školách pre žiakov s mentálnym postihnutím dôležitou súčasťou v procese výchovy a vzdelávania v rámci rozvoja tvorivosti, osobnej skúsenosti, možnosti riešiť, objavovať, tvoriť a zdôrazňovať nové skúsenosti, nové poznatky a hlavne zážitok z hudby. Špeciálna hudobná výchova je predmet pôsobiaci na emocionálny a estetický rozvoj žiaka s mentálnym postihnutím prostredníctvom hudobných činností, pri ktorých plní ciele potrebné na neustále rešpektovanie ich postihnutia, individualitu, záujmy, hudobné zručnosti a schopnosti (Akimjaková a kol. 2013). Pôsobenie hudby u týchto žiakov je špecifické a obracia sa na každého jedinca ako na celok. Hudba má terapeutickú funkciu, čo znamená, že prináša radosť, krásu, uspokojenie

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

a udržiava rovnováhu jedinca so svetom. Prostredníctvom nej sa každý človek učí pozerať na svet inými očami, ovplyvňuje jeho emócie, oblasť poznávania, estetického vkusu, cítenia a konania (Šubová a kol. 2007).

2 CIELE HUDOBNEJ VÝCHOVY

Náuka o hudobnej výchove je samostatnou vednou disciplínou hudobnej pedagogiky, skúmajúca teoretické, vedecky zdôvodnené problémy hudobno-výchovného procesu v interakcii učiteľ – žiak – hudobný materiál a prostredie s cieľom zabezpečovať rozvoj hudobnosti žiaka prostredníctvom hudby ako umeleckého fenoménu. Jej predmetom je celý hudobno-výchovný proces, ktorý predstavuje zároveň špeciálnu vednú disciplínu vo vzťahu k všeobecnej didaktike. Avšak nie je izolovanou vednou disciplínou, pretože úzko súvisí s psychológiou, sociológiou, filozofiou a ako taká, je voči nim postavená v zóne hraničnej disciplíny. Skúma aj teoretické problémy hudobno-výchovného procesu a jeho interakčné činitele s dôrazom kladeným na dieťa. Ako uvádza Balcárová (2004) hudobná pedagogika je ucelený systém prenosu, čiže odovzdávania a prijímania hudobných hodnôt princípov, techník, poznatkov a skúseností medzi jednotlivcami určitého spoločenstva z generácie na generáciu, z kultúrneho okruhu do druhého. Autorka ďalej opisuje, že cieľom hudobnej pedagogiky je potreba zachovať historickú kontinuitu vývinu hudby, uchovávať národnú a regionálnu hudobnú integritu, zabezpečiť rozšírenie a utváranie nových hudobných hodnôt. Systém hudobného vzdelávania na Slovensku v súčasnom období predstavuje proces, ktorý sa v inštitucionalizovanej podobe začína od materskej školy až po ukončenie vysokej školy. Je tvorený množstvom hudobno-vedných disciplín, ktoré majú svoje stále miesto v celej štruktúre muzikológie.

Jedným z podstatných cieľov autora Holasa (2004), ktorý uvádza v literatúre hudobnej pedagogiky, je výchova estetického postoja žiaka k umeleckej a spoločenskej realite, všestranne rozvíjajúcej sa osobnosti, najmä pri dynamike procesu poznávania, prežívania a hodnotenia estetických hodnôt a pri vlastnom vytváraní konkrétnych umeleckých diel či projektov. Hudobná výchova ako jeden z esteticko - výchovných predmetov je neoddeliteľnou súčasťou výchovy harmonicky rozvinutej osobnosti. Učí žiakov vnímať a prežívať krásu nielen v hudbe a v rôznych druhoch umenia. Ciele hudobnej výchovy v špeciálnych základných školách sú podmienené *špecifickosťou úloh školy, spoločnými a*

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

individuálnymi problémami rozvoja osobnosti žiakov, bezprostrednou fyziologickou pôsobivosťou hudby a možnosťami jej psychoaktivizačného a psychoterapeutického pôsobenia.

Cieľom hudobnej výchovy špeciálnej základnej školy je rozvoj hudobnosti žiakov spevom, hrou na jednoduché hudobné nástroje, počúvaním hudby a pohybovým vyjadrením. Je potrebné rešpektovať postihnutie žiakov, ich hudobné schopnosti a zručnosti. Predmet hudobná výchova umožňuje získať podnety aj pre záujmovú činnosť žiakov. Školská hudobná výchova oboznamuje žiakov so súčasnými hudobnými žánrami a vedie ich k tomu, aby sa učili rozlišovať kvalitu v hudbe. Výchovno-vzdelávacie úlohy hudobnej výchovy plnia žiaci v motivačných hudobných činnostiach a to v činnostiach speváckych, inštrumentálnych, pohybových a percepčných. V každom ročníku si žiaci osvojujú minimálne osem piesní, ktoré sa učia spievať kultivovaným hlasom, intonačne a rytmicky správne. Osvojujú si základné poznatky o hudobných nástrojoch a rozlišujú ich podľa jednotlivých zvukov. Oboznamujú s Orffovým inštrumentárom, prípadne s ďalšími hudobnými nástrojmi. Skladby na počúvanie sú vyberané tak, aby boli primerané pre žiakov z hudobnej i obsahovej stránky. Mali by nadväzovať na poznatky z ostatných zložiek hudobnej výchovy a prispievať k utváraniu pozitívneho vzťahu k hudbe. V priebehu školského roka sa žiaci oboznamujú s najmenej siedmimi skladbami na počúvanie. Pohybové vyjadrenie hudby vychádza zo spontánnych prejavov žiakov, ktoré ich vedú ku kultivovanému pohybu vyvážený s hudbou , rytmom a obsahom daných skladieb. Hudobná výchova prispieva aj k formovaniu psychických procesov a vlastností žiakov. Priaznivo pôsobí na ich pozornosť, predstavivosť, pamäť, výrazne ovplyvňuje sluchové vnímanie a obohacuje ich citový život. Dôležité je tiež podporovať žiakovu spontánnu detskú kreativitu, rozvíjať jeho emocionálnu stránku, prepájať pohybovú, hudobnú a literárnu kultúru. Neposledným cieľom je učiť žiakov chápať hudobnú výchovu ako psychoaktivizačný a psychoterapeutický prostriedok hudobnej relaxácie zameraný na ich psychickú a somatickú aktivizáciu osobnosti a jej uvoľnenie. Ciele hudobnej výchovy pre žiakov s mentálnym postihnutím sú podmienené špecifickosťou úloh školy, spoločnými a individuálnymi problémami rozvoja osobnosti žiakov, jeho bezprostrednou fyziologickou pôsobivosťou hudby a možnosťami jej psychoterapeutického pôsobenia. Predmet hudobná výchova vedie žiakov k tomu, aby sa hudba stala ich priateľom a súčasťou ich každodenného života. Cieľom

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

a poslaním hudobnej výchovy je rozvíjať u žiakov hudobné schopnosti a prebúdzať trvalý pozitívny vzťah k hudbe. V hudobno-výchovnom procese, v ktorom preferujeme aktívnu a tvorivú účasť žiaka na vyučovaní, sa plnia kognitívne, socioafektívne a psychomotorické ciele.

Pri *kognitívnych cieľoch* má žiak možnosť poznávať svet zvukov a hudby na báze princípov detskej hry a jej rôznych foriem, postupne získavať elementárne základy hudobných vedomostí, hudobného jazyka, výrazových prostriedkov a učiť sa s nimi tvorivo pracovať, prispievať k rozvoju hudobných schopností prostredníctvom hudobných činností, zvládnuť prechod od spontánnych a napodobňujúcich hier k hrám s pravidlami, k zámernej práci s hudobným materiálom, poznávať zákonitosti tvorby hudobných diel a získavať základy hudobného myslenia, elementárne základy hudobno-estetického vedomia v sústave hudobných vedomostí. Pri *socioafektívnych cieľoch* má žiak možnosť rozlišovať mravné a estetické hodnoty, empaticky pristupovať k precíteniu a pochopeniu umeleckých diel, pristupovať k vnímaniu umeleckých hodnôt rôznych kultúr bez predsudkov, realizovať a prezentovať vlastnú prácu a skupinové projekty, postupne získavať schopnosť spolupracovať v tíme. Pri *psychomotorických cieľoch* má žiak možnosť realizovať svoje hudobné predstavy v súčinnosti s výtvarnými, pohybovými a literárnymi a integrovať ich v individuálnych alebo skupinových projektoch (Štátny vzdelávací program Hudobná výchova – príloha ISCED 1, 2. Upravená verzia, 2009). Švec (1995) definuje hudobnú výchovu ako prevažne praktický, transdisciplinárny predmet resp. náuku o skúmaní a uplatňovaní zákonitostí plánovania, organizovania a vyhodnocovania ľudského učenia, najmä v inštitucionálnej výučbe akýchkoľvek predmetov vzdelávania, vychovávania a vycvičovania akýchkoľvek subjektov učenia. Môžeme ju chápať aj ako vedu o obsahu vzdelania a o procese vyučovania a učenia, kde pod obsahom vzdelania rozumieme to, čo sa žiak, študent alebo ktokoľvek v procese vzdelávania sa má niečo naučiť (Petlák 1997).

Súčasný svetový trend preferuje v predmete hudobnej výchovy hru ako mimoriadne pozitívnu formu aktivity, ktorá podporuje prirodzenú túžbu každého človeka po sebarealizácii. Keďže v hre musia všetci aktéri prekonávať určité prekážky (v hudobnej hre napríklad pohotovo sa orientovať v rytme, melódii, texte, nachádzať a tvoriť rytmicko melodické štruktúry), vychovávame v nich pevnú vôľu nevzdávať

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

sa pred týmito prekážkami, vytrvať v začatej práci, byť húževnatý a vedieť sa ovládať. Uvedené ale aj mnohé iné faktory pomáhajú v konečnom dôsledku u žiakov vytvárať potrebný a nevyhnutný pocit istoty viery vo vlastné sily a schopnosti (Šimčík 2001).

Hudobno-výchovný proces sa v škole uskutočňuje v mnohých rozmanitých, zložitých a meniacich sa didaktických situáciách. Tieto situácie sa snaží dosiahnúť aj vedná disciplína nazývaná didaktika hudobnej výchovy. Jej súčasné poňatie definuje Sedlák a kol. (1979) ako teóriu vyučovania a vzdelávania, skúmajúca hudobný výchovný proces – vzájomnú interakciu učiteľa a žiakov vo vzťahu k hudbe a s tým súvisiace vyučovacie metódy, organizačné formy, spôsoby a prostriedky vyučovania. Všeobecné zákonitosti vyučovania sa svojím spôsobom prejavuje v hudobnej výchove a naopak aj hudobno-výchovný proces môže prispieť k hlbšiemu objasneniu problémov učenia. Skúmanie niektorých javov hudobného vyučovania, zvlášť popis vyučovacích metód, tvorili podstatu didaktiky a metodiky hudobného vyučovania. Chceme zdôrazniť aj skutočnosť, ktorá sa objavuje v celej súčasnej pedagogike, v ktorej dochádza k neustále sa prehlbujúcej diferenciácii, umožňujúcej dôkladnejšiu analýzu javov. Súčasne dochádza aj k integrácii pedagogických disciplín s ostatnými vedami, zvlášť s vedami o človeku. Patria k nim aj špeciálna didaktika a didaktika hudobnej výchovy. Tá sa môže zaoberať svojimi teoretickými a praktickými problémami v tesnej spolupráci s hudobnou vedou – muzikológiou, z ktorej čerpá teoretické poznatky a hudobný materiál, a s ostatnými vedami, ktoré osvetľujú výchovu a vzdelávanie hudbou (hudobná pedagogika, sociológia, biológia a obecná didaktika).

Predmetom skúmania didaktiky hudobnej výchovy je objavovať zákonitosti vyučovacieho procesu a vzťah jeho činiteľov v súlade s výchovným úsilím našich škôl a výrazným zreteľom k psychológii žiaka a k špecifickosti hudobného umenia. Aby mala hudobná výchova dostatočnú účinnosť, je potrebné vytvárať také pedagogické situácie, v ktorých sa môže žiak uplatniť ako tvorivá bytosť. To si vyžaduje od učiteľa uskutočniť prechod didaktiky „nácviku" piesní a počúvania skladieb k hudobnému tvoreniu, prežívaniu, hodnoteniu a k osvojeniu si hudobnej kultúry minulosti a súčasnosti.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

3 HUDOBNÉ SCHOPNOSTI ŽIAKOV S MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM

Úzko súvisiace oblasti tejto disciplíny sú *hudobné schopnosti žiakov*. Ich charakteristikou sa venovalo a stále venuje viacero odborníkov ako napríklad Balcárová (2004) a Derevjaníková (2009), Holas (2004), Krbaťa (1994), Sedlák (1990, 1985, 1979), Sedlák a Váňová (2013). Krbaťa (1994) definuje hudobné schopnosti ako výsledok produktu biodromálneho vývinu, vznikajúce v procese psychického vývoja, socializácie (hra, učenie, výchova, práca) a v rôznych formách cieľavedome rozvíjajúcej sa hudobnej činnosti. Stupeň a kvalita ich rozvoja je determinovaná biologickými, fyziologickými dispozíciami, vlohami a nadaním, zmyslom pre rytmus a niektorými konštitučnými, temperamentovými, senzomotorickými a tvorivými vlastnosťami, ktoré nie sú ovplyvniteľné výchovou alebo špeciálnym hudobným cvičením ako napr. sluchová diskriminačná senzibilita, emotívne reakcie na hudbu, psychomotorické reakcie a pod. Preto delí hudobné schopnosti na:

- *hudobno-senzorické schopnosti* – rozlišovanie dĺžky, výšky, farby a hlasitosti tónov,
- *senzomotorické schopnosti* – identifikácia rytmu, tempa, reprodukcia pohybu, hmatová citlivosť, ...

Sedlák (1979) definuje hudobné schopnosti ako predpoklad k určitej hudobnej činnosti, ktorú uvádza život, v ktorom sa sama prejavuje a skvalitňuje. Je spôsobilosť k úspešnému hudobnému výkonu. Je súborom vlastností umožňujúcich aktívnych hudobných prejavov, vedomostí a hudobných zručností. Hudobná schopnosť závisí od času, veku, sociálnych a kultúrnych vplyvov. Za hudobné schopnosti môžeme považovať len také psychické vlastnosti a rysy, ktoré u človeka pretrvávajú po celý život. Nemusí sa objaviť hneď po narodení – na začiatku života, ale prejaviť sa môže v priebehu života. Hudobné schopnosti úzko súvisia s hudobnými sklonmi, ktoré jedinec prežíva a vytvára aktívny vzťah k hudbe. Stáva sa podnecujúcou silou rozvoja hudobných schopností. Sila sklonu je ovplyvňovaná vrodenou základnou vlohou. Javí sa ako vnútorný tlak, náklonnosť k hudbe a túžba ju vytvárať. Sú výsledkom hudobného vývoja, vznikajúceho a rozvíjajúceho sa v konkrétnych hudobných činnostiach. Sedlák (1985) opisuje hudobné schopnosti za schopnosti, ktoré považujeme za psychické štruktúry a vlastnosti jedinca, umožňujúce kontakt s hudbou, jej vnímanie, prežívanie a všestrannú hudobnú

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

aktivitu. Sedlák (1990) definuje hudobné schopnosti ako psychickú štruktúru a vlastnosti jedinca, ktoré zodpovedajú požiadavkám hudobných činností a zaisťujú ich primeranú úspešnosť. Ich kvalita a kvantita sa mení sa v závislosti na vlohovom základe, na procesoch zrenia, na veku jedinca a na sociálne vplyvy. Zaraďujeme ich do kategórie špeciálnych schopností. Sú určované dedičnými činiteľmi a činiteľmi získanými v individuálnom vývine jedinca, prostredím a výchovou. Hudobná schopnosť je teda predpokladom k určitej hudobnej činnosti, v ktorej sa prejavuje a skvalitňuje hudobná činnosť. Je to spôsobilosť k úspešnému hudobnému výkonu. Jednoduchou štruktúrou a obsahom vlastností umožňujúcich aktívne hudobný prejav sú vedomosti a hudobné zručnosti. V štruktúre hudobnosti predstavuje Balcárová (2004) hudobné schopnosti ako vlastnosť osobnosti, ktorá sa postupne utvára od schopnosti jednoduchých k schopnostiam zložitejším, pričom ich utváranie a kvalitatívny rast sa uskutočňuje vplyvom prostredia výchovného pôsobenia za spoluúčasti vnútorných činiteľov – vlôh. Rozvíjajú sa, utvárajú a prejavujú v komplexe hudobných aktivít:

- *vokálnych činnostiach – spev piesní a intonácia,*
- *inštrumentálne činnosti – hra na detských hudobných nástrojoch,*
- *pohybové činnosti – v spojení s hudbou,*
- *recepcia hudby ako výsledok systematickej a cieľavedomej receptívnej hudobnej výchovy.*

S rozvojom hudobných schopností rastie aj citlivosť k hudbe, kvalita hudobného vnímania, hudobná pamäť a predstavivosť. Týmto sa dostávame sa ku klasifikácii hudobných schopností. V rámci tejto problematiky spomenieme autorov Balcárovú (2004), Sedláka (1990) a Krbaťu (1994). Uvádzame klasifikáciu podľa jednotlivých autorov. Balcárová (2004) uvádza klasifikáciu hudobných schopností následovne. Ako prvé definuje sluchovo – percepčné schopnosti, ďalej sluchovo – pohybové (motorické) schopnosti, analyticko – syntetické schopnosti, rytmické cítenie, tonálne cítenie, harmonické cítenie, hudobnú pamäť, hudobnú predstavivosť a hudobno-intelektové schopnosti, do ktorých zaradzuje hudobné myslenie, estetické vnímanie a hodnotenie a hudobno-tvorivé (kreatívne) schopnosti.

Klasifikáciu hudobných schopností uvádza vo svojej publikácii aj Sedlák (1990) zhodnú v literatúre Sedlák a Váňová (2013). Títo autori členia hudobné schopnosti do kategórií:

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

1. Hudobno-sluchové schopnosti – zaisťujú rozlišovanie vlastnosti tónu : výšky, farby, dĺžky, hlasitosti a ich vzťahov v horizontálnej rovine (melodickej) a vertikálnej rovine (harmónie a polyfónie).
2. Psychomotorické – umožňujúce pochopiť časové členenie hudby (rytmus, metrum, hybnosť a tempo) a psychicky regulovať pohyby pri vokálnych a inštrumentálnych činnostiach i pri telesných prejavoch podľa hudby.
3. Analyticko – syntetické – tvoria predpoklady pre identifikáciu výrazových hudobných prostriedkov, hudobných tvarov a pre ich syntetizáciu v štruktúrovanom celku a hudobného útvaru. Tu autori bližšie uvádzajú jednotlivé špecifické štruktúry ako sú *hudobná pamäť* ako vlastnosť nervovej sústavy uchovať vnímanú hudbu s jej informáciou a vybavovať si ju v pôvodnej podobe; *tonálne a harmonické cítenie*, umožňujúce orientáciu v tonálnych vzťahoch, v harmónii a polyfónii; *rytmické cítenie* umožňujúce chápať a prežívať faktory časového členenia a artikulácie hudby (rytmus, metrum, tempo, hybnosť); *hudobnú predstavivosť* ako predpoklad pre registráciu, pretváranie a zámerné operácie s hudobnými predstavami,
4. *Hudobno-intelektové schopnosti* ako predpoklad pre operácie a percepčno-interpretačné a hodobno-tvorivé činnosti:
- *hudobná fantázia,* ktorá umožňuje vytvárať nové hudobné tvary a formy prepracovaním získaných predstáv,
- *hudobné myslenie* ako východisko pre myšlienkovú reflexiu vo sfére hudby.

Do roviny klasifikácie základných hudobných schopností zaradzuje Krbaťa (1994) *hudobno-senzorické schopnosti* – orientácia v tónovom priestore, rozlišovania výšky, dĺžky, farby a hlasitosti tónov; *senzomotorické schopnosti* – intonačné schopnosti, identifikácia rytmu a tempa, reprodukcia pohybu, pohotovosť a správnosť reakcie vzhľadom na vizuálno – motorickú reakciu a koordináciu pohybov, hmatovú citlivosť, jemnú diferenciáciu pohybov, dychovú ekonomiku; *schopnosť adekvátnej esteticko – emocionálnej vnímavosti k hudbe*, emocionálne vcítenie sa, empatia, senzibilita a prežívanie; *schopnosť vypracovať si adekvátne hudobné predstavy, asociácie a obrazy* – triediť ich, zoskupovať, modifikovať, zovšeobecňovať a abstrahovať. Patrí sem aj hudobná imaginácia a fantázia; *schopnosť hudobnej pamäti* – krátkodobé alebo dlhodobé vizuálne, auditívne a pohybové zapamätanie si hudobného zápisu, textu, jeho produkcia a výrazovej, pohybovej a priestorovej modalite; *schopnosť udržať si stav sústredenej percepcie a sluchovej kontroly,* koncentrácia pozornosti, jej rozdelenie a pružnosť zamerania

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

na zmysluplný obsah procesu hudobnej činnosti; *racionálno – kognitívne schopnosti súvisiace s hudobným myslením,* umožňujúcim chápať rôzne hudobné vzťahy a súvislosti na obraznej, pohybovej, znakovej, symbolickej a zvukovej úrovni a ako posledné, *schopnosti a vlastnosti estetickej reflexie*, ktoré sú výsledkom tvorivej hudobnej činnosti a hudobného zážitku. Ide tu o integráciu senzorických, senzomotorických, emocionálnych a citových vlastností, fantázie, kreativity, intuície a imaginácie.

4 PORUCHY HUDOBNOSTI

Autori Sedlák a Váňová (2013), Balcárová (2004) a Holas (2004) ako aj mnohí iní sa venujú problematike týkajúcej sa porúch hudobnosti. *Amúziu* chápeme ako základnú poruchu hudobnosti, ktorá je charakterizovaná ako výrazný nedostatok hudobnosti, prejavujúci sa zníženými schopnosťami vnímať tónovú výšku a tónové vzťahy, prežívanie a poznávanie hudby, reprodukovanie hlasom alebo na hudobnom nástroji tóny a jednoduché melodické útvary. Zvláštnosťou amúzie je to, že sluchový receptor jedinca, ktorý je amuzik, je funkčný. To znamená, že počuje. Patologický stav je výsledkom oneskoreného vývoja mozgu a jeho príslušných centier. Môžeme ju definovať aj ako najvýraznejšiu poruchu hudobných schopností. V lekárskych publikáciách sa amúzia považuje za vrodenú alebo získanú neschopnosť poznávať hudbu, rozumieť jej alebo v nej reprodukovať jednotlivé tóny a melódie.

Hudobno-pedagogická literatúra vyššie uvedených autorov uvádza dva základné prejavy amúzie:

Senzorická (impresívna) amúzia sa prejavuje v poruchách hudobného vnímania, kde síce nedochádza ku strate schopnosti počuť, ale je však čiastočne alebo do značnej miery obmedzená možnosť vnímať výšku tónov a výškový pohyb melódie. Senzorická amúzia je značne variabilná. Niekedy jedinec rozlišuje výšku jednotlivých oddelených tónov, ale nie je schopný vnímať celostný melodický útvar a preto nerozoznáva ani často hrané melódie, ako je napr. štátna hymna. Táto porucha sa v literatúre Sedláka a Váňovej (2013) označuje ako hluchota pre melódiu alebo pre tonalitu. U žiakov s mentálnym postihnutím býva senzorická amúzia veľmi často spojená so senzorickou afáziou (slovnou hluchotou). Pretože variabilita senzorickej amúzie je výrazná, je veľmi obtiažne definovať všetky jej príznaky. Uvádzame preto tie najtypickejšie:

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

- *porucha, prípadne strata absolútneho alebo relatívneho sluchu u osôb, ktoré nimi predtým disponovali,*
- *nesprávna auditívna diferenciácia výšky jednotlivých tónov, výškových vzťahov a melódií,*
- *strata zmyslu pre tonalitu,*
- *neschopnosť poznať odchýlky v nesprávnej vokálnej alebo inštrumentálnej reprodukcii,*
- *poruchy zmyslu pre rytmus a metrum, pre zmeny tempa v hudobných skladbách,*
- *neschopnosť vnímať a esteticky hodnotiť hudobné skladby,*
- *neschopnosť čítať notopis (hudobná alexia).*

Motorická (expresívna) amúzia je druhou funkčnou oblasťou hudobnej amúzie, ktorú nazývame tiež motorickou amúziou (expresívnou). Je to porucha funkcie motorického centra, pri ktorej sa pri zachovanej výškovej rozlišovacej schopnosti chýba výkonnostná stránka - schopnosť zaspievať alebo zahrať melódiu. Niekedy spieva melódiu celkom prijateľne, ale porušuje jej rytmus. Táto neschopnosť je spôsobená poruchou činnosti motorického analyzátora a odstredivého nervového zakončenia, zaisťujúceho pohyb hlasiviek a hrtanového svalu. Motorickú amúziu rozdeľujeme na motorickú amúziu inštrumentálnu, zvanú tiež motorická apraxia, ako neschopnosť vykonávať potrebné pohyby pri hre na hudobný nástroj. Medzi najčastejšie príznaky motorickej amúzie môžeme zaradiť:

- *intonačne nepresnú vokálnu reprodukciu a nesprávnu intonáciu známych aj neznámych melódií,*
- *chybnú reprodukciu rytmu melódie,*
- *neschopnosť vykonávať telesné pohyby synchronizované s hudobným rytmom a tempom,*
- *neschopnosť vyhľadať a zahrať na detských hudobných nástrojoch jednotlivé tóny alebo úryvky známych piesní (hudobná apraxia),*
- *neschopnosť zapisovať noty (hudobná agrafia).*

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

ZÁVER

Aj keď sa môže zdať, že hudobná výchova je pre žiakov iba okrajovým predmetom, má oveľa vyššiu mieru uspokojovania bio-psycho-sociálnych potrieb žiakov s mentálnym postihnutím, pretože ponúka možnosť uvoľnenia napätia, stresu, podporuje rozvoj reči, čo je u žiakov s mentálnym postihnutím nesmierne dôležité, ponúka rozsiahlu škálu poznania od sebapoznania po poznanie svojho okolia a sveta, podporuje rozvoj komunikácie, či už verbálnej alebo neverbálnej. V príspevku sme poukázali na ciele špeciálnej hudobnej výchovy v edukačnom procese žiakov, ktoré považujeme za širokospektrálne vo vzťahu k cieľovej skupine žiakov so zdravotným znevýhodnením.

LITERATÚRA

AKIMJAKOVÁ, B., a kol., 2013. *Špeciálne didaktiky predmetov vo výchove a vzdelávaní žiakov s mentálnym postihnutím I.* Ružomberok: Verbum - Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-561-0015-8.

BALCÁROVÁ, B., 2004. *Alfa didaktiky hudobnej výchovy.* Prešov: Súzvuk. ISBN 80-89188-00-1.

DEREVJANÍKOVÁ, A., *Metodika hudobnej výchovy v predprimárnej edukácii.* 2009. Prešov: Polypress. ISBN 978-80-555-0098-0.

HOLAS, M., 2004. *Hudební pedagogika.* Praha: Akademie múzických umění. ISBN 80-7331-018-X.

KRBAŤA, P., 1994. *Psychológia hudby (nielen) pre hudobníkov.* Prešov: Matúš. ISBN 80-967089-4-5.

PETLÁK, E., 1997. *Všeobecná didaktika.* Bratislava: IRIS. ISBN 80-88778-49-2.

SEDLÁK. F., a kol., 1979. *Didaktika hudební výchovy na druhém stupni základní školy 2. Učebnice pro poslucháče pedagogických fakúlt.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství. Č. J. 7030/78-31 - 14-352-84.

SEDLÁK. F., 1985. *Didaktika hudební výchovy na prvím stupni základní školy 1. Učebnice pro studenty pedagogických fakúlt* . Praha: Státní pedagogické nakladatelství. Č. J. 23846/83-31 - 14-512-85.

SEDLÁK, F., 1990. *Základy hudební psychologie. Učebnice pro studenty pedagogických fakúlt.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 80-04-20587-9.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

SEDLÁK, F., VÁŇOVÁ, H., 2013. *Hudební psychologie pro učitele.* Praha: Univerzita Karlova v Praze Nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-2060-2.

ŠIMČÍK, D., 2001. *Hudba hrou.* Prešov: ROKUS. ISBN 80-968452-3-3.

ŠUBOVÁ, M., BAHKEDOVÁ, T., KASAČOVÁ, L., 2007. *Komunikácia – umenie – výchova.* Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB. ISBN 978-80-8083-498-2.

Štátny vzdelávací program Hudobná výchova – príloha ISCD 1, 2. Upravená verzia, 2009 [online]. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. 2009. [cit. 2016-01-20]. Dostupné na: *https://www.iedu.sk/vyucovanie_a_studium/vyucovanie_predmety/xKatalog_Dokumenty/Hudobn%C3A1%20v%C3%BDchova%20ISCED%201.pdf*

KONTAKT:
Mgr. Patrícia Šimková, PhD.
Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta
Katedra špeciálnej pedagogiky
Ul. 17. novembra č. 15, 080 01 Prešov
patricia.simkova@unipo.sk

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

TEORETICKÁ REFLEXIA ZÁKLADNÝCH VOKÁLNYCH PRVKOV WARDOVEJ METÓDY

Kristína MAGÁTOVÁ

ABSTRAKT

Príspevok sa zaoberá teoretickou reflexiou vokálnych prvkov progresívnej metódy vyučovania hudobnej výchovy úzko spojenou s katolíckym školstvom, ktorá vznikla na začiatku 20. storočia v Amerike na základe reformy sakrálnej hudby iniciovanej vtedajším pápežom Piom X. Príspevok interpretuje okolnosti jej vzniku, definuje významné ciele, základné princípy a postupy tejto na Slovensku málo reflektovanej metódy. Zvláštnu pozornosť venuje vokálnym prvkom a aktivitám smerujúcim k definovaniu ich pozitívnych aspektov a možnostiam využitia v hudobnom vzdelávaní na Slovensku.

Kľúčové slová: hudobná výchova, Ward Method, gregoriánsky chorál, vokálne činnosti.

THEORETICAL REFLECTION OF BASIC VOCAL ELEMENTS OF THE WARD METHOD

ABSTRACT

The paper presents a theoretical reflection on the vocal elements of a progressive approach to music education, closely associated with Catholic schooling, which originated in the early 20th century in the United States as part of the reform of sacred music initiated by Pope Pius X. It examines the historical context of its emergence and defines the principal aims, fundamental principles, and methodological procedures of this approach, which remains relatively underexplored in the Slovak context. Particular attention is devoted to vocal elements and activities, with the aim of identifying their pedagogical benefits and exploring their potential application in contemporary music education in Slovakia.

Key words: music education, Ward Method, Gregorian chant, vocal activities.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

ÚVOD

V strednej Európe sa v prvej polovici 20. storočia začali rozvíjať viaceré inovatívne prístupy k uchopeniu hudobného vzdelávania, čo vychádzalo z postupnej systematizácie hudobnej edukácie už v druhej polovici 19. storočia. Na prelome 19. a 20. storočia bol systém vzdelávania ešte stále nevyspelý a ostro kritizovaný. Škola bola vnímaná ako zastaraná, nepostačovala potrebám nového pokolenia, ktoré si vyžadovalo kvalitatívne inú prípravu. Nezodpovedala úrovni rozvoja priemyslu, vedy a kultúry (Roháčová, 2014, s. 231). Veľmi aktuálnou sa stala otázka obnovy školy a pedagogickej vedy, ktorá vyústila vo vznik reformného pedagogického hnutia. Myšlienky hnutia, ktoré vznikli a boli realizované najmä na začiatku 20. storočia, boli inšpiráciou aj pre učiteľov hudby – reformátorov a tvorili základ mnohých alternatívnych pedagogických koncepcií. Nová pedagogická realita sa odkláňala od mechanizmu. Do popredia sa dostávali pojmy ako tvorivosť, intuícia, fantázia či zážitok, čo sa prirodzene odzrkadlilo vo formovaní inovatívnych hudobných metód – neskôr koncepcií, kladúcich dôraz na princíp humánnosti, kreativity, spontánnosti a samostatnosti detí, rešpektovania psycho-fyziologického vývinu či komplexnej múzickej výchovy. K najznámejším metódam tohto charakteru v slovenskom hudobno-pedagogickom prostredí patria koncepcia Zoltána Kodályho, koncepcia Orff-Schulwerk či metóda Eurytmika. Metódou založenou na uvedených princípoch, na Slovensku takmer neznámou a málo reflektovanou, je aj Wardova metóda, známa vo svete ako Ward Method. Aj táto metóda je navrhnutá s ohľadom na progresívne vzdelávacie ideály, ako je učenie sa prostredníctvom objavovania, kreativity a spontánnosti.

1 KOLÍSKA WARDOVEJ METÓDY

Americká hudobná pedagogička Justine Bayard Ward (1879 – 1975) bola prvou ženou, ktorá vyvinula americkú metódu elementárnej hudobnej výchovy, ktorá vznikla skôr než neskoršie koncepcie Kodályho, Orffa či Dalcrozeho. Obsahuje všetky rovnaké základné prvky s dôrazom na hudobnú gramotnosť a estetickú interpretáciu. Zakladateľka metódy nesúcej jej meno sa narodila v meste Morristown v štáte New Jersey v rodine s pevným umeleckým zázemím. Po ukončení štúdia hry na klavíri sa ďalej venovala štúdiu stredovekej a renesančnej hudby (Muñoz Muñoz, 2007, s. 33). V roku 1904 konvertovala na katolícku vieru a z vďaky za svoje obrátenie sa rozhodla podporovať a propagovať reformu cirkevnej hudby (Zuberbueler, 2005).

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

Obrázok 1: portrét Justine Bayard Wardovej



Zdroj: Centro Ward de Lisboa

Zrod metódy bol inšpirovaný výzvou pápežského dokumentu *Motu proprio Tra le Sollecitudini* vtedajšieho pápeža Pia X. z 22. novembra roku 1903. Hlavným cieľom bolo zachovať a prehlbovať posvätnosť Božieho domu, kde sa slávia vznešené tajomstvá náboženstva a kde sa zhromažďuje kresťanský ľud. Vo všeobecných zásadách dokumentu sa uvádza, že hudba má byť posvätná a že má vylučovať všetko, čo je profánne. V tomto kontexte sa gregoriánsky chorál objavuje ako kritérium pre všetku liturgickú hudbu a ako referencia žánru posvätnej hudby. Čím viac sa žáner blížil gregoriánskemu chorálu, tým vhodnejší bol pre liturgiu (Pius X., 1938, s. 9). Dôležitou požiadavkou motu proprio bolo zabezpečenie potrebných prostriedkov na implementáciu tejto reformy. Pápež odporúčal vytvoriť špecializované telesá – scholy cantorum na podporu výučby a správneho spevu a vysoké školy posvätnej hudby, aby vzdelávali cirkevných hudobníkov (Esteireiro, 2014, s. 1).

Na myšlienku budovania istého inštitucionálneho zázemia a systematického pôsobenia hudobného vzdelávania nadviazala Justine Wardová. Zastávala názor, že dosiahnuť zmeny v reforme cirkevnej hudby možno len prostredníctvom výchovy novej generácie – žiakov prvého stupňa základných škôl (Ward & Perkins, 1914, s. 7). S cieľom presadzovať reformu sakrálnej hudby odcestovala do Európy. Usadila sa vo francúzskom meste Sablé-sur-Sarthe neďaleko benediktínskeho opátstva Solesmes, kde študovala gregoriánsky chorál. Wardová pri písaní svojej metódy spojila filozofické a pedagogické postoje reverenda Thomasa Shielda, jej veľkého podporovateľa a riaditeľa prvého oddelenia vzdelávania na The Catholic University of America s hudobnými metódami reverenda Johna B. Younga, SJ pochádzajúceho z Alsaska, ktorý bol nápomocný pri tvorbe Wardovej metódy z hľadiska etablovania princípov spevu gregoriánskeho chorálu (Zuberbueler, 2005). Metóda nadobudla

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

organizovanú a štruktúrovanú podobu, takú, akú ju poznáme dnes, až v 20. rokoch 20. storočia, po určitých úpravách regulovaných francúzskym benediktínom André Mocquereraum, u ktorého sa Wardová naučila všetko potrebné o gregoriánskom chorále (Muñoz Muñoz, 2007, s. 33). Wardova metóda výučby hudby bola prijatá viacerými európskymi krajinami a v katolíckych školách po celej Amerike až do 70. rokov 20. storočia (Zipoli Sacred Music). V súčasnosti je metóda živá najmä na The Catholic University of America, kde je možné po absolvovaní kurzu získať certifikáciu na výučbu Wardovou metódou.

2 HLAVNÉ CIELE A ZÁKLADNÁ METODIKA METÓDY

Wardova metóda sa začala formovať v prvom desaťročí 20. storočia, čo dosvedčuje prvé vydanie príručky v roku 1913. Hoci sa prvé vydanie príručky zaoberá najmä základným výcvikom mladého žiaka prvého a druhého ročníka ZŠ v správnom hudobnom prejave, konečným cieľom metódy je rozvíjať u žiakov schopnosť oceniť hudbu v akejkoľvek z jej rozmanitých foriem (Pace & Shield, 1914, s. 2).

Ústrednou myšlienkou Wardovej metódy je poskytnúť komplexný systém hudobného vzdelávania pre žiakov základných škôl, zvlášť katolíckych, ktorý im umožní interpretovať rozsiahly repertoár gregoriánskeho chorálu a sakrálnej hudby, ktorý je súčasťou tradície rímskokatolíckej cirkvi. Cieľom mala byť podpora aktívnej účasti detí na posvätnej liturgii prostredníctvom spevu gregoriánskeho chorálu (Zipoli Sacred Music). Jednotlivé prvky metódy boli formované na základe predpokladu, že všetky deti môžu spievať a byť praktickými hudobníkmi, ak im bude poskytnutý správny stimul v správnom štádiu ich mentálneho vývoja (Pace & Shield, 1914, s. 1). Výrazne zreteľné je rešpektovanie didaktických zásad postupnosti a primeranosti. Pre dosiahnutie najlepších výsledkov by mala byť hodina dvakrát týždenne a učiteľ by sa mal v úplných počiatkoch sústrediť najmä na intonáciu a hlasové cvičenia. Program hudbu rozdeľuje na samostatné prvky – hudobné zložky, ktoré sa syntetizujú až vtedy, keď sú zvládnuté jednotlivo. Postupuje od známeho k neznámemu.

Každá vyučovacia jednotka / lekcia trvá približne 20 minút. Lekcie začínajú hrami alebo motivačnými otázkami súvisiacimi so spevom, čo má žiakov podvedome nabádať ku spevu (Ward, 1914, s. 7). Počas lekcie učiteľ predstavuje pomerne v rýchlom tempe prvky šiestich základných oblastí: vokálne cvičenia (vokálna technika a spev), intonačné tabuľky (intonácia a tréning sluchu, resp. sluchová analýza), rytmické tabuľky (rytmus, kombinácie rytmov), notový zápis, diktát (ear

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

tests = sluchové testy a eye tests = zrakové testy) a repertoár (pieseň). Jednotlivé prvky sú v počiatkoch učené ako samostatné predmety. Až po zvládnutí každého prvku samostatne je bezpečné ich kombinovať. Poradie aktivít sa za žiadnych okolností nesmie meniť. Krátka časová dotácia vyučovacej jednotky a rýchlo sa meniace tempo aktivít má za cieľ predísť únave detí a stimulovať ich mozog. Priebeh výučby je usporiadaný tak, aby spĺňal požiadavky myslenia aj mladších žiakov a aby v každej fáze zodpovedal vedomostiam získaným štúdiom iných predmetov (Pace & Shield, 1914, s. 1). Všetky dôležité atribúty Wardovej metódy autorka podrobne, aj s konkrétnymi návrhmi, opisuje vo svojich príručkách. Metóda je štruktúrovaná do štyroch úrovní, resp. rokov. Každej úrovni je určená samostatná príručka. Cieľom teoretickej prípravy metódy bolo zjednodušiť a ilustrovať učivo tak, aby ho mohol vyučovať bežný učiteľ. V inštrukciách prvej príručky autorka zdôrazňuje prispôsobenie tempa schopnostiam jednotlivých tried. V osvojovaní si učiva je potrebné postupovať pomaly a dôkladne. Takmer nevyhnutný je klavír alebo pozitív, nie ako sprievodný nástroj, ale na udávanie a overenie správnej výšky tónu. Ak nie je k dispozícii takýto nástroj, učiteľ môže použiť ladičku.

3 VOKÁLNE ČINNOSTI

Cieľom vokálnych činností Wardovej metódy je rozvíjať kvalitu tónu, zafarbenie tónu, umiestnenie hlasu a hlasový rozsah. Prvým krokom je správne nastavenie detského hlasu, polohy tela pri speve a tréning sluchu. Bez ohľadu na to, ako pomaly bude kolektív postupovať, je dôležité trvať na správnej tvorbe tónu a presnosti jeho výšky, aby nedošlo k vytvoreniu zlých návykov (Ward, 1914, s. 8). Naprávať zlé návyky je mimoriadne náročné, zatiaľ čo zabrániť im, si nevyžaduje viac ako pozornosť k detailom zo strany učiteľa. V počiatočných štádiách sú vokálne činnosti vedené imitáciou. Učiteľ sa musí snažiť tón tvoriť prirodzene a vo vyššej hlasovej polohe, najlepšie medzi tónmi a^1 – es^2. V hlasových cvičeniach sa odporúča spievať na slabiky *no* alebo *nu*, čo sústreďuje znenie tónu v hlavovej rezonancii. Uvedený hlasový rozsah môže pre súčasnú generáciu predstavovať isté komplikácie. Deti majú prirodzený sklon spievať hrudným registrom, čo navyše umocňuje vplyv počúvania populárnej hudby. Dbá sa na primeranú, skôr tichšiu intenzitu vokálneho prejavu. S detským hlasom sa narába šetrne a veľmi opatrne. Gregoriánsky chorál je súborný spev, ktorého cieľom je zabezpečiť rovnomernosť a jednotný zvuk. Táto čistota práce je prvým krokom k zabezpečeniu čistoty hlasovej kultúry, a tým pádom

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

aj čistoty intonácie. Akákoľvek extravagancia, expresivita v agogike, dynamike či výraze neguje túto čistotu (Magátová, 2024, s. 67).

Wardova metóda v rámci vokálnych aktivít priraďuje každej zo slabík solmizačného systému číslo. Tento spôsob označovania tónov súvisiaci so spevom z listu je pravdepodobne prevzatý z francúzskej metódy čítania nôt zo systému Galin-Paris-Chevé z roku 1818. Základná myšlienka tohto systému sa pripisuje Jeanovi-Jacquesovi Rousseauovi (1712 – 1778) z roku 1742, kedy obhajoval výučbu spevu prostredníctvom číselnej notácie. Hoci bola jeho myšlienka obdivuhodná, nebola prakticky prepracovaná. O to sa zaslúžila v prvej polovici 19. storočia skupina Pierre Galin, Aimé Paris a manželia Chevéovci, podľa ktorej bola metóda oficiálne pomenovaná (Bullen, 1878, s. 69). Možno predpokladať, že Wardová sa s metódou oboznámila počas štúdia gregoriánskeho chorálu, a tento postup, ktorého cieľom je zjednodušiť pre začiatočníka notačný systém, prevzala do svojej metódy. Systém vyjadruje sedem tónov základnej tónovej sústavy v strednej hlasovej polohe *do-re-mi-fa-sol-la-si* v podobe siedmich čísel 1-2-3-4-5-6-7. Toto označenie je rovnaké bez ohľadu na stupnicu. *Do* je pohyblivé. Vždy predstavuje základný tón stupnice, čiže môžeme hovoriť o relatívnej solmizácii. Zmena oktávy je vyjadrená bodkou umiestnenou pod alebo nad číslovkou, ktorá označuje oktávu bezprostredne pod alebo nad ňou. Umiestnenie tejto bodky tiež naznačuje, že nasledujúce tóny patria do tejto oktávy až do ďalšieho znamienka. Počet bodov označuje počet oktáv zvýšených alebo znížených.

Tabuľka 1: Porovnanie – notačný systém pre začiatočníkov

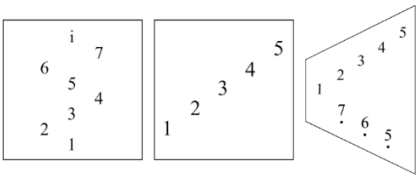
Galin-Paris-Chevé	Ward Method
Lower Octave: 1 2 3 4 5 6 7 — ut re mi fa sol la si Middle Octave: 1 2 3 4 5 6 7 — ut re mi fa sol la si Upper Octave: 1 2 3 4 5 6 7 1 — ut re mi fa sol la si ut	SOL LA TI DO RE MI FA SOL LA TI DO RE MI 5 6 7 1 2 3 4 5 6 7 1 2 3

Zdroj: Bullen (1878), Ward (1914)

Učiteľ spieva melodické motívy, napr. *do-re-mi*, pričom ukazuje na jednotlivé číslovky zapísané na takzvaných intonačných tabuliach. Žiaci, ktorí sú len začiatočníci, sú vďaka tomuto číselnému označeniu schopní spojiť si výšku tónu s konkrétnym číslom, čo je základná zručnosť potrebná pre čítanie notového zápisu.

Obrázok 2: Intonačné tabule – systematické zavádzanie tónov stupnice, kde číslovka predstavuje stupeň stupnice (1 = *do*, 2 = *re* atď.)

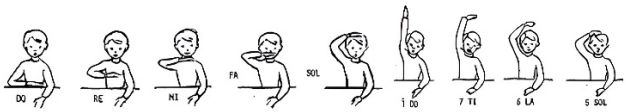
ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE



Zdroj: vlastné spracovanie autorky

Intonačné tabule sú v začiatkoch využívané pri melodických hrách, ktorých cieľom je rozvíjať hudobný sluch a predstavivosť prostredníctvom vizuálnej pamäte. Okrem intonačných tabúľ metóda využíva špeciálne intonačné gestá rúk. Každý tón je pre žiaka nielen zvukom, solmizačnou slabikou či číslovkou, ale aj pohybom. Intonačné gestá sú úzko spojené s výškou tónu, ktorú vyjadruje poloha ruky v určitej časti tela. Metóda pôsobí na všetky dôležité zmysly, a tým umocňuje v dieťati vlastnú skúsenosť.

Obrázok 3: Intonačné gestá – systematické zavádzanie tónov stupnice, kde každé gesto predstavuje stupeň stupnice



Zdroj: Fortuna (2021-2022)

Využívanie uvedených intonačných gest je veľmi praktické, keďže je možné ich vykonávať v sede i v stoji, a to jedno i obojručne.
S vokálnymi činnosťami sa spája aj repertoár, ktorý tvoria spravidla spevy gregoriánskeho chorálu alebo duchovné piesne. Keďže sú prvky metódy ľahko adaptovateľné na akékoľvek podmienky, nie sú vylúčené ani umelé detské piesne či piesne ľudové. Spočiatku sa vyučuje repertoár s pomerne známymi melódiami, aby sa žiaci trénovali v solmizácii, intonácii a gestikulácii. Neskôr sa repertoár stáva náročnejším. Stále platí, že sa postupuje od známeho k neznámemu, od jednoduchého k náročnejšiemu.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

4 POZITÍVNE ASPEKTY A MOŽNOSTI ADAPTÁCIE

Wardova metóda si kladie za cieľ ponúknuť deťom od šiestich rokov vzdelanie zamerané na klasickú hudbu, populárnu hudbu a najmä gregoriánsky chorál, čo tvorí základ, na ktorom môžu budovať svoje hudobné vzdelanie. Hlavnou zásadou Wardovej metódy je, že vokálna hudba by mala tvoriť základ všetkého hudobného vzdelávania. Každý žiak by mal byť schopný čítať notový zápis tak, ako číta svoj materinský jazyk ešte skôr, ako sa dostane do kontaktu s hudobným nástrojom (Ward, 1914, s. 7). Neschopnosť čítať noty a používať hudobný jazyk vedie k nebezpečenstvu pestovania mechanických schopností na úkor schopností intelektuálnych. Tak sa môže stať, že interpretačne vynikajúci žiak nebude schopný promptne zareagovať a zaspievať novú skladbu bez pomoci nástroja. Wardova metóda najväčší dôraz kladie na praktickú stránku hudobného vzdelávania. Hudobnú výchovu nechápe len ako priestor na oddych, zábavu či mechanické osvojovanie si hudobných zručností. Podobné uvažovanie nachádzame aj v histórii slovenskej hudobnej edukácie. Dôkazom je prvá slovenská učebnica hudobnej výchovy *Malý spevák, čili stručný návod ku spevu pre slovenské národnie školy* z roku 1873 od Jána Kadavého, v ktorej autor kládol dôraz na správny spevácky prejav, schopnosť čisto intonovať, spievať z listu a orientovať sa v notovom zápise. Príručka okrem výkladu základného hudobno-teoretického učiva zahŕňa rôzne jednohlasné a dokonca aj dvojhlasné vokálno-intonačné cvičenia, ktoré by súčasní žiaci zvládali len s ťažkosťami. Otázkou zostáva, či problém spočíva v deťoch alebo v tých, ktorí ich hudbe učia. Vnímame ako veľmi potrebné v súčasnosti nadviazať aspoň čiastočne na požiadavky z minulosti a vnímať hudobnú výchovu ako priestor pre formovanie spievajúcej a hudobne praktickej generácie.

Ďalším, veľmi významným aspektom metódy je skutočnosť, že je zostavená nie s ohľadom na talentovaných žiakov, ale tak, aby sa aj tí, ktorých hudobné vlohy sú priemerné alebo dokonca minimálne, mohli v hudbe zlepšovať s istotou dosiahnutia pozitívneho výsledku (Ward, 1914, s. 7). Tradičná hudobná notácia predstavuje pre začiatočníka mnoho ťažkostí, kým si ju žiak dôkladne neosvojí. Žiakov hudobný rast je potom výrazne limitovaný, pretože veľká časť energie a sústredenia zaberá práve snaha prečítať notový zápis.

Prezentované prvky vokálnych činností podľa Justine Wardovej sú ľahko adaptovateľné aj v slovenskom pedagogickom prostredí, a preto majú prirodzený predpoklad nájsť si uplatnenie v ľudovom repertoári či umelých piesňach pre deti. Navyše sa otvára priestor prakticky priblížiť súčasným žiakom gregoriánsky chorál,

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

celosvetový fenomén, ktorého princípy sú rovnaké na celom svete (okrem lokálnych spevov). Témy, týkajúce sa gregoriánskeho chorálu sú v súčasnosti žiakom základných škôl prezentované len teoreticky. Deti mladšieho školského veku s touto problematikou vôbec neprichádzajú do kontaktu, čo je vzhľadom na obsahovú závažnosť spevov prirodzené. Na druhom stupni je situácia priaznivejšia. Gregoriánska tematika sa objavovala v starších učebniciach hudobnej výchovy pre 5., 6., 7. a dnes už nejestvujúci 9. ročník. Najnovšie učebnice, vypracované v súlade s inovovaným Štátnym vzdelávacím programom z roku 2022, tematiku gregoriánskeho chorálu už ponúkajú v prepracovanejšej podobe. Žiaci získavajú základné poznatky o histórii a podobe gregoriánskeho chorálu vďaka notovým a zvukovým ukážkam (Magátová, 2024, s. 109). Tieto teoretické východiská tvoria pevný základ pre praktickú aplikáciu gregoriánskych melódií v podobe spevu, a práve využitie prvkov Wardovej metódy môže žiakom tento spev ľahšie a prirodzenejšie uchopiť. Reálnosť tejto ambície potvrdzuje holandský učiteľ spevu Wilko Brouwers, ktorý je autorom príručky *Words with wings (2012)* pre učiteľov a pracovného zošita pre žiakov, ktoré sú inšpirované metódou Justine Wardovej. Súčasťou balíka je demonštračné CD, ktoré dokazuje, že spojenie detí a gregoriánskeho chorálu je naozaj možné. Program je zameraný hlavne na to, aby deti spievali chorál krok za krokom. Ide o návod, ktorý usmerňuje učiteľov a žiakov kde a ako začať (Magátová, 2024, s. 68).

V neposlednom rade je veľkým pozitívom jasná štruktúra a plynulosť v procese učenia hudby, a to v štyroch fázach: napodobňovanie; analýza a pochopenie; asimilácia a automatizácia; opakovanie.

ZÁVER

Teoretickú reflexiu vokálnych prvkov metódy Justine Bayard Wardovej je možné vnímať len ako základ k ďalšiemu teoretickému a praktickému skúmaniu. Vychádzajúc z doposiaľ známych teoretických východísk, metóda ponúka žiakom a učiteľom množstvo pozitív, pričom najvýraznejším je predpoklad naučiť žiakov spievať a čítať noty s ľahkosťou a oživiť tak praktickú stránku hudobnej výchovy. V kontexte súčasnej hudobnej edukácie, ktorá sa často stretáva s oslabením intonačných schopností a pasivitou žiakov, predstavuje Wardova metóda podnetný návrat k systematickému rozvíjaniu hudobnej gramotnosti. Hoci vznikla primárne pre cirkevné školy, jej princípy sa ukazujú ako efektívne aj pri práci s rôznorodým

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

repertoárom vrátane ľudových a detských piesní. Otázkou do budúcnosti zostáva, do akej miery je možné tieto princípy systematicky implementovať (vzhľadom na nedostatočne stabilné zázemie) do súčasnej pedagogickej praxe.

LITERATÚRA

BULLEN, W. G. 1878. The Galin-Paris-Cheve Method of Teaching Considered as a Basis of Musical Education, In *Proceedings of the Musical Association (1874-1943),* 4:1, s. 68-93, https://doi.org/10.1093/jrma/4.1.68

CENTRO WARD DE LISBOA. *Método Ward.* [online]. [cit. 2026-04-29]. Dostupné z: https://centroward.wixsite.com/centrowardlisboa/metodo-ward.

ESTEIREIRO, P. 2014. *Motu Proprio „Tra le sollecitudini" (1903).* [online]. [cit. 2026-04-28]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/308903471_Motu_Proprio_Tra_le_sollecitudini_1903_in_Musica_Sacra_Sacred_Music_Paulo_Esteireiro_Coord_Funchal_Direcao_Regional_dos_Assuntos_Culturais_e_Direcao_de_Servicos_de_Educacao_Artistica_e_Multimedia_CD-R.

FORTUNA, S. 2021-2022. *The influence of body movement on musical sense-making in primary school children.* [Dizertačná práca]. Gent: Gent University, Faculty of Arts and Philosophy, s. 225.

MAGÁTOVÁ, K. 2024. Ako využiť potenciál gregoriánskeho chorálu na hodinách hudobnej výchovy? In *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae*, roč. 23, č. 4. s. 107-114, https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.4.107-114

MAGÁTOVÁ, K. 2024. Gregoriánsky chorál ako prostriedok zdokonaľovania intonačných schopností v hudobnej edukácii. In *Teorie a praxe hudební výchovy VIII.*, s. 63-70.

MUÑOZ MUÑOZ, R. J. 2007. Justine Bayard Ward. In *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical: una selección de autores relevantes,* s. 33-42.

PACE, E. A., SHIELD, T. E. 1914. Preface. In WARD, J. *Music – First Year*. Washington: The Catholic Education Press, s. 1-3.

PIUS X. 1938. *Motu proprio o obnově posvátné hudby z 22. listopadu roku 1903.* Praha: „Editio Cyril", s. 39.

ROHÁČOVÁ, T. 2014. Reformné pedagogické hnutie a súčasná moderná pedagogika. In *Mižnarodnyj naukovyj visnyk*, vyp. 8 (27), s. 231-236.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

WARD, J., PERKINS, W. E. 1914. *Music – First Year*. Washington: The Catholic Education Press, s. 150.
ZIPOLI SACRED MUSIC. *Ward Method Overview.* [online]. [cit. 2026-05-11]. Dostupné z: https://domenicozipoli.org/ward.
ZUBERBUELER, A. 2005. *What is the Ward Method?* [online]. [cit. 2026-04-29]. Dostupné z: https://musicasacra.com/music-pedagogy-for-children/ward-method-instruction/.

Afiliácia:
Príspevok je parciálnym výstupom grantovej úlohy APVV VV-MVP-24-0083 Hudobné centrá na Slovensku pred rokom 1650: inštitúcie – repertoár – paralely a projektu podporeného z výzvy ESG v rámci Plánu obnovy a odolnosti SR (interné číslo projektu KU: IG-2024-03-PD) Spevník – fenomén hudobnej edukácie v 19. storočí – inšpirácie pre súčasnosť.

KONTAKT:

Mgr. Kristína Magátová, PhD.
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta
Katedra hudby
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
kristina.magatova@ku.sk

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

TEORETYCZNE PODSTAWY PODEJŚCIA STEAM W EDUKACJI PRZEDSZKOLNEJ I WCZESNOSZKOLNEJ

Agata JACEWICZ

ABSTRAKT

Polska edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna stoi w obliczu przeobrażeń społecznych, technologicznych i kulturowych, które powodują redefinicję celów i metod. Szczególnie dynamiczny rozwój technologii cyfrowych, wzrost znaczenia kompetencji XXI wieku oraz potrzeba przygotowania dzieci do funkcjonowania w społeczeństwie opartym na wiedzy sprawiają, że tradycyjne modele nauczania coraz częściej okazują się niewystarczające. W odpowiedzi na te wyzwania pojawiają się interdyscyplinarne koncepcje edukacyjne, do których należy podejście (metoda) STEAM, uważane za przyszłość edukacji. Obecnie wzbudza zainteresowanie także i w Polsce. W artykule dokonano przybliżenia teoretycznych podstaw tej cieszącej się coraz większą popularnością metody znajdującej zastosowanie w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym.

Słowa kluczowe: edukacja interdyscyplinarna, STEAM (nauka, technologia, inżynieria, sztuka, matematyka), dziecko, uczeń, nauczyciel

THE THEORETICAL FOUNDATIONS OF THE STEAM APPROACH IN PRE-SCHOOL AND EARLY PRIMARY EDUCATION

ABSTRACT

Polish preschool and early primary education is facing social, technological, and cultural transformations that are redefining its goals and methods. In particular, the rapid development of digital technologies, the growing importance of 21st-century skills, and the need to prepare children to function in a knowledge-based society mean that traditional teaching models are increasingly proving insufficient. In response to these challenges, interdisciplinary educational concepts have emerged,

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

including the STEAM approach (method), which is regarded as the future of education. At present, it is also attracting growing interest in Poland. This article presents the theoretical foundations of this increasingly popular method, which is applied in educational work with preschool and early primary school children.
Keywords: interdisciplinary education, STEAM (science, technology, engineering, art, mathematics), child, student, teacher

WPROWADZENIE

Intensywne przemiany społeczne, technologiczne i kulturowe XXI wieku stawiają przed systemem edukacyjnym nowe wyzwania, które wymagają podejść bardziej holistycznych, interdyscyplinarnych i skoncentrowanych na dziecku/ uczniu. Współcześnie coraz większego znaczenia nabiera rozwijanie kompetencji kluczowych, takich jak kreatywność, krytyczne myślenie, umiejętność współpracy, komunikacji oraz rozwiązywania problemów. Wczesna edukacja (Pojęcie wczesnej edukacji obejmuje edukację przedszkolną (dzieci w wieku 3-6 lat) i wczesnoszkolną (dzieci w wieku 7-10 lat), stanowiąca fundament dalszego rozwoju dziecka, odgrywa w tym procesie rolę szczególną, ponieważ na tym etapie kształtują się między innymi kompetencje poznawcze, społeczne, emocjonalne oraz motywacja do uczenia się (także przez całe życie -*lifelong learning*).

CELE

Nauczyciele nieustannie poszukują innowacyjnych rozwiązań metodycznych, jednak nie zawsze zagłębiają się w źródło ich pochodzenia. Celem niniejszego artykułu jest analiza teoretycznych podstaw STEAM jako nowoczesnego podejścia dydaktycznego we wczesnej edukacji, ze szczególnym uwzględnieniem jego genezy, wskazania źródeł pedagogicznych i psychologicznych, oraz analiza znaczenia edukacji interdyscyplinarnej we wczesnym i średnim dzieciństwie, określenie potencjału tegoż podejścia w rozwijaniu kompetencji kluczowych.

GENEZA I DEFINICJA PODEJŚCIA STEAM

Podejście STEAM wywodzi się z koncepcji STEM, która została sformułowana w Stanach Zjednoczonych pod koniec XX wieku jako odpowiedź na rosnące zapotrzebowanie gospodarki na specjalistów w zakresie nauk ścisłych, technologii, inżynierii oraz matematyki. W latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku termin STEM zaczął być szeroko stosowany, jako strategia wzmacniania konkurencyjności

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

gospodarczej poprzez rozwój kompetencji techniczno- naukowych (Sanders, 2009, s. 20-26).

Z czasem zaczęto dostrzegać ograniczenia podejścia STEM, wynikające z jego silnego ukierunkowania na aspekty techniczne i poznawcze, przy jednoczesnym marginalizowaniu kreatywnego myślenia, wyobraźni oraz ekspresji artystycznej. Badacze i praktycy edukacji zaczęli akcentować, że innowacyjność i postęp technologiczny wymagają nie tylko wiedzy naukowej, lecz także umiejętności twórczego myślenia, wrażliwości estetycznej oraz zdolności do łączenia różnych perspektyw poznawczych (Robinson, 2016, s. 52-56). W odpowiedzi na te postulaty do modelu STEM włączono komponent artystyczny, obejmujący szeroko rozumianą sztukę, design, muzykę, ruch oraz działania twórcze, co doprowadziło do powstania podejścia STEAM, które odpowiada na potrzebę wspierania kreatywności i ekspresji już od najmłodszych lat.

STEAM powstało w celu holistycznego wspierania rozwoju poznawczego, emocjonalnego i społecznego uczących się (Yakman, 2008). Jego kluczowym założeniem jest odejście od nauczania przedmiotowego na rzecz uczenia się opartego na problemach, projektach i doświadczeniach, w których wiedza z różnych dziedzin przenika się i wzajemnie uzupełnia.

W kontekście wczesnej edukacji STEAM oznacza tworzenie środowiska edukacyjnego sprzyjającego naturalnej ciekawości dziecka, eksploracji i odkrywaniu świata przede wszystkim poprzez zabawę. Podejście to zakłada, że dziecko uczy się najefektywniej poprzez działanie, eksperymentowanie i twórczą aktywność, a proces uczenia się ma charakter otwarty i dynamiczny (Torpey, 2016, s. 53-55).

STEAM w przedszkolu i klasach początkowych szkoły podstawowej opiera się między innymi na integrowaniu codziennych doświadczeń dzieci z elementami obserwacji przyrodniczej, konstruowania, liczenia, projektowania oraz ekspresji artystycznej. Istotnym elementem jest akcentowanie procesu uczenia się, a nie wyłącznie jego efektów. Działania podejmowane przez dzieci mają charakter badawczy i twórczy, z kolei nauczyciel pełni rolę przewodnika i facylitatora, wspierającego samodzielne odkrywanie zależności i poszukiwanie rozwiązań (Dewey, 2005, s. 51). Tak rozumiane podejście STEAM wpisuje się we współczesne tendencje pedagogiczne, które podkreślają znaczenie kompetencji kluczowych, przygotowanie do uczenia się całożyciowego, łączenie wiedzy z

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

różnych dziedzin w spójną całość oraz przygotowania młodego pokolenia do funkcjonowania w złożonym i zmiennym współczesnym świecie.
STEAM niekiedy nazywane metodą, jest jednym z podejść dydaktycznych, które integruje:

- naukę (*Science)* i technologię (*Technology)*-obie stanowią integralną część procesu nauczania. Uczący się absorbują wiedzę teoretyczną eksplorują ją i eksploatują różnorodne narzędzia technologiczne w celu zrozumienia naukowych zagadnień),
- inżynierię (*Engineering)*- stanowi przestrzeń do twórczego rozwiazywania problemów. Między innymi sprzyja projektowaniu, konstruowaniu, testowaniu rozwiązań,
- sztukę (*Arts*)- stanowi środek wyrazu twórczego i wizualnej komunikacji, sprzyja rozwojowi kompetencji miękkich, kreatywności i innowacyjności,
- oraz matematykę (*Mathematics*)- stanowi fundament edukacji STEAM, odgrywa kluczową rolę jako narzędzie do analizy, projektowania i rozwiązywania problemów.

STEAM (W ostatnim okresie dodawany jest jeszcze jeden komponent – robotyka (*Robotics*), Zamiast STEAM mamy coraz częściej w początkowej edukacji zastosowanie- ST**R**EAM, ponieważ wykorzystywane są elementy robotyki -interdyscyplinarnej dziedziny łączącej mechanikę, elektronikę, informatykę i sztuczną inteligencję, zajmującej się projektowaniem, budową, programowaniem i obsługą robotów.) we wczesnej edukacji oznacza tworzenie środowiska sprzyjającego eksploracji, doświadczaniu, eksperymentowaniu, projektowaniu, rozwijaniu logicznego myślenia, kreatywności, samodzielności, współpracy i interdyscyplinarnemu poznawaniu świata poprzez praktyczne działanie.

PODSTAWY TEORETYCZNE PODEJŚCIA STEAM

Podejście STEAM w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej znajduje swoje uzasadnienie w wielu współczesnych oraz klasycznych teoriach pedagogicznych i psychologicznych, które podkreślają aktywną rolę dziecka w procesie uczenia się, znaczenie doświadczenia oraz społeczny charakter rozwoju poznawczego. Fundamentem teoretycznym tegoż podejścia jest przekonanie, że wiedza nie jest przekazywana w sposób bierny, lecz konstruowana przez dziecko w toku interakcji ze środowiskiem geograficznym, społecznym i kulturowym.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

Źródeł koncepcji możemy się doszukiwać w poglądach Friedricha Wilhelma Augusta Fröbla (1782-1852)- twórcy pierwszego systemu wychowania przedszkolnego opartego na zabawie i rozwoju indywidualnym (*der Kindergarten*). Pedagog uważał, że dziecko uczy się poprzez zabawę i działanie, rozwój (intelektualny, społeczny, emocjonalny) powinien być harmonijny. Szczególną rolę przypisywał obcowaniu z naturą, a nauczyciela- przewodnika porównywał do ogrodnika dbającego o swój ogród i znajdujące się w nim rośliny (dzieci) (Mazur, Jacewicz, 2021, s. 26). Charakterystycznym elementem jego pedagogiki są tzw. Dary Fröbla – specjalne materiały dydaktyczne, które są pomocne w rozwijaniu myślenia matematycznego, przestrzennego i twórczego, sprzyjają manipulacji, konstrukcji i kreatywnej zabawie.

STEAM i koncepcję Fröbla wiąże kreatywność i samodzielność dziecka, łączenie różnych obszarów rozwoju, nauka przez działanie, doświadczenie i eksperymentowanie.

Kolejnym istotnym nurtem teoretycznym jest pedagogika progresywna Johna Deweya (1859-1952), która zakłada, że edukacja powinna być ściśle związana z doświadczeniami dziecka oraz realnymi problemami życia codziennego. Dewey (2005) podkreślał znaczenie uczenia się poprzez działanie (*learning by doing*) oraz refleksji nad własnym doświadczeniem.

Projekty STEAM w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, oparte na obserwacji zjawisk przyrodniczych, konstruowaniu prostych obiektów czy twórczej ekspresji, wpisują się w ten model edukacji, czyniąc proces uczenia się autentycznym i znaczącym dla dziecka/ ucznia.

STEAM bardzo często realizuje się poprzez metodę projektów Williama H. Kilpatricka (1871-1965). Metoda ta wywodzi się z nurtu pedagogiki progresywnej (nowe wychowanie), a jej fundamenty filozoficzne stworzył wspomniany Dewey.

Związki STEAM z metodą projektów są wyraźne, ponieważ: łączy je aktywność dziecka (różnicę stanowi czas pracy nad określonym problemem lub tematem), rozwiązywanie problemów (samodzielne planowanie działania), praca zespołowa (współpraca), realne wyzwania, a nade wszystko uczenie się przez doświadczenie (stworzenie konkretnego efektu końcowego np. makiety).

Jedną z kluczowych teorii korespondujących z założeniami STEAM jest konstruktywizm poznawczy Jeana Piageta (1896-1980). Zgodnie z jego koncepcją (Piaget, 2006) dziecko rozwija swoje struktury poznawcze poprzez aktywne

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

działanie, eksperymentowanie oraz rozwiązywanie problemów, dostosowując nowe informacje do posiadanych schematów lub modyfikując je w procesie asymilacji i akomodacji. **Dzieci działają, doświadczają, manipulują materiałami i obserwują skutki własnych działań.** Podjęte aktywności sprzyjają naturalnemu rozwojowi poznawczemu (Rozwój poznawczy, o którym mowa jest w stadium przedoperacyjnym obejmującym fazę przedkoncepcyjną charakterystyczną dla dzieci w wieku 2-4 lat i fazę intuicyjną odnoszącą się do dzieci w wieku 4-7 lat. Zaś stadium operacji konkretnych dotyczy uczniów w wieku 7-11 lat- to kluczowy etap, w którym dziecko rozwija logiczne myślenie, ale tylko w odniesieniu do fizycznych, konkretnych obiektów i sytuacji. Dzieci opanowują pojęcia stałości (masy, objętości), odwracalność operacji oraz umiejętność klasyfikacji i szeregowania, przestają być egocentryczne (decentryzm) dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnym wieku szkolnym.

Edukacja w duchu STEAM wpisuje się także w założenia konstrukcjonizmu Seymoura Paperta (1928-2016) - współpracownika Piageta, który uważał, że dziecko/ uczeń osiąga najlepsze efekty uczenia się, najpełniej konstruuje wiedzę w sytuacjach świadomego angażowania się w jej tworzenie, działając, gromadząc doświadczenia, analizując, porównując, weryfikując, zadając pytania, szukając na nie odpowiedzi- „*Dzieci uczą się w działaniu i myśląc o tym, co robią*" (Papert, 1970, cyt. za: Plebańska, Szyller 2024, s.17). **Zasady konstrukcjonizmu, z których czerpie STEAM dotyczą: uczenia się przez działanie (*learning by doing*), wykorzystywania technologii (*technology as building material*), „ciężkiej" zabawy (*hard fun*), nauki jak się uczyć (*learning to learn*), braku pośpiechu (*taking time*), uczenia się na błędach (*you can't it right without getting it wrong*), pozytywnych przykładów (*do unto ourselves what we do unto students*) i wykorzystywania cyfryzacji (*digital world*).**

Wiele elementów spójnych dostrzegamy w Pedagogice Marii Montessori (1870-1952). Koncepcja włoskiej pedagog opiera się na założeniu, że dziecko jest naturalnie ciekawe świata, uczy się najlepiej poprzez samodzielne działanie, jednak potrzebuje odpowiednio przygotowanego otoczenia (Montessori, 2014). I tu powierza szczególną rolę nauczycielowi, który także pełni rolę przewodnika i obserwatora. Główne zasady pracy według jej założeń dotyczą przede wszystkim: samodzielności i wolności wyboru, indywidualnego tempa pracy, i charakterystycznych autorskich pomocy dydaktycznych zwanych materiałem rozwojowym.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

Podejścia STEAM i montessoriańskie są sobie bliskie, gdyż dziecko działa, bada i odkrywa, zamiast biernie słuchać, ponadto ma przestrzeń do samodzielnego odkrywania świata nauki w sposób uporządkowany i sensowny. Założenia nowoczesnych projektów realizowanych w duchu STEAM z powodzeniem wpisują się w koncepcję uczennicy Montessori, twórczynię Planu Daltońskiego Helen Parkhurst (1887-1973). Tzw. plan laboratoryjny opiera się na trzech filarach: samodzielności, odpowiedzialności, współpracy oraz współcześnie dodanej i cementującej całość refleksji. Na pierwszy plan wysuwa się całkowita zmiana roli nauczyciela jako mentora, inspiratora, towarzysza w samodzielnym zdobywaniu wiedzy „*Jeżeli szanujemy dziecko i podążamy za jego możliwościami, to może ono zrobić więcej niż od niego oczekujemy, a wszystko, co dziecko potrafi- nauczycielowi zrobić nie wolno*" (Parkhurst, 1928).

STEAM to nowoczesne podejście programowe rozwijające kompetencje przyszłości, a Plan Daltoński to koncepcja organizacji pracy uczniów oparta na samodzielności i odpowiedzialności. Razem mogą tworzyć spójne, innowacyjne środowisko edukacyjne.

Istotne znaczenie dla podejścia STEAM ma również społeczno-kulturowa teoria rozwoju Lwa S. Wygotskiego (1896-1934), akcentująca rolę interakcji społecznych, języka oraz kultury w procesie uczenia się. W jego koncepcji (Wygotski, 1989) szczególnie ważne jest pojęcie strefy najbliższego rozwoju, rozumianej jako obszar pomiędzy tym, co dziecko potrafi wykonać samodzielnie, a tym, co może osiągnąć przy wsparciu osoby dorosłej lub rówieśników.

Prowadzenie zajęć zgodnie z podejściem STEAM sprzyja kooperacji dzięki pracy zespołowej, dialogowi oraz wspólnemu rozwiązywaniu problemów. Stworzone warunki sprzyjają uczeniu się w tej strefie, przy czym nauczyciel pełni rolę mediatora i przewodnika.

Najbardziej znanym modelem nauki przez doświadczenie (*Esperiential Learning Model*) jest cykl Davida Kolba (1939-), który założył spiralny układ nauczania, ustawiczne poszerzanie wiedzy i umiejętności, oraz rozwój kompetencji człowieka. Cykl Kolba (2015) obejmuje cztery fazy, są to: 1. Doświadczenie (aktywność i zaangażowanie); 2. Obserwacja (połączona z refleksją, często ukierunkowana przez nauczyciela); 3. Wyciąganie wniosków (abstrakcyjna konceptualizacja, synteza, podsumowanie); 4. Sprawdzenie w praktyce (aktywne eksperymentowanie).

Powyższe fazy znajdują szerokie zastosowanie w edukacji STEAM, podobnie jak myślenie projektowe - *Design Thinking.* Ten sposób pracy z dziećmi sprzyja

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

nauce rozwiązywania problemów poprzez zabawę, współpracę i kreatywne myślenie, bazuje na ich samodzielnej pracy, komunikacji i niezależności. Z kolei zaspakajanie ciekawości, empatii i testowanie pomysłów są idealnie dopasowane do naturalnego sposobu uczenia się małych dzieci. Proces twórczego rozwiązywania problemów dokonuje się podczas 5 etapów: 1. Empatia – zrozumienie potrzeb drugiej osoby; 2. Definiowanie problemu – nazwanie wyzwania; 3. Generowanie pomysłów – wymyślanie różnych rozwiązań; 4. Prototypowanie – tworzenie prostych modeli pomysłów; 5. Testowanie – sprawdzanie, czy rozwiązanie działa (por. Plebańska, Szyller, 2021, s. 47).

We wczesnej edukacji te etapy odbywają się w formie zabawy i działania praktycznego. *Design Thinking* sprawdza się w pracy z dziećmi, ponieważ one uczą się przez działanie, lubią eksperymentować, naturalnie zadają pytania, nie boją się wymyślać niestandardowych rozwiązań.

Możemy także związków STEAM dopatrzeć się z edukacją pozytywną Martina Seligmana (1942-), która wywodzi się z psychologii pozytywnej. Jej celem jest nie tylko przekazywanie wiedzy, ale także rozwijanie dobrostanu dziecka: **budowanie mocnych stron, poczucia bezpieczeństwa, rozwijanie samoakceptacji i odporności psychicznej, wspieranie poczucia sprawstwa, uczenie współpracy, empatii i uważności, wzmacnianie motywacji wewnętrznej oraz wspieranie autonomii.** W tym podejściu ważne jest nie tylko to, czego dziecko się uczy, ale też jak się czuje w procesie uczenia się. Seligman (2011) zauważa, że w placówkach, gdzie podąża się wyznacznikami psychologii pozytywnej, możemy odnotować wśród dzieci (uczniów) wyższy poziom zaufania, zaangażowania, ciekawości poznawczej i większej chęci do uczenia się, (pragnienie wiedzy), dążenie do sukcesu zespołu, ale i gotowości na porażkę (budowanie odporności).

Teoretyczne podstawy omawianego podejścia odnajdują również swoje odzwierciedlenie w koncepcjach edukacji zintegrowanej oraz holistycznego rozwoju dziecka. Edukacja zintegrowana (kolejny etap edukacji) zakłada **łączenie treści z różnych obszarów poznania w spójne doświadczenia edukacyjne, co jest jednym z głównych założeń podejścia STEAM** (Klus- Stańska, 2018, s. 136). Z kolei holistyczne podejście do rozwoju dziecka podkreśla **równorzędne znaczenie sfery poznawczej, emocjonalnej, społecznej i fizycznej, co znajduje wyraz w interdyscyplinarnym charakterze działań STEAM, uwzględniających zarówno elementy naukowe, jak i artystyczne.**

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

Nie bez znaczenia są także współczesne koncepcje kreatywności w edukacji, które wskazują na potrzebę **tworzenia środowiska sprzyjającego twórczemu myśleniu, eksperymentowaniu i poszukiwaniu niestandardowych rozwiązań.** Włączenie sztuki do modelu STEAM umożliwia rozwijanie myślenia dywergencyjnego oraz ekspresji twórczej, co jest szczególnie istotne w wieku przedszkolnym, kiedy naturalna kreatywność dziecka osiąga wysoki poziom (Robinson, 2016, s. 52-56).
Nie ulega wątpliwości, że teoretyczne podstawy STEAM we wczesnej edukacji opierają się na konstruktywistycznym i społeczno-kulturowym rozumieniu uczenia się, pragmatyzmie, edukacji przez doświadczenie, pedagogice twórczości oraz holistycznym podejściu do rozwoju dziecka. Integracja tych koncepcji tworzy spójne ramy teoretyczne dla wdrażania STEAM jako nowoczesnego i adekwatnego do potrzeb przedszkolaków i uczniów klas 1-3 podejścia edukacyjnego.

ZAKOŃCZENIE I WNIOSKI

Podejście STEAM we wczesnej edukacji stanowi istotny kierunek współczesnej pedagogiki, odpowiadający na potrzeby dynamicznie zmieniającego się społeczeństwa wiedzy. Zakorzenienie tej koncepcji przede wszystkim w konstruktywistycznych i społeczno- kulturowych teoriach uczenia się podkreśla znaczenie aktywności dziecka, współpracy, doświadczenia oraz uczenia się poprzez działanie i eksplorację. Interdyscyplinarność STEAM sprzyja integracji różnych obszarów rozwoju, umożliwiając dzieciom/ uczniom jednoczesne rozwijanie kompetencji poznawczych, społecznych, emocjonalnych i twórczych.
Wdrażanie podejścia STEAM przyczynia się do kształtowanie kompetencji kluczowych, takich jak kreatywność, krytyczne myślenie, komunikacja, współpraca oraz umiejętność rozwiązywania problemów. Należy zauważyć, że STEAM odpowiada także na potrzebę inkluzywności i personalizacji edukacji, ponieważ poprzez zastosowanie różnorodnych form aktywności i możliwości ekspresji dzieci o innych stylach uczenia się, odmiennych potrzebach rozwojowych mogą aktywnie uczestniczyć w edukacji. Interdyscyplinarny charakter tego podejścia sprzyja wyrównywaniu szans edukacyjnych oraz budowaniu poczucia sprawstwa i sukcesu u każdego dziecka. Co istotne, model ten pozwala na tworzenie środowiska edukacyjnego dostosowanego do naturalnej ciekawości dziecka i jego potrzeby eksperymentowania, wzmacniając motywację wewnętrzną oraz poczucie sprawstwa. Tym samym STEAM nie tylko poszerza możliwości dydaktyczne wychowania przedszkolnego czy wczesnoszkolnego, lecz także przygotowuje

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

dzieci do świadomego i aktywnego funkcjonowania w świecie opartym na innowacji, technologii i współdziałaniu społecznym.

Reasumując, należy sądzić, że zastosowanie podejścia STEAM już na wczesnym etapie edukacyjnym może stanowić istotny krok w kierunku budowania nowoczesnego, elastycznego systemu edukacji, wprowadzającego najmłodszych do radzenia sobie z wyzwaniami współczesnego świata.

LITERATURA

DEWEY, J. 2005. *Demokracja i wychowanie*, Warszawa: Wyd. Akademickie Żak, s. 352, ISBN: 83-89513-43-3

KLUS-STAŃSKA, D. 2018. *Paradygmaty dydaktyki*, Warszawa: PWN, s. 278, ISBN: 978-83-01-20150-0.

KOLB, D. A. 2015, *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*, New Jersey: Pearson FT Press, s. 416, ISBN-13: 978-0133892406.

MAZUR, M. M., JACEWICZ, A. 2021. Nieprzemijające wartości koncepcji Friedricha Fröbla. In *Zagadnienia Społeczne,* 1(15), s. 19–50, ISSN: 2353-7426.

MONTESSORI, M. 2014. *Odkrycie dziecka*, Łódź: Palatum, s. 296, ISBN: 978-83-935122-9-4.

PAPERT, S. 1971. *Teaching children thinking*, Cambridge: MIT, s. 29, ISBN: -, Identyfikator LOGO Memo No.2

PARKHURST, H. 1928. *Wykształcenie według planu daltońskiego*, Lwów–Warszawa: Książnica Atlas, s. 250, ISBN: -

PIAGET, J. 2006. *Psychologia inteligencji*, Warszawa: PWN, s. 144, ISBN: 978-83-01-14795-2.

PLEBAŃSKA, M., SZYLLER, A. 2021. *STEAM-owe przedszkole*, Warszawa: Difin, s. 170, ISBN: 978-83-8270-003-9.

PLEBAŃSKA, M., SZYLLER, A. 2024. *STEAM-owa szkoła*, Warszawa: Difin, s. 200, ISBN: 978-83-8270-329-0.

ROBINSON, K. 2016. *Oblicza umysłu: Ucząc się kreatywności*, Gliwice: Element, s. 320, ISBN: 978-83-65532-05-3.

SANDERS, J. A. 2008-2009, *STEM, STEM Education, STEMmania*. „The Technology Teacher", 68(4) (Dec 2008-Jan 2009), p. 20–26, ISSN: 0746-3537.

SELIGMAN, M. E. P. 2011. *Flourish: A new understanding of happiness and wellbeing*, New York: Simon Element/ Simon Acumen.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

TORPEY, L. E. 2016. *Inquiry-based learning in early childhood*, New York: Routledge, s. 368, ISBN-13: 978-1439190760.

WYGOTSKI, L. S. 1989. *Myślenie i mowa*, Warszawa: PWN, s. 480, ISBN: 83-01-08412-X.

YAKMAN, G. 2008. STEAM education: An overview of creating a model of integrative education. In *STEAM Journal,* 1(1), p. 1-11, ISSN: 2327-1582.

KONTAKT:

dr Agata Jacewicz, prof. APwB
Akademia Podlaska w Białymstoku
Akademia Nauk Stosowanych
Zakład Pedagogiki
Aleja Jana Pawła II 91, 15-703 Białystok, Polska
agata.jacewicz@wp.pl

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

STEAM VZDELÁVANIE AKO SÚČASŤ PROFESIJNEJ PRÍPRAVY BUDÚCICH UČITEĽOV PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA

Martin DROŠČÁK – Angelika SCHMID

ABSTRAKT

V kontexte prebiehajúcej kurikulárnej reformy narastá potreba vzdelávacích prístupov podporujúcich aktívne učenie sa žiakov a prepájanie poznatkov naprieč vzdelávacími oblasťami. STEAM vzdelávanie predstavuje perspektívny rámec umožňujúci vytváranie zmysluplných učebných skúseností prostredníctvom interdisciplinárne orientovaných aktivít.

Cieľom príspevku je predstaviť prístup k príprave budúcich učiteľov primárneho vzdelávania vhodný na implementáciu princípov STEAM vzdelávania v pedagogickej praxi. Príspevok poukazuje na možnosti systematického rozvoja kompetencií potrebných pre realizáciu interdisciplinárnej a na žiaka orientovanej výučby.

Príspevok vychádza z realizácie seminárov a cvičení so študentmi učiteľstva, v rámci ktorých boli aplikované projektovo orientované a bádateľsky zamerané aktivity. Súčasťou výučby bolo prepájanie poznatkov z viacerých vzdelávacích oblastí s dôrazom na aktívnu participáciu študentov a riešenie praktických úloh.

Zistenia poukazujú na pozitívny vplyv realizovaných aktivít na rozvoj profesijných kompetencií budúcich učiteľov, najmä v oblasti plánovania a realizácie výučby podporujúcej aktívne učenie sa žiakov. Študenti preukázali lepšie porozumenie princípom bádateľsky orientovaného vyučovania, ako aj vyššiu schopnosť prepájať obsahy jednotlivých vzdelávacích oblastí.

Závery naznačujú, že systematická implementácia STEAM prístupov v príprave budúcich učiteľov môže významne prispieť k efektívnej realizácii cieľov kurikulárnej reformy. Zároveň poukazujú na potrebu ďalšieho rozvoja didaktických kompetencií učiteľov podporujúcich vedecké myslenie, angažovanosť žiakov a ich aktívne zapojenie do procesu učenia sa.

Kľúčové slová: STEAM, primárne vzdelávanie, kurikulárna reforma, príprava budúcich učiteľov, bádateľsky orientované vyučovanie.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

STEAM EDUCATION AS PART OF THE PROFESSIONAL PREPARATION OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

ABSTRACT

In the context of the ongoing curriculum reform, there is a growing need for educational approaches that support active student learning and the integration of knowledge across educational areas. STEAM education represents a promising framework that enables the creation of meaningful learning experiences through interdisciplinary activities.

The aim of this paper is to present an approach to the preparation of future primary school teachers for the implementation of STEAM education principles in pedagogical practice. The paper highlights the possibilities for the systematic development of competencies necessary for interdisciplinary and student-centered teaching.

The paper is based on the implementation of seminars and practical exercises involving pre-service teachers, within which project-based and inquiry-based activities were applied. The instruction focused on linking knowledge from multiple educational areas, with an emphasis on active student participation and the solving of practical tasks.

The findings indicate a positive impact of the implemented activities on the development of the professional competencies of future teachers, particularly in the area of planning and implementing instruction that supports active student learning. The students demonstrated a better understanding of the principles of inquiry-based teaching, as well as an improved ability to connect the content of different educational areas. The results suggest that the systematic implementation of STEAM approaches in pre-service teacher education can contribute to the more effective achievement of curriculum reform goals. At the same time, the findings highlight the need for the further development of teachers' didactic competencies that support scientific thinking, student engagement, and active participation in the learning process.

Keywords: STEAM, primary education, curricular reform, pre-service teacher training, inquiry-based learning.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

ÚVOD

Autori príspevku vychádzajú z aktuálnych trendov vo výskume a vývoji v oblasti vzdelávania, ktoré zdôrazňujú potrebu prepájania prírodovedných, technických a technologických prístupov s cieľom vytvárať podmienky pre holisticky orientované vzdelávanie. Holistický prístup v tomto kontexte chápe žiaka ako komplexnú osobnosť a usiluje sa o vyvážený rozvoj jeho kognitívnej, sociálnej, emocionálnej i praktickej stránky prostredníctvom integrácie rôznych vzdelávacích oblastí.

V tomto kontexte predstavuje STEAM vzdelávanie pedagogický prístup založený na prepájaní vedy, technológií, inžinierstva, umenia a matematiky pri riešení autentických a zmysluplných problémových situácií. Takto koncipované vzdelávanie vytvára predpoklady pre zvýšenie motivácie žiakov, ich aktívne zapojenie do vyučovacieho procesu a rozvoj schopnosti aplikovať získané poznatky v reálnych životných situáciách.

STEAM vzdelávanie zároveň podporuje rozvoj tvorivosti, kritického myslenia, spolupráce a schopnosti riešiť problémy, ktoré patria medzi významné kompetencie súčasného vzdelávania. Dôraz sa pritom kladie na aktívne učenie sa, bádateľské aktivity a prepájanie teoretických poznatkov s praktickou skúsenosťou.

Vzhľadom na uvedené skutočnosti sa STEAM vzdelávanie javí ako významný rámec aj pre prípravu budúcich učiteľov primárneho vzdelávania, ktorí by mali byť schopní efektívne implementovať integrované a na žiaka orientované prístupy do svojej pedagogickej praxe. Práve učiteľ zohráva kľúčovú úlohu pri vytváraní učebného prostredia podporujúceho aktívne učenie sa, interdisciplinárne prepájanie poznatkov a rozvoj kompetencií potrebných pre život v súčasnej spoločnosti.

1 STEAM VZDELÁVANIE V KONTEXTE PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA

Globálny dôraz na vzdelávanie v oblasti vedy, techniky, inžinierstva a matematiky (STEM) sa začal výraznejšie presadzovať začiatkom 21. storočia, najmä v reakcii na obavy týkajúce sa hospodárskej konkurencieschopnosti, pripravenosti pracovnej sily a technologického pokroku. Hoci agenda STEM úspešne poukázala na význam vedeckej a technologickej gramotnosti, zároveň bola kritizovaná za nedostatočné zohľadnenie kreativity, dizajnu a humanitných aspektov učenia. Na tieto nedostatky reagovali odborníci integráciou umeleckej zložky do konceptu STEM, čím vznikol prístup STEAM (Yakman, 2008).

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

Rozvoj STEAM vzdelávania nadobúda význam ako reakcia na meniace sa požiadavky vzdelávania v 21. storočí. STEAM predstavuje pedagogický prístup, ktorý podporuje prepájanie poznatkov z viacerých disciplín a vytváranie zmysluplných učebných skúseností prostredníctvom riešenia autentických problémov. Zároveň spochybňuje tradičné fragmentované chápanie učebných osnov a smeruje k integrovanejšiemu poňatiu vzdelávania. Prepájanie jednotlivých oblastí umožňuje žiakom aj učiteľom zapájať sa do tvorivých aktivít presahujúcich hranice jednotlivých predmetov.

Aktuálne zmeny v slovenskom školstve, súvisiace s kurikulárnou reformou primárneho vzdelávania, sa netýkajú iba obsahu vzdelávacích programov, ale aj samotných prístupov k vyučovaniu. Reforma zdôrazňuje potrebu pripravovať žiakov na život v 21. storočí prostredníctvom rozvoja porozumenia, kritického myslenia a schopnosti prakticky aplikovať získané poznatky. Dôraz sa preto presúva od transmisívneho modelu vyučovania k podpore aktívneho učenia sa a rozvoja kľúčových kompetencií.

Tieto zmeny kladú nové požiadavky aj na prípravu budúcich učiteľov. Vysoké školy zabezpečujúce učiteľské vzdelávanie by sa mali zameriavať nielen na obsah jednotlivých predmetov, ale aj na rozvoj pedagogických stratégií podporujúcich hlbšie porozumenie a interdisciplinárne prepájanie poznatkov. Na Katedre didaktiky matematiky a prírodovedných predmetov sa preto zameriavame na prípravu budúcich učiteľov v oblasti matematiky a prírodovedných predmetov, ktoré v primárnom vzdelávaní zahŕňajú poznatky z matematiky, biológie, chémie, fyziky a geológie v rámci vzdelávacích oblastí Človek a príroda a Matematika a informatika. STEAM býva často nesprávne vnímaný ako prístup vhodný predovšetkým pre starších žiakov. V skutočnosti sa však jeho základy formujú už v ranom detstve, keď deti prirodzene prejavujú zvedavosť, objavujú fungovanie sveta a skúmajú možnosti interakcie s okolím. Práve v tomto období je možné prirodzene rozvíjať vedecké myslenie, tvorivosť a schopnosť riešiť problémy prostredníctvom praktických a bádateľsky orientovaných aktivít.

V súčasnom vzdelávacom diskurze sa zároveň výrazne zdôrazňuje rozvoj gramotnosti, najmä v počiatočných etapách vzdelávania. Často sa stretávame s názorom, že „dieťa sa musí najprv naučiť čítať, aby sa mohlo učiť čítaním“. Hoci je tento predpoklad do určitej miery opodstatnený, učenie sa nemožno redukovať výlučne na prácu s textom. Deti si porozumenie budujú aj prostredníctvom praktických činností, objavovania, komunikácie a vyjadrovania vlastných predstáv.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

STEAM aktivity vytvárajú priestor na prirodzené prepájanie rozvoja gramotnosti s autentickými učebnými situáciami. Deti pri nich používajú jazyk na opis svojho myslenia, formulovanie otázok a prezentovanie vlastných nápadov, čím sa súčasne rozvíja ich vedecké porozumenie aj jazyková gramotnosť.

Vzhľadom na uvedené prínosy je dôležité, aby budúci učitelia boli systematicky pripravovaní na navrhovanie a realizáciu STEAM aktivít vo svojej pedagogickej praxi. Význam implementácie princípov STEAM do prípravy budúcich učiteľov zdôrazňuje aj výskum v oblasti inovácií učebných osnov. Gao a kol. (2020) poukazujú na to, že efektívna implementácia STEAM si vyžaduje viac než len prepájanie obsahu jednotlivých predmetov. Nevyhnutný je koherentný a kontextovo citlivý interdisciplinárny dizajn reflektujúci charakteristiky školy, národné kurikulárne požiadavky a potrebu autentického interdisciplinárneho učenia. Dôležitou súčasťou tohto procesu je aj spolupráca učiteľov a spoločná tvorba učebných osnov za podpory vysokých škôl a ďalších partnerov.

Učitelia často vnímajú STEAM vzdelávanie ako príležitosť na podporu kreativity, kritického myslenia a riešenia problémov u žiakov (Herro & Quigley, 2017). Napriek pozitívnemu postoju však zostáva implementácia STEAM v praxi nerovnomerná. Výskumy poukazujú na viaceré prekážky, medzi ktoré patrí nedostatok času na plánovanie, rigidné učebné osnovy, absencia interdisciplinárnych štruktúr, obmedzené množstvo kvalitných materiálov či nedostatočná inštitucionálna podpora (Breda a kol., 2023).

Ďalším problémom je skutočnosť, že mnohí pedagógovia chápu STEAM skôr ako súbor izolovaných aktivít než ako komplexný a holistický prístup k vzdelávaniu (Boice a kol., 2021). Implementácia STEAM zároveň vyžaduje interdisciplinárnu spoluprácu, vyššiu mieru koordinácie a zmenu pedagogickej roly učiteľa. Učiteľ sa stáva facilitátorom učenia, ktorý podporuje objavovanie, tímovú spoluprácu a skúmanie vedené žiakmi. Tento prechod od tradičného transmisívneho modelu vyučovania však mnohí pedagógovia považujú za náročný (Herro & Quigley, 2017).

Významnou výzvou zostáva aj hodnotenie STEAM aktivít. Kolaboratívny a interdisciplinárny charakter projektov spolu s prepojením viacerých oblastí vzdelávania komplikuje tvorbu autentických hodnotiacich stratégií, najmä v situáciách, keď učitelia nemajú dostatočné skúsenosti s interdisciplinárnym hodnotením (Opperman, 2016).

Na Katedre didaktiky matematiky a prírodovedných predmetov reagujeme na aktuálne požiadavky vzdelávania implementáciou STEAM orientovaných aktivít do

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

prípravy budúcich učiteľov primárneho vzdelávania. V rámci seminárov a praktických cvičení sa študenti zapájajú do projektovo a bádateľsky orientovaných úloh reflektujúcich princípy STEAM vzdelávania. Sú vedení k navrhovaniu, realizácii a reflexii vlastných vyučovacích aktivít prepájajúcich obsah vzdelávacej oblasti Človek a príroda s prvkami tvorivosti, riešenia problémov a interdisciplinárneho myslenia.

Prostredníctvom týchto skúseností si študenti neprehlbujú iba porozumenie odbornému obsahu, ale zároveň rozvíjajú pedagogické kompetencie nevyhnutné pre realizáciu aktívneho a zmysluplného učenia v primárnom vzdelávaní.

Cieľom príspevku je poukázať na možnosti implementácie STEAM princípov do prípravy budúcich učiteľov primárneho vzdelávania a predstaviť vybrané praktické aktivity podporujúce rozvoj interdisciplinárneho myslenia, tvorivosti a bádateľsky orientovaného učenia.

2 IMPLEMENTÁCIA STEAM AKTIVÍT V PRÍPRAVE BUDÚCICH UČITEĽOV

Hoci sa jednotlivé predmety na primárnom stupni vzdelávania tradične vyučujú oddelene, vzdelávacia oblasť Človek a príroda poskytuje vhodný priestor na prepájanie poznatkov z rôznych disciplín a implementáciu STEAM prístupov. Transdisciplinárny charakter STEAM vzdelávania však predstavuje pre mnohých učiteľov významnú výzvu, keďže si vyžaduje orientáciu v jednotlivých oblastiach STEM, schopnosť prepájať ich obsah a vytvárať autentické učebné situácie (Fuchsová, 2025).

V príprave budúcich učiteľov primárneho vzdelávania preto kladieme dôraz na rozvoj schopnosti integrovať poznatky z rôznych vzdelávacích oblastí, prepájať STEAM disciplíny s tvorivými aktivitami a navrhovať učebné situácie podporujúce aktívne učenie sa žiakov. Študenti získavajú skúsenosti s plánovaním STEAM aktivít, hodnotením žiakov v interdisciplinárnom prostredí a reflektovaním prínosov STEAM vzdelávania pre rozvoj žiakov.

Dôležitým zistením z pedagogickej praxe je, že zapájanie študentov do STEAM aktivít podporuje ich schopnosť reflektovať vlastné učenie, kriticky hodnotiť vyučovacie situácie a hľadať efektívne spôsoby implementácie inovatívnych prístupov do pedagogickej praxe. Zároveň sa u nich rozvíja porozumenie významu prepájania jednotlivých vzdelávacích oblastí s reálnymi životnými situáciami žiakov (Droščák, Fuchsová, Rochovská, 2024).

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

V pedagogickej praxi sa často stretávame s nesprávnym chápaním STEAM vzdelávania ako prístupu vhodného až pre starších žiakov. V skutočnosti sa však jeho základy formujú už v ranom detstve, keď deti prirodzene objavujú fungovanie sveta, experimentujú a skúmajú možnosti práce s predmetmi vo svojom okolí. Práve v tomto období možno prirodzene rozvíjať vedecké myslenie, tvorivosť a schopnosť riešiť problémy prostredníctvom praktických a bádateľsky orientovaných aktivít.

Významnú úlohu zohráva aj prepájanie STEAM aktivít s rozvojom gramotnosti. Hoci sa v súčasnosti kladie dôraz najmä na rozvoj čitateľskej gramotnosti, učenie sa nemožno redukovať iba na prácu s textom. Deti si porozumenie budujú aj prostredníctvom praktických skúseností, komunikácie, objavovania a vyjadrovania vlastných predstáv. STEAM aktivity preto vytvárajú prirodzený priestor na rozvoj jazykových kompetencií, keďže deti opisujú svoje postupy, formulujú otázky, diskutujú o riešeniach a zaznamenávajú svoje pozorovania.

V rámci realizovaných aktivít pracujú študenti s jednoduchými konštrukčnými a experimentálnymi úlohami, ktoré možno aplikovať už v raných etapách vzdelávania. Vhodným príkladom sú aktivity využívajúce stavebnice LEGO, jednoduché mechanické modely, experimenty demonštrujúce princíp hydrauliky, modely vodného mlyna, magnetom poháňané vozidlá alebo simulácie zemetrasenia. Prostredníctvom takýchto aktivít žiaci získavajú možnosť objavovať princípy fungovania javov prostredníctvom priamej manipulácie a experimentovania.

Prakticky orientované STEAM aktivity zároveň podporujú pozitívny vzťah žiakov k učeniu sa. Deti sa učia vnímať chybu ako prirodzenú súčasť procesu objavovania a riešenia problémov, čím sa rozvíja ich schopnosť experimentovať, hľadať alternatívne riešenia a reflektovať vlastné postupy. Pedagogické skúsenosti zároveň naznačujú, že rozvoj problémového myslenia prostredníctvom STEAM aktivít môže pozitívne vplývať aj na rozvoj gramotnosti a komunikačných schopností žiakov.

Význam praktického STEAM vzdelávania spočíva najmä v tom, že umožňuje prepájať teoretické poznatky s konkrétnou skúsenosťou. Pri manipulácii s reálnymi objektmi, konštruovaní modelov a experimentovaní si žiaci prirodzene budujú hlbšie porozumenie abstraktným pojmom, rozvíjajú tvorivosť, spoluprácu a schopnosť riešiť problémy. Takéto učenie zároveň podporuje motiváciu a aktívne zapojenie žiakov do vzdelávacieho procesu.

Skúsenosti z realizovaných aktivít naznačujú, že systematické začleňovanie STEAM prístupov do prípravy budúcich učiteľov primárneho vzdelávania môže významne prispieť k úspešnej implementácii kurikulárnej reformy v pedagogickej

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

praxi. Zároveň poukazujú na potrebu ďalšieho rozvoja didaktických kompetencií učiteľov podporujúcich vedecké myslenie, tvorivosť, spoluprácu a aktívne učenie sa žiakov.

ZÁVER

STEAM vzdelávanie sa v súčasnosti na slovenských základných školách implementuje nerovnomerne, pričom mnohé školy stále nemajú dostatočné materiálne zabezpečenie ani personálne podmienky pre jeho systematickú realizáciu. Vytváranie kvalitného prostredia pre STEAM vzdelávanie preto zostáva významnou výzvou aj do budúcnosti (Bruder a kol., 2011).

Výsledky pedagogických skúseností a odborných štúdií poukazujú na význam využívania praktických vzdelávacích nástrojov, experimentov, hier a konštrukčných aktivít pri rozvíjaní STEAM kompetencií žiakov. Takéto aktivity podporujú motiváciu, angažovanosť a aktívne zapojenie žiakov do procesu učenia sa (Su a kol., 2024). Dôležitú úlohu pritom zohráva využívanie vekovo primeraných aktivít a inovatívnych pedagogických prístupov podporujúcich tvorivosť, bádateľské učenie a interdisciplinárne myslenie.

Implementácia STEAM vzdelávania však zároveň kladie vysoké nároky na pripravenosť učiteľov. Vyžaduje si nielen odborné vedomosti, ale aj schopnosť prepájať jednotlivé vzdelávacie oblasti, vytvárať autentické učebné situácie a reflektovať potreby súčasného vzdelávania. Z tohto dôvodu je potrebné venovať zvýšenú pozornosť príprave budúcich učiteľov a rozvoju ich didaktických kompetencií v oblasti STEAM vzdelávania.

Za dôležité považujeme aj vytváranie priestoru pre spoluprácu učiteľov, zdieľanie príkladov dobrej praxe a rozvoj partnerstiev medzi školami, vysokými školami a odbornou komunitou. Takáto spolupráca môže významne podporiť implementáciu STEAM prístupov do pedagogickej praxe a prispieť k rozvoju vzdelávania reflektujúceho potreby súčasnej spoločnosti.

LITERATÚRA

BREDA, A., GARCIA, V., SANTOS, N. 2023. Teachers' perceptions of STEAM education. *In. International Journal of Technology in Education (IJTE)*, 6(4), s. 700–719. https://doi.org/10.46328/ijte.563

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

DROŠČÁK, M., FUCHSOVÁ, M., ROCHOVSKÁ, I. 2024. Inquiry-based primary science education. London: STS Science Centre, Ltd. in coedition with KEY Publishing. ISBN: 978-1-908235-30-5

FUCHSOVÁ, M. 2025. Implementácia princípov STEAM do primárneho prírodovedného vzdelávania podľa Štátneho vzdelávacieho programu z roku 2023. Bratislava: UK, s. 132. ISBN ISBN 978-80-223-6169-9 (online), https://www.fedu.uniba.sk/fileadmin/pdf/Sucasti/Katedry/KDPP/Publikacie/Fuchsova_Monografia_2025/Fuchsova_2025__Monografia_.pdf

GAO, H., ZHANG, Y., SHANGGUAN, Y., WU, H. 2020. Development, implementation and optimization of interdisciplinary STEAM school-based curriculum. 2020 Ninth International Conference of Educational Innovation through Technology (EITT), Porto, Portugal, 2020, s. 116-121, https://doi.org/10.1109/EITT50754.2020.00027

HERRO, D., QUIGLEY, C. 2017. Exploring teachers' perceptions of STEAM teaching through professional development: Implications for teacher educators. *In. Professional Development in Education*. 43(3), s. 416–438. https://doi.org/10.1080/19415257.2016.1205507

OPPERMAN, A. (2016). Maker education: The STEAM playground. *In. The STEAM Journal*, 2(2), 4. https://www.semanticscholar.org/paper/Maker-Education%3A-The-STEAM-Playground-Opperman/42852eb6f516a036887863b74c60e8f3ef82b186?p2df

SU, J., YIM, I. H. Y., WEGERIF, R., CHU, K. W. 2024. STEAM in Early Childhood Education: A Scoping Review. *Research in Science & Technological Education*. s. 1–17. https://doi.org/10.1080/02635143.

YAKMAN, G. 2008. STEAM Education: An overview of creating a model of integrative education. In *M. J. de Vries (Ed.), Proceedings of PATT-17 and PATT-19*. s. 335–358. International Technology and Engineering Educators Association (ITEEA).
https://www.researchgate.net/publication/327351326_STEAM_Education_an_overview_of_creating_a_model_of_integrative_education

Afiliácia:

Príspevok je parciálnym výstupom grantovej úlohy KEGA 077UK-4/2025 *Edu-Steam laboratórium v učiteľstve primárneho vzdelávania.*

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

KONTAKT:

Mgr. Martin Droščák, PhD.
Univerzita Komenského Bratislava, Pedagogická fakulta
Katedra didaktiky matematiky a prírodovedných predmetov
Šoltésovej 4, 811 04 Bratislava
droscak@fedu.uniba.sk

Mgr. Angelika Schmid, PhD.
Univerzita Komenského Bratislava, Pedagogická fakulta
Katedra didaktiky matematiky a prírodovedných predmetov
Šoltésovej 4, 811 04 Bratislava
angelika.schmid@fedu.uniba.sk

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

ŠTATISTIKA V EXTERNEJ ČASTI MATURITY Z MATEMATIKY V KONTEXTE ŠTÁTNEHO VZDELÁVACIEHO PROGRAMU A MODELU ŠTATISTICKEJ GRAMOTNOSTI

Lucia CSACHOVÁ – Eva LITAVCOVÁ

ABSTRAKT

Príspevok sa zameriava na štatistickú gramotnosť v kontexte externej časti maturity z matematiky na Slovensku. Teoretický rámec tvorí Galov model štatistickej gramotnosti, ktorý rozširuje „bežnú“ školskú štatistiku mimo štatistických pojmov a algoritmov. Najprv je načrtnuté vymedzenie štatistickej gramotnosti a obsah školskej štatistiky v rámci vyššieho stredného vzdelávania. Následne je realizovaná kvantitatívna analýza štatisticky orientovaných úloh z externej časti maturity. Nakoniec je uskutočnená kvalitatívna analýza troch úloh ako reprezentantov troch úrovní kognitívnej náročnosti: reprodukcie, transferu a reflexie.

Kľúčové slová: štatistická gramotnosť, model štatistickej gramotnosti, externá časť maturity z matematiky

STATISTICS IN THE EXTERNAL PART OF THE MATURITY EXAM IN MATHEMATICS IN THE CONTEXT OF THE STATE EDUCATIONAL PROGRAM AND THE STATISTICAL LITERACY MODEL

ABSTRACT

The paper focuses on statistical literacy in the context of the external part of the mathematics baccalaureate in Slovakia. The theoretical framework is formed by Gal's model of statistical literacy, which extends "regular" school statistics beyond statistical concepts and algorithms. At the beginning, the definition of statistical literacy and the content of school statistics within upper secondary education are outlined. Subsequently, a quantitative analysis of statistically oriented tasks from the external part of the mathematics baccalaureate is carried out. In addition, a qualitative analysis of three selected tasks is carried out as representatives of three levels of cognitive difficulty - reproduction, transfer and reflection.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

Key words: statistical literacy, model of statistical literacy, external part of maturity exam in mathematics

ÚVOD

Štatistickú gramotnosť možno definovať ako „spôsobilosť čítať a interpretovať štatistické údaje, používať základné štatistické pojmy a rozumieť ich významu, ale aj kriticky uvažovať pri narábaní s rôznymi zobrazeniami štatistických informácií umiestnených v rozličných kontextoch. Je to schopnosť jedinca rozpoznať a pochopiť úlohu štatistiky vo svete, používať štatistiku a zaoberať sa ňou spôsobmi, ktoré zodpovedajú potrebám života konštruktívneho a rozmýšľajúceho občana v informačnej spoločnosti.“ (Lučeničová a kol., 2013, str. 11). V skutočnosti je štatistická gramotnosť na základných a stredných školách na Slovensku do veľkej miery „zjednodušená“. Zameriava sa na niekoľko pojmov a postupov a pritom by bolo potrebné opísať detailnejšie nielen model tejto gramotnosti, ale aj proces vytvárania jednotlivých poznatkov z tejto oblasti.

V príspevku sa zameriavame na vymedzenie a porovnanie školskej štatistiky v požiadavkách na maturitu z matematiky s požiadavkami modelu štatistickej gramotnosti a kvantitatívnu a kvalitatívnu analýzu úloh z externej časti maturity z matematiky v období 2014-2025.

1 VÝCHODISKÁ

Podľa (Gal, 2002) sa štatistická gramotnosť týka schopnosti porozumieť, kriticky analyzovať a efektívne komunikovať štatistické údaje a informácie. Zahŕňa základné zručnosti, ktoré možno využiť na pochopenie štatistických informácií alebo výsledkov výskumu. Patrí sem organizovanie údajov, vytváranie a prezentácia tabuliek a manipulácia s rôznymi formami údajov (Callingham, Watson, 2017). I. Gal ale upozorňuje, že štatistická gramotnosť nie je len súbor teoretických vedomostí, kde zaradil gramotnosť, štatistické vedomosti, matematické vedomosti, znalosť kontextu a kritické otázky. Týka sa tiež dispozícií, medzi ktoré zahrnul presvedčenia, stanoviská a kritický postoj. Tieto dve navzájom prepojené zložky tvoria tzv. *Galov model štatistickej gramotnosti* znázornený schémou 1. Podľa tohto modelu sa od dospelej osoby očakáva, že bude schopná nielen interpretovať a kriticky hodnotiť štatistické údaje a informácie, ale tiež o nich diskutovať a zrozumiteľne vyjadriť svoje reakcie na nich. Takéto vymedzenie súhlasí s definíciou uvedenou v úvode nášho príspevku.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

Schéma 1: Galov model štatistickej gramotnosti

Vedomosti	Dispozície
gramotnosť štatistické vedomosti znalosť kontextu kritické otázky	presvedčenia a stanoviská kritický postoj

Zdroj: autorky podľa (Gal, 2002)

Podľa (ŠPÚ, 2019, s. 28-29) k cieľovým požiadavkám na vedomosti a zručnosti maturantov z matematiky patria nasledujúce pojmy: diagram – graf (stĺpcový, obrázkový, kruhový, lomený, spojitý, histogram), základný súbor, výberový súbor, rozdelenie, modus, medián, aritmetický priemer (aj viac ako dvoch čísel), stredná hodnota, smerodajná odchýlka, rozptyl, triedenie, rozdelenie pravdepodobnosti, bernoulliovské pokusy. Požadované zručnosti môžu byť chápané na úrovni algoritmických postupov (napr. zistiť v danom súbore modus, medián, strednú hodnotu, priemer či zistiť a spracovať informácie napr. do tabuliek či grafov). Obsah školskej štatistiky pre vyššie stredné vzdelávanie teda prevažne zodpovedá len bodu *štatistické vedomosti* z Galovho modelu. V kontexte modernej doby je ale nevyhnutné rozvíjať aj ostatné body.

2 CIELE

Ako podklad pre výskum školskej štatistiky sme si zvolili výsledky externej časti maturity z matematiky v rokoch 2014 – 2025. Výnimku predstavovali roky 2020 a 2021, kedy sa externá časť maturity nerealizovala z dôvodu pandémie COVID-19. Výsledky boli získané zo spracovaných údajov anonymizovanej databázy zverejnenej NIVAM-om v správach za jednotlivé roky (Kelecsényi, 2014; Hajdúk et al., 2015; Repovský, Juščáková, 2016; Ficek et al., 2017; Ficek et al., 2018; Ficek et al., 2019; Ficová et al., 2022; 2023; 2024; 2025). Uvedené správy obsahujú rozsiahle informácie o maturantoch a výsledkoch testovania, ale aj o jednotlivých položkách testovania.

Test externej časti maturity z matematiky pozostáva každoročne z 30 testových položiek, z ktorých je 20 otvorených a 10 uzavretých s výberom jednej správnej odpovede z piatich možností. Úlohy sú koncipované v súlade so vzdelávacími štandardmi pre výkon žiakov na konci vyššieho stredného vzdelávania (ŠPÚ, 2019).

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

Hodnotenie riešení je dichotomické, pričom za správnu odpoveď získava študent 1 bod a za nesprávnu alebo chýbajúcu odpoveď 0 bodov.
Do testov externej časti maturity z matematiky sú zaraďované úlohy rôznej náročnosti. V príspevku vychádzame z kategórií reprodukcia – transfer – reflexia, ktoré NIVAM používal v rokoch 2014 – 2023. Hoci v rokoch 2024 a 2025 boli úlohy klasifikované podľa Bloomovej taxonómie, z dôvodu zjednotenia prístupu pre celé obdobie sme zvolili pôvodné členenie. To zároveň považujeme za metodologicky vhodnejšie, keďže sa zameriava priamo na charakter kognitívnych operácií pri riešení úloh, na rozdiel od širšie koncipovanej Bloomovej taxonómie.
V súlade s témou zameranou na školskú štatistiku sme formulovali tieto ciele:

1. *Vyhodnotiť kvantitatívne a kvalitatívne úlohy zo štatistiky z externej časti maturity z matematiky za dlhodobejšie obdobie.*
2. *Sformulovať závery a odporúčania pre pedagogickú prax na základe výsledkov analýz vo vzdelávacej oblasti Štatistika pre vyššie stredné vzdelávanie.*

3 METÓDY

3.1 Výskumná vzorka

Úlohy v externej časti maturity z matematiky sú rozdeľované do piatich vzdelávacích okruhov matematiky: Základy matematiky, Funkcie, Planimetria, Stereometria, Kombinatorika, pravdepodobnosť, štatistika. Z posledného testovaného okruhu boli v skúmanom období zaradené každoročne práve štyri úlohy, z ktorých ale len jedna úloha bola presne zo školskej štatistiky. Výnimku predstavoval rok 2024, v ktorom sa v teste nachádzali dve úlohy zo školskej štatistiky. Práve na týchto jedenásť úloh sa zameriavame v analýzach, pričom ako základ sme vzali náročnosť a obťažnosť týchto úloh za obdobie 2014-2025. V tabuľke 2 sú uvedené počty študentov maturujúcich v danom roku *N*, ich podiel z celkového počtu maturantov *p* (v %) a ich priemernú úspešnosť v teste z matematiky (v %) v sledovanom období.

Tabuľka 2: Počty študentov maturujúcich z matematiky *N* v rokoch 2014-2025, ich podiel z celkového počtu maturantov *p* (v %) v danom roku a priemerná úspešnosť *U* maturantov v teste z matematiky (v %) pre jednotlivé roky

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

	2014	**2015**	**2016**	**2017**	**2018**	**2019**	**2022**	**2023**	**2024**	**2025**
N	7205	6 658	6068	4 621	5 422	5 296	4 460	4 575	4 779	4 576
p	14,4	14,3	13,5	11,6	12,8	12,6	11,4	11,3	11,7	11,2
U	54,4	45,7	54,3	45,9	57,0	51,6	54,0	53,8	56,8	51,8

Zdroj: Kelecsényi (2014); Hajdúk et al. (2015); Repovský, Juščáková (2016); Ficek et al. (2017); Ficek et al. (2018); Ficek et al. (2019); Ficová et al. (2022; 2023; 2024; 2025)

3.2 Kvantitatívna a kvalitatívna analýza

NIVAM každoročne spracúva a vyhodnocuje výsledky externej časti maturity z matematiky, avšak analýzy sú zamerané len na jednotlivé ročníky, v ktorých testovanie prebieha. Porovnanie výsledkov v dlhodobejšom časovom období môže prispieť k identifikácii oblastí školskej matematiky, v ktorých žiaci či študenti opakovane a často zlyhávajú. Tento prístup bol využitý aj pri analýze výsledkov žiakov z testovania T9 v (Csachová, Jurečková, Tkačik, 2021).

Kvantitatívna analýza bola realizovaná porovnávaním obťažnosti úloh prostredníctvom testu rozdielu dvoch podielov. Pre všetky dvojice úloh bola vypočítaná testovacia štatistika z, pričom sa posudzovala štatistická významnosť rozdielov obťažnosti úloh.

Kvalitatívna analýza bola realizovaná na troch vybraných úlohách reprezentujúcich úrovne náročnosti reprodukcia – transfer – reflexia. Pri každej úlohe uvádzame jej obťažnosť a analyzujeme postup riešenia z hľadiska kognitívnych operácií, vrátane identifikácie možných riešiteľských stratégií.

4 VÝSLEDKY

4.1 Kvantitatívna analýza

Pri kvantitatívnej analýze sme u každej dvojice úloh štatisticky porovnávali ich obťažnosť. Použili sme test významnosti rozdielu dvoch proporcionalít určený pre veľké výbery (Sincich, 1990). Nulová hypotéza pre tento test má tvar

$$H_0\colon\ p_1 - p_2 = 0\,.$$

Testovacou štatistikou je

$$z = \frac{p_1 - p_2}{\sqrt{\hat{p}\hat{q}\left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}\right)}},$$

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

kde n_1 a n_2, je veľkosť dvoch nezávislých výberov (v našom prípade počty maturantov z matematiky v daných rokoch), z toho počet priaznivých výskytov pre sledovaný jav je x_1 a x_2 (počty maturantov správne riešiacich úlohu v daných rokoch), vyjadrené percentuálne p_1 a p_2, pričom

$$\hat{p} = \frac{x_1 + x_2}{p_1 + p_2}, \quad \hat{q} = 1 - \hat{p}\,.$$

Tabuľka 3: Kvantitatívne spracovanie obťažností pre všetky dvojice úloh zo školskej štatistiky (n_1 a n_2 je celkový počet maturantov z matematiky v danom roku, p_1 a p_2 predstavuje obťažnosť úloh, x_1 a x_2 je počet maturantov správne riešiacich danú úlohu; v roku 2024 boli dve úlohy odlíšené označením a, b)

			rok	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2022	2023	2024a	2024b	2025
			n2	7205	6658	6068	4621	5422	5296	4460	4575	4779	4779	4576
			p2	0,591	0,845	0,755	0,508	0,733	0,659	0,867	0,856	0,861	0,351	0,632
			x2	4258	5626	4581	2347	3974	3490	3867	3916	4115	1677	2892
rok	n1	p1	x1											
2014	7205	0,591	4258	0,00	33,03	19,96	8,87	16,58	7,74	31,51	30,42	31,54	25,73	4,44
2015	6658	0,845	5626		0,00	12,73	38,67	15,16	23,74	3,22	1,60	2,37	54,24	25,91
2016	6068	0,755	4581			0,00	26,49	2,70	11,25	14,26	12,86	13,75	42,28	13,74
2017	4621	0,508	2347				0,00	23,27	15,24	36,80	35,80	36,91	15,38	12,01
2018	5422	0,733	3974					0,00	8,33	16,37	15,02	15,92	38,73	10,85
2019	5296	0,659	3490						0,00	23,77	22,55	23,54	30,88	2,80
2022	4460	0,867	3867							0,00	1,51	0,84	50,59	25,72
2023	4575	0,856	3916								0,00	0,69	49,79	24,55
2024a	4779	0,861	4115									0,00	51,02	25,54
2024b	4779	0,351	1677										0,00	27,18
2025	4576	0,632	2892											0,00

Zdroj: autorky, Kelecsényi, 2014; Hajdúk et al., 2015; Repovský, Juščáková, 2016; Ficek et al., 2017; Ficek et al., 2018; Ficek et al., 2019; Ficová et al., 2022; 2023; 2024; 2025

Uvedená testovacia štatistika z má pre veľké n_1 a n_2 približne normované normálne rozdelenie, čo je vďaka centrálnej limitnej vete zrejmé z výberového rozdelenia p_1 a p_2. Vypočítané hodnoty testovacej štatistiky (v absolútnych hodnotách) pre každú z dvojíc úloh sú uvedené v tabuľke 3. Farebne sú pritom vyznačené významné (na hladine významnosti 0,01) výsledné hodnoty jednostranného z-testu významnosti rozdielu dvoch proporcionalít. Poznamenajme, že kritické hodnoty pre dvojstranný z-test (na hladine významnosti) sú 1,96 (na hladine významnosti 0,05), 2,58 (na hladine významnosti 0,01) a 3,29 (na hladine významnosti 0,001). Kritické hodnoty

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

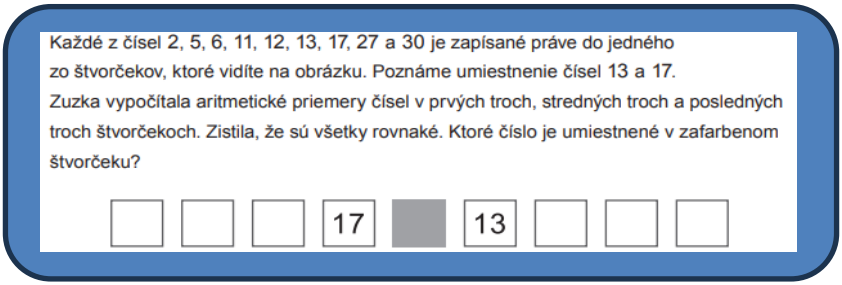
pre jednostranný test sú 1,64 (na hladine významnosti 0,05), 2,33 (na hladine významnosti 0,01) a 3,09 (na hladine významnosti 0,001).
Z tabuľky je zrejmé, že čo do obťažnosti boli úlohy z rokov 2022, 2023, 2024a rovnaké a takmer rovnakú obťažnosť mala aj úloha z roku 2015. Ostatné dvojice úloh mali signifikantne rozdielnu, väčšina z nich až extrémne rozdielnu obťažnosť. To je zrejmé z nielen z jednoduchého porovnania percentuálnych hodnôt ich obťažností, ale exaktne aj dvojciferných hodnôt výsledných z-testov významnosti rozdielu dvoch proporcionalít, ktoré sú významné na hladine významnosti <<0,001.

4.2 Kvalitatívna analýza

Pre kvalitatívne zhodnotenie uvádzame tri úlohy reprezentujúce všetky tri úrovne kognitívnej náročnosti. Z analyzovaného súboru jedenástich úloh bolo podľa správ zverejnených NIVAM-om (Kelecsényi, 2014; Hajdúk et al., 2015; Repovský, Juščáková, 2016; Ficek et al., 2017; Ficek et al., 2018; Ficek et al., 2019; Ficová et al., 2022; 2023; 2024; 2025) až deväť úloh zaradených do úrovne transfer (stredná kognitívna náročnosť), z ktorých ako ukážku vyberáme úlohu uvedenú na Obrázku 2. Do úrovní reprodukcia (nižšia náročnosť) a reflexia (vyššia náročnosť) bola zaradená vždy len jedna úloha; tieto uvádzame ako ukážky na Obrázok 1 a 3.
Úloha na Obrázku 1 bola zaradená medzi veľmi ľahké, pričom až 86,7 % maturantov ju vyriešilo správne. Očakávaný spôsob riešenia vyžadoval porozumenie pojmu aritmetický priemer a vzťahu medzi priemerom a celkovým súčtom čísel (Ficová et al., 2022). Pri riešení úlohy je potrebné uvedomiť si, že ak sú aritmetické priemery troch skupín čísel rovnaké, potom musia byť rovnaké aj súčty čísel v týchto skupinách. Celkový súčet všetkých uvedených čísel je 123 (= 2 + 5 + 6 + 11 + 12 + 13 + 17 + 27 + 30). Keďže čísla boli rozdelené do troch skupín s rovnakým aritmetickým priemerom, súčet čísel v každej skupine musel byť rovnaký, teda $123 : 3 = 41$. Strednú trojicu tvorili čísla 17, neznáme číslo a 13. Aby bol ich súčet rovný 41, muselo byť v zafarbenom štvorčeku číslo 11.
Z didaktického hľadiska je úloha zaujímavá tým, že nevyžaduje iba mechanické použitie vzorca na výpočet aritmetického priemeru, ale predovšetkým porozumenie vzťahu medzi priemerom a súčtom čísel. Preto overuje skôr konceptuálne porozumenie pojmu priemer než rutinné používanie vzorca. Napriek tomu ju možno zaradiť do úrovne reprodukcie , keďže riešenie vychádza z aplikácie základných poznatkov o aritmetickom priemere bez potreby komplexnejšieho modelovania alebo tvorby vlastnej stratégie riešenia.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

Obrázok 1: Úloha zo školskej štatistiky zaradená do úrovne reprodukcia



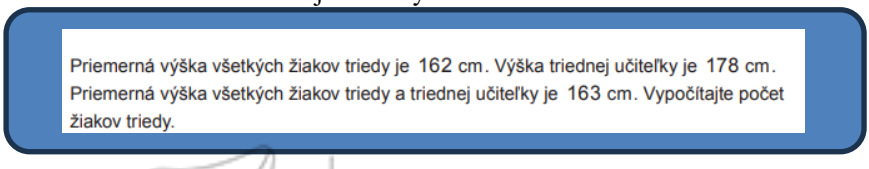
Zdroj: NIVAM, 2022 (úloha 10)

Úloha na Obrázku 2 bola podľa NIVAM-u zaradená do úrovne transfer. Napriek predpokladu, že to bude stredne obťažná úloha, obťažnosť bola veľmi nízka, keďže až 84,5 % maturantov uviedlo správnu odpoveď (Hajdúk et al., 2015). Pri riešení úlohy je možné rozlíšiť procedurálny a konceptuálny prístup. Pri procedurálnom prístupe študent zostaví rovnicu $\frac{162n+178}{n+1} = 163$, kde n je počet žiakov v triede a $162n$ je teda celková výška všetkých žiakov triedy. Po úpravách dostane počet žiakov v triede n = 15. Takéto riešenie môže byť založené aj na mechanickej aplikácii vzorca bez hlbšieho porozumenia významu pojmu priemer.

Pri konceptuálnom prístupe je však potrebné hlbšie chápať samotný význam priemeru. Keďže učiteľka meria 178 cm, je o 16 cm vyššia než pôvodný priemer. Týchto 16 cm „navyše“ spôsobilo zvýšenie priemeru o 1 cm pre každú osobu v triede vrátane učiteľky. Spolu bolo teda v triede 16 osôb, a z toho 15 žiakov.

Z didaktického hľadiska je úloha významná tým, že umožňuje rozlíšiť mechanické používanie algebraických postupov od konceptuálneho porozumenia pojmu aritmetický priemer. Hoci úloha bola zaradená do úrovne transfer, veľmi nízka obťažnosť naznačuje, že značná časť maturantov dokázala aplikovať známe poznatky aj v mierne netradičnom kontexte.

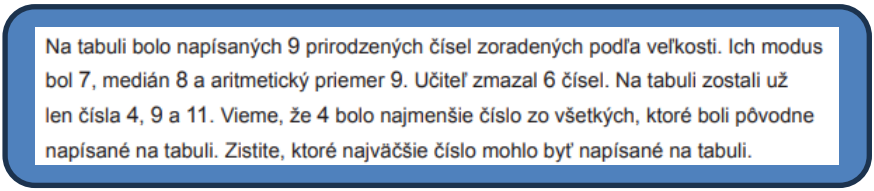
Obrázok 2: Úloha zo školskej štatistiky zaradená do úrovne transfer



ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

Zdroj: NIVAM, 2015 (úloha 1)

Obrázok 3: Úloha zo školskej štatistiky zaradená do úrovne reflexia



Zdroj: NIVAM, 2024 (úloha 17)

Úlohu na Obrázku 3 zaradil NIVAM do najvyššej úrovne revidovanej Bloomovej taxonómie – tvorba. Z tohto dôvodu sme ju v našej analýze zaradili do úrovne vyššej kognitívnej náročnosti – reflexia. Táto úloha mala preveriť porozumenie základných pojmov štatistiky – priemer, modus, medián, pričom študenti nemali k dispozícii známy algoritmus. Úloha bola pre maturantov obťažná (obťažnosť 35,1 %), pričom gymnazisti boli pri riešení významne úspešnejší (42,5 %) v porovnaní so študentmi SOŠ (12,8 %) (Ficová et al., 2024).

Podmienkam zo zadania úlohy vyhovujú dve usporiadané deväticе čísel: 4, 5, 7, 7, 8, 9, 10, 11, 20 a 4, 7, 7, 7, 8, 8, 9, 11, 20. V oboch prípadoch je najväčšie číslo 20. Problém mohol nastať v porovnaní s predchádzajúcimi úlohami, že sa tu nedalo skúškou jednoznačne zistiť, či je číslo 20 naozaj najväčšie možné.

Z didaktického hľadiska je významná najmä tým, že od žiakov vyžadovala nielen aplikáciu izolovaných poznatkov, ale aj ich vzájomný vzťah, analýzu podmienok úlohy a vytvorenie vlastnej stratégie riešenia. Riešenie úlohy preto predpokladalo vyššiu mieru konceptuálneho porozumenia štatistických charakteristík a schopnosť flexibilne pracovať s ich vlastnosťami v netradičnom kontexte.

ZÁVER

Pri porovnaní s Galovým modelom štatistickej gramotnosti možno konštatovať nevyvážené zastúpenie jeho zložiek v úlohách externej časti maturity. Prevažujú úlohy zamerané na interpretáciu údajov a aplikáciu známych postupov, zatiaľ čo úlohy vyžadujúce kritické myslenie, argumentáciu či postoj absentujú. Zistenia poukazujú na potrebu posunu v rozvíjaní štatistickej gramotnosti – od mechanického nácviku k riešeniu problémových úloh, v ktorých žiak volí stratégiu, pracuje s

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

kontextom a uplatňuje kritické myslenie, vrátane usudzovania, zdôvodňovania a reflexie výsledkov.

LITERATÚRA

CALLINGHAM, R., WATSON, J. 2017. The Development of Statistical Literacy at School. *Statistics Education Research Journal*, roč. 16, č. 1, s. 181–201. https://doi.org/10.52041/serj.v16i1.223

CSACHOVÁ, L., JUREČKOVÁ, M., TKAČIK, Š. 2021. *Kritické miesta školskej matematiky.* Ružomberok: Verbum. ISBN 9788056109366.

FICEK, T., FICOVÁ, L., KURAJOVÁ STOPKOVÁ, J., REPOVSKÝ, M. 2017. *Maturitná skúška 2017. Správa o výsledkoch riadneho termínu externej časti maturitnej skúšky z matematiky.* Bratislava: NIVAM. Dostupné z: https://www2.nucem.sk/dl/669/E%C4%8C_MS_2017_MAT_final.pdf

FICEK, T., KÚDEĽOVÁ, P., KURAJOVÁ STOPKOVÁ, J., REPOVSKÝ, M. 2018. *Maturitná skúška 2018. Správa o výsledkoch riadneho termínu externej časti maturitnej skúšky z matematiky.* Bratislava: NIVAM. Dostupné na: https://www2.nucem.sk/dl/3843/MAT_-_Spr%C3%A1va_o_v%C3%BDsledkoch_E%C4%8C_MS_2018_final.pdf

FICEK, T., KURAJOVÁ STOPKOVÁ, J., REPOVSKÝ, M., ZAŤKOVÁ, P. 2019. *Maturitná skúška 2019. Správa o výsledkoch riadneho termínu externej časti maturitnej skúšky z matematiky.* Bratislava: NIVAM. Dostupné z: https://www2.nucem.sk/dl/4560/MAT_Spr%C3%A1va%20o%20v%C3%BDsledkoch%20EC%20MS_2019_final.pdf

FICOVÁ, L., KURAJOVÁ STOPKOVÁ, J., PIGOVÁ, M., ZAŤKOVÁ, P. 2022. *Maturitná skúška 2022. Správa o výsledkoch riadneho termínu externej časti maturitnej skúšky z matematiky.* Bratislava: NIVAM. Dostupné z: https://www2.nucem.sk/dl/5370/MAT_Spr%C3%A1va%20o%20v%C3%BDsledkoch%20EC%20MS_2022.pdf

FICOVÁ, L., KURAJOVÁ STOPKOVÁ, J., PIGOVÁ, M., REPOVSKÝ, M. 2023. *Maturitná skúška 2023. Správa o výsledkoch riadneho termínu externej časti maturitnej skúšky z matematiky.* Bratislava: NIVAM. Dostupné z: https://www2.nucem.sk/dl/5654/MAT_Spr%C3%A1va%20o%20v%C3%BDsledkoch%20EC%20MS_2023.pdf

FICOVÁ, L., KURAJOVÁ STOPKOVÁ, J., MIKUŠKA, J., PIGOVÁ, M., REPOVSKÝ, M. 2024. *Maturitná skúška 2024. Správa o výsledkoch riadneho*

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

termínu externej časti maturitnej skúšky z matematiky. Bratislava: NIVAM. Dostupné z: https://www2.nucem.sk/dl/5968/MAT_Spr%C3%A1va%20o%20v%C3%BDsledkoch%20EC%20MS_2024_final.pdf

FICOVÁ, L., KURAJOVÁ STOPKOVÁ, J., PIGOVÁ, M., MIKUŠKA, J., KOSTOLANSKÁ, J., REPOVSKÝ, M. 2025. *Maturitná skúška 2025. Správa o výsledkoch riadneho termínu externej časti maturitnej skúšky z matematiky.* Bratislava: NIVAM. Dostupné z: https://www2.nucem.sk/dl/6252/MAT_Spr%C3%A1va%20o%20v%C3%BDsledkoch%20EC%20MS_2025_final_web.pdf

GAL, I. 2002. Adults' Statistical Literacy: Meanings, Components, Responsibilities. In *International Statistical Review,* roč. 70, s. 1-51. https://doi.org/10.1111/j.1751-5823.2002.tb00344.x

HAJDÚK, M., KELECSÉNYI, P., RINGLEROVÁ, V. 2015. *Maturitná skúška 2015. Správa o výsledkoch riadneho termínu externej časti maturitnej skúšky z matematiky.* Bratislava: NIVAM. Dostupné z: https://www2.nucem.sk/dl/1666/Sprava_RT_EC_MS_2015_matematika_14102015.pdf

KELECSÉNYI, P. 2014. *Maturitná skúška 2014. Správa o výsledkoch riadneho termínu externej časti maturitnej skúšky z matematiky.* Bratislava: NIVAM. Dostupné z: https://www2.nucem.sk/dl/1735/MAT-Spr%C3%A1va_o_v%C3%BDsledkoch_E%C4%8C_RT_MS_2014_final.pdf

LUČENIČOVÁ, K. et al. 2013. *Zbierka úloh zo štatistickej gramotnosti.* Bratislava: NÚCEM. ISBN 978-80-89638-07-9.

NIVAM. 2015. *Maturita 2015 (test).* Dostupné z: https://www2.nucem.sk/dl/6450/261447_RT_MAT.pdf

NIVAM. 2022. *Maturita 2022 (test).* Dostupné z: https://www2.nucem.sk/dl/5182/RT_MAT_20-1447_2020.pdf

NIVAM. 2024. *Maturita 2024 (test).* Dostupné z: https://www2.nucem.sk/dl/5853/24%201447_RT_MAT.pdf

ŠPÚ. 2019. Cieľové požiadavky na vedomosti a zručnosti maturantov z matematiky. Dostupné z: https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/matematika_g_4_5_r.pdf

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

REPOVSKÝ, M., JUŠČÁKOVÁ, Z. 2016. *Maturitná skúška 2016. Správa o výsledkoch riadneho termínu externej časti maturitnej skúšky z matematiky*. Bratislava: NIVAM. Dostupné z: https://www2.nucem.sk/dl/1448/MAT-Spr%C3%A1va_o_v%C3%BDsledkoch_E%C4%8C_MS_2016_fin.pdf

SINCICH, T. 1990. *Statistics by example*. Dellen Publishing Company, San Francisco, c/o Macmillan, Inc.

Afiliácia:

Príspevok je parciálnym výstupom grantovej úlohy KEGA č. 016KU-4/2026: Epistéma štatistickej gramotnosti informovaného človeka 21. storočia so zameraním na model štatistickej gramotnosti, kritické myslenie, argumentáciu, datafikáciu, tvorbu otázok a transverzálne kompetencie.

KONTAKT:

RNDr. Lucia Csachová, PhD.
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta
Katedra matematiky
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
lucia.csachova@ku.sk

doc. RNDr. Eva Litavcová, PhD.
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta
Katedra matematiky
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
eva.litavcova@ku.sk

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

SVEDKOVIA ŠIKANOVANIA – VÝZVA PRE PREVENCIU V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ

Ingrid EMMEROVÁ

ABSTRAKT

Príspevok analyzuje problematiku šikanovania v školskom prostredí s osobitným zreteľom na rolu svedkov ako kľúčových aktérov v dynamike tohto negatívneho javu. Autorka vychádza z predpokladu, že šikanovanie nie je len záležitosťou agresora a obete, ale celého triedneho kolektívu. Osobitná pozornosť je venovaná preventívnemu potenciálu práce so skupinou, pričom sa zdôrazňuje nevyhnutnosť jasne stanovených pravidiel a disciplíny pre zaistenie bezpečného prostredia. Za kľúčový preventívny faktor autorka považuje systematické uplatňovanie kooperácie medzi žiakmi. Kooperatívne metódy vyučovania nielen zvyšujú kognitívnu úroveň, ale primárne rozvíjajú sociálne a emocionálne kompetencie žiakov, čím eliminujú riziká sociálneho vylúčenia a prispievajú k budovaniu pozitívnej školskej klímy.

Kľúčové slová: šikanovanie, svedkovia šikanovania, prevencia, prevencia šikanovania v škole

WITNESSES TO BULLYING – A CALL FOR PREVENTION IN SCHOOLS

ABSTRACT

This paper analyzes the issue of bullying in the school environment, with a particular focus on the role of bystanders as key actors in the dynamics of this negative phenomenon. The author proceeds from the premise that bullying is not merely a matter between the aggressor and the victim, but involves the entire class. Particular attention is paid to the preventive potential of group work, emphasizing the necessity of clearly defined rules and discipline to ensure a safe environment. The author considers the systematic application of cooperation among pupils to be a key preventive factor. Cooperative teaching methods not only enhance cognitive development but primarily foster pupils' social and emotional competencies, thereby reducing the risks of social exclusion and contributing to the creation of a positive school climate.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

Key words: bullying, witnesses to bullying, prevention, prevention of bullying in schools

ÚVOD

Agresívne správanie žiakov je závažným problémom. Môže prerásť až do **šikanovania**, ktoré patrí medzi najzávažnejšie negatívne javy v súčasnej škole, môže sa však uskutočňovať aj v mimoškolskom prostredí.

Spektrum nevhodného správania žiakov je široké, zahŕňa rizikové či problémové správanie, ale môže ísť aj o závažné javy, ktoré zaraďujeme do kategórie sociálnopatologických javov.

Na výskyt rizikového a problémového správania už u žiakov mladšieho školského veku upozorňujú Belešová a Zemančíková (2026), Homolová (2023), Pašková, Stehlíková (2018). Potvrdzujú, že agresívne správania a šikanovanie predstavuje reálny problém školskej praxe. Rizikové a problémové správanie rastie vekom, vekom sa rozširujú aj druhy nevhodného správania, objavujú sa aj závažnejšie prejavy agresívneho správania.

1 SVEDKOVIA ŠIKANOVANIA – ICH POZITÍVNY A NEGATÍVNY VPLYV

Výsledky aktuálnych výskumov (Dulovics, Stehlíková, Zošáková, 2026; Niklová et al., 2026) potvrdzujú, že šikanovanie predstavuje rozšírený jav v slovenských školách.

Šikanovanie nie je len záležitosťou agresora a obete. Významnú úlohu zohrávajú aj svedkovia šikanovania, ktorí na jednej strane môžu zohrať pozitívnu, ale na strane druhej negatívnu úlohu.

Vplyvnú skupinu aktérov šikanovania tvoria tzv. prizerajúci. Ich reakcia a prípadné zapojenie sú neraz určujúcim faktorom ďalšieho priebehu šikanovania. Macháčková a Dědková (2013) rozlišujú nasledujúce typy prizerajúcich:

- nasledovníci agresora, ktorí ho aktívne podporujú,
- tí, ktorí agresora otvorene podporujú, napr. ho povzbudzujú, ale obeti neubližujú,
- tí, ktorí agresora podporujú, ale nie otvorene a zostávajú pasívni,
- nezúčastnení pozorovatelia,
- tí, ktorí nesúhlasia so šikanovaním, sú na strane obete, ale nerobia to otvorene a celkovo sa aktívne neprejavujú,
- tí, ktorí sa obeti otvorene snažia pomôcť.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

Ochrancovia / zástancovia (v českej odbornej literatúre zastánci, v anglickej defenders) zohrávajú v rámci prevencie dôležitú úlohu. Podľa Zvírotského, Bendla a Richterovej (2021) môžu v zásade využívať dve stratégie: buď vystúpia proti agresorom alebo niekedy i dosť nenápadne podporia obeť, príp. môžu obe stratégie kombinovať. Ako uvádza Kressa (2016) v prospech obetí vystupujú rôznym spôsobom, ktoré sa môžu kombinovať v priebehu jedného incidentu:
- ochrana priamou konfrontáciou s agresorom,
- ochranca ako utešiteľ,
- ochranca ako prostredník – mediátor,
- ochranca, ktorý privolá pomoc.

Kollerová (2016) približuje, že skupinové normy môžu byť faktorom, ktorý chráni skupiny pred šikanovaním tak, že vedie členov skupiny k ochrane obetí. Žiak môže šikanovať alebo mať benevolentný postoj k šikanovaniu aj preto, že je členom skupiny, v ktorej je podobné správanie považované za normálne. Aj keď väčšina žiakov s obeťou šikanovania súcití, málokto má odvahu sa ich zastať, pretože by riskoval útok zo strany šikanujúcich. V rámci prevencie je potrebné sa snažiť o to, aby žiaci pochopili, že nemajú šikanovanie povzbudzovať chichotaním, nahováraním, fandením, ani nečinným prizeraním.
Z preventívneho hľadiska je dôležité poznať motiváciu ochrancov, aby bolo možné takéto správanie v triede podporovať. Kressa (2016) ich vymedzuje nasledovne:
- Morálna motivácia: Šikanovanie je z ich pohľadu zlé, vedie ich súcit a empatia. Ich motív zastať sa obete niekedy súvisí s ich vlastnou skúsenosťou v roli obete. Morálna motivácia nie je vždy autentická, môže prevládať vedomie povinnosti prameniace z rodinnej výchovy. U nich hrozí, že pomoc budú ponúkať necitlivo a nešikovne, ktorú obeť šikanovania odmietne.
- Motivácia získania výhody: Pre nich je pomoc vhodnou príležitosťou demonštrovať vlastnú prevahu alebo výnimočné vlastnosti. Dominantným záujmom je uspokojenie egocentrických potrieb. Pomoc druhému predstavuje vedľajší cieľ. Prosociálny motív iba predstierajú s cieľom zvýšiť svoj vplyv v triede a získať si učiteľov.
- Motív priateľského vzťahu: Ide o normálny motív, kedy sa ochranca zastane len svojho kamaráta, nie však ďalších spolužiakov, môže ísť o „sebectvo partie“. Je nutné brať do úvahy skutočnosť, že pri kamarátovi má istotu, že pomoc príjme a pri prípadnom konflikte s agresormi budú spojenci.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

- Delegovaný ochranca: Učiteľ motivuje slušného a bezproblémového žiaka, aby sa stal ochrancom triedneho outsidera. Realizácia v praxi je však náročnejšia. Vhodnejšie je podporovať ochranu druhých u všetkých žiakov.

Odborníci (Húsková, 2025; Kolář, 2011; Rosová, 2018) upozorňujú na dôležitosť svedkov šikanovania pri vyšetrovaní a riešení šikanovania: odporúčajú nájdenie svedkov, individuálne a postupne sa porozprávať so svedkami šikanovania, výpovede si zapisovať, sumarizovať dokumentáciu a dôkazy.

Svedkovia však môžu zohrať dôležitú úlohu aj pri prevencii šikanovania. Ich zásah je osobitne prínosný v tom, že zabráni prehlbovaniu šikanovania a jeho prechodu do ďalších štádií.

Žiakov je potrebné pripraviť na možnosť, že sa sami stanú svedkami šikanovania, informovať ich o spôsoboch poskytnutia pomoci obeti (ochrana obete, privolanie dospelého, popis priebehu udalosti, zastavenie agresora a pod.) a viesť ich k prevzatiu iniciatívy napriek tlaku skupiny.

2 PREVENTÍVNY POTENCIÁL SKUPINY

Trieda je sociálnou skupinou. Rovesníci a spolužiaci sú významným socializačným činiteľom. Tieto skupiny majú značný vplyv na rozvoj osobnosti a patria často k referenčným skupinám. Ako žiaduca sa javí intervencia do týchto skupín. Predstavujú prirodzenú formu života detí a mládeže, ktorú charakterizuje veková a názorová blízkosť.

Ako uvádzajú Pašková, Stehlíková a Kopčanová (2018), školská trieda je referenčnou skupinou slúžiacou na komparáciu výkonov a prejavov správania žiakov. Vytvára normu, na základe ktorej sa z nediferencovanej skupiny stáva štruktúrovaná skupina, v ktorej každý člen zastáva určitú pozíciu. Školská trieda je malá, formálna sociálna skupina, ktorá vznikla zámerne, má pevnú organizáciu a je dlhodobá. vzájomné sociálne vzťahy, adaptácia na normy fungovania školskej triedy, i mnoho vzorov sociálneho učenia otvára novú skupinu faktorov s potenciálom pôsobenia na výskyt agresívnych prejavov. Skupinová dynamika školskej triedy má výrazný vplyv na formovanie jednotlivca i celej skupiny.

Preventívna práca so skupinou žiakov sa prioritne javí ako efektívna z hľadiska počtu účastníkov: jeden realizátor prevencie - pedagogický či odborný zamestnanec školy, pracovník poradenského zariadenia či iný aktér prevencie, preventívne a výchovne pôsobí na celú triedu žiakov (v tejto súvislosti je potrebné upozorniť, že hromadné akcie napriek vysokému počtu účastníkov nemožno považovať za

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

efektívnu prevenciu). K ďalším výhodám preventívnej práce so skupinou žiakov zaraďujeme využitie skupinovej dynamiky, socializáciu členov skupiny, sociálne učenie a podporu sociálneho rozvoja žiakov. Skupinové vzťahy pôsobia na jednotlivca a ovplyvňovaním skupinových vzťahov sa zlepšuje školská klíma i výchovno-vzdelávací proces. Preventívna práca so skupinou žiakov zvyšuje pochopenie a porozumenie pre pocity spolužiakov, žiaci sa môžu presvedčiť, že vyjadrovanie pocitov má komunikačnú hodnotu, trénujú si otvorenú a funkčnú komunikáciu, pochopia, že ľudia môžu mať na veci odlišné názory.

V rámci prevencie sa v škole najčastejšie pracuje **so skupinou žiakov a to triedou**. Ako konštatuje Sokolová (2022), efektívne programy v oblasti prevencie, ale aj osobnostného a sociálneho rozvoja stavajú najmä na dlhodobej práci so skupinou, využívajú prvky sociálnej dynamiky a interakciu v skupine a súčasne používajú širokú škálu metód. Z hľadiska prevencie rizikového a problémového správania sa práca s kolektívom alebo skupinou, realizácia preventívnych aktivít zameraných na podporu optimálnych sociálnych vzťahov v školskom prostredí a vytváranie sociálnej opory javí ako efektívna. Základné charakteristiky skupinovej práce sú podľa Hermochovej (2005) cielené využívanie skupinovej dynamiky, zámerné modelovanie sociálnych vzťahov v skupine, intenzívne stimulovanie procesov sociálneho učenia, podporovanie prebiehajúceho procesu sociálneho učenia atmosférou psychologického bezpečia.

V rámci ustáleného triedneho kolektívu nie sú potrebné hry a aktivity na zoznamovanie. Realizátorom prevencie môže byť zamestnanec školy, ktorého žiaci poznajú, ale aj človek, ktorého žiaci nepoznajú (napr. odborník z poradenského zariadenia, policajt – preventista a pod.). V takomto prípade sú vhodné na začiatok aktivity na zoznámenie. Dôležitá je dohoda o pravidlách (napr. právo na vlastný názor, tichý režim na mobiloch, nevynášať z triedy osobné informácie, sankcie za porušenie pravidiel, pravidlo stop – právo nezúčastňovať sa na niektorej aktivite alebo nevyjadrovať sa k nejakej téme).

Tökölyová, Petranová a Hupková (2025) upozorňujú, že trieda má svoju hierarchiu, humor a potrebu spolupatričnosti. V diskusiách sa preto často uplatňuje skupinový tlak. Ak väčšina zaujme určitý postoj, menšinové názory môžu byť zosmiešnené alebo potlačené. Niektoré výroky („to je hlúposť“, „nikto si to nemyslí“) sa stanú signálom vylúčenia. Tí, ktorí by mali odlišný názor, radšej mlčia. Tým trieda prichádza o pestrosť pohľadov – a učiteľ o možnosť rozvíjať kritické myslenie. Dôležitú úlohu preto zohráva jasné nastavenie pravidiel diskusie, podpora tichších

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

hlasov, a neutralita učiteľa, ktorý moderuje tón a tempo rozhovoru. Ak sa trieda učí počúvať bez prerušovania a nesúhlasiť bez zosmiešňovania, mení sa aj jej vnútorná klíma a naladenie skupiny.

Pravidlá a ich dodržiavanie sú základom disciplíny v škole, spolupodieľajú sa na pozitívnej klíme a stávajú sa efektívnym faktorom prevencie problémového či rizikového správania sa žiakov.

Podľa Švamberk Šauerovej (2026) sú triedne pravidlá veľmi dôležité. Práca s nimi nie je jednorazová záležitosť, ale živý proces a stávajú sa súčasťou identity triedy. Sú základom fungujúcej triedy a prevenciou väčšiny vážnych problémov.

Zaistenie bezpečnosti v školách je dôležitou podmienkou pre zdravý psychický vývin žiaka v procese jeho výchovy a vzdelávania. Disciplína predstavuje jeden zo základných faktorov prevencie problémového správania žiakov. Disciplínu treba chápať ako poriadok a dodržiavanie jasne stanovených pravidiel. Disciplína musí byť založená na dodržiavaní školského poriadku a určených pravidiel, nie na strachu žiakov.

So žiakmi je nutné neustále komunikovať. Nepripustiť, aby sa porušovanie pravidiel v škole prehliadalo. Pravidlá a ich dodržiavanie sú základom disciplíny v škole a stávajú sa efektívnym faktorom prevencie problémového či rizikového správania sa žiakov.

Čo najširšie **uplatňovanie kooperácie** medzi žiakmi je výrazným **preventívnym faktorom** pred vznikom šikanovania i ďalších foriem nevhodného správania.

Pošteková (2025) upozorňuje na význam kooperatívneho vzdelávania, ktoré môže viesť k lepším výsledkom v škole, najmä u žiakov, ktorí by to v bežnom prostredí triedy mohli mať rôzne ťažkosti. Tým, že vzájomne spolupracujú, získavajú dôležité sociálne a komunikačné zručnosti. Žiaci podporujúci inklúziu na kooperatívnom vyučovaní sú schopní lepšie sa vcítiť do problémov či úspechov svojich spolužiakov, čím sa eliminujú predsudky. Štúdie dokazujú, že v inkluzívnych triedach sú žiaci často úspešnejší. Žiaci sa môžu cítiť motivovaní, ocenení a povzbudení, byť empatickými, lepšie komunikovať, spolupracovať a riešiť konflikty. Pri začlenení sa môžu prejavovať sebavedomo, pretože sa cítia byť prijatí, oceňovaní a schopní prispieť k úspechu skupiny. Vzájomné prijatie a rešpekt pomáha znižovať šikanovanie a diskrimináciu.

Kooperatívne vzdelávanie podporuje nielen kognitívny rozvoj žiakov, ale aj ich sociálne a emocionálne kompetencie. Systematické využívanie kooperatívneho vzdelávania je kľúčové aj z hľadiska prevencie rizikového a problémového

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

správania žiakov (osobitne sociálneho vylúčenia, agresívneho správania, šikanovania) a budovania pozitívnej triednej klímy. Kooperatívne metódy vyučovania predstavujú efektívny nástroj na podporu komplexného rozvoja žiakov. Ich význam presahuje rámec kognitívneho učenia a zasahuje do oblasti sociálneho a emocionálneho vývinu, prevencie problémového správania a budovania kvalitných medziľudských vzťahov.

Pri plánovaní preventívnych aktivít je vhodné zaradiť jednotlivé aktivity tak, aby tematicky logicky nadväzovali. Efektívne je striedanie rôznych typov aktivít – aktivity alebo hry na upokojenie, aktivizačné, využitie individuálnej práce a následná skupinová práca, napr. diskusia.

ZÁVER

Problematika svedkov šikanovania predstavuje významnú, no často nedostatočne reflektovanú dimenziu prevencie v školskom prostredí. Svedkovia totiž zohrávajú kľúčovú úlohu v dynamike šikanovania – môžu ho nepriamo podporovať pasivitou, ale rovnako majú potenciál stať sa aktívnymi činiteľmi jeho zastavenia. Práve tento ambivalentný potenciál robí zo svedkov dôležitý cieľ preventívnych intervencií.

Efektívna prevencia šikanovania by nemala byť zameraná výlučne na agresorov a obete, ale mala by systematicky zahŕňať aj prácu so svedkami. Kľúčové je rozvíjanie ich sociálnych a morálnych kompetencií, posilňovanie empatie, odvahy konať a schopnosti adekvátne reagovať v rizikových situáciách. Nemenej dôležité je vytváranie bezpečného a podporného školského prostredia, v ktorom sa žiaci neboja upozorniť na nevhodné správanie a majú dôveru v dospelých.

Významnú úlohu v tomto procese zohráva učiteľ a celková kultúra školy, ktorá by mala systematicky podporovať prosociálne správanie, otvorenú komunikáciu a jasné normy odmietajúce akékoľvek formy násilia. Preventívne aktivity by mali byť dlhodobé, komplexné a zamerané na rozvoj aktívneho postoja svedkov, ktorí sa môžu stať dôležitým ochranným faktorom v školskom prostredí.

Práca so svedkami šikanovania predstavuje významnú výzvu, ale aj príležitosť pre zefektívnenie preventívnych stratégií, ktoré budú reflektovať reálne správanie žiakov a podporia ich aktívnu participáciu na vytváraní bezpečnej a rešpektujúcej školskej klímy.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

LITERATÚRA

BELEŠOVÁ, M., ZEMANČÍKOVÁ, V. 2026. Psychosociálna pohoda učiteľov v kontexte disciplinárnych výziev primárneho vzdelávania a stratégie pri práci s problémovým správaním žiakov. In *Bezpečné edukačné prostredie a wellbeing.* České Budějovice: Nová Forma, s. 361 – 381. ISBN 978-80-7612-840-8.

DULOVICS, M., STEHLÍKOVÁ, J., ZOŠÁKOVÁ, K. 2026. *Šikanovanie v školskom prostredí z aspektu jeho aktérov.* Banská Bystrica: Belianum, 148 s. ISBN 978-80-557-2321-1.

HERMOCHOVÁ, S.: *Skupinová dynamika ve školní třídě*. Kladno: AISIS, 2005, 170 s. ISBN 80-239-5612-4.

HOMOLOVÁ, M. 2023. Vnímanie agresívneho správania predškolského veku z pohľadu zahraničných výskumov. In *Zborník doktorandov predškolskej a elementárnej pedagogiky - aktuálne problémy, výskumné zistenia*. Ružomberok: Verbum, s. 17-28. ISBN 978-80-561-1063-8.

HÚSKOVÁ, Ľ. 2025. Šikanovanie a kyberšikanovanie v školskom prostredí. In *Bezpečnosť školského prostredia – sociálno-emocionálna pohoda a wellbeing žiakov a zamestnancov.* Ružomberok: Verbum, s. 131 – 141. ISBN 978-80-561-1217-5.

KOLÁŘ, M. 2011. *Nová cesta k léčbe šikany.* Praha: Portál, 336 s. ISBN 978-80-7367-871-5.

KOLLEROVÁ, L. 2016. Skupina a šikana. In JANOŠOVÁ, P., KOLLEROVÁ, L., ZÁBRODSKÁ, K., KRESSA, J., DĚDOVÁ, M.: *Psychologie školní šikany.* Praha: Grada, s. 295 – 306. ISBN 978-80-247-2992-3.

KRESSA, J. 2016. Zastánce jako klíčový hráč v dramatu šikany. In JANOŠOVÁ, P., KOLLEROVÁ, L., ZÁBRODSKÁ, K., KRESSA, J., DĚDOVÁ, M.: *Psychologie školní šikany.* Praha: Grada, s. 250 – 264. ISBN 978-80-247-2992-3.

MACHÁČKOVÁ, H., DĚDKOVÁ, L. 2013. Aktéři kyberšikany. In ČERNÁ, A., DĚDKOVÁ, L., MACHÁČKOVÁ, H., ŠEVČÍKOVÁ, A., ŠMAHEL, D.: *Kyberšikana. Průvodce novým fenoménem.* Praha: Grada, s. 55 – 82. ISBN 978-80-247-4577-0.

NIKLOVÁ, M. et al. 2026. *Šikanovanie v školskom prostredí v kontexte sociálnej klímy a rodinných vzťahov žiakov*. Banská Bystrica: Belianum, 140 s. ISBN 978-

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

80-557-2322-8. https://doi.org/10.24040/2026.9788055723228

PAŠKOVÁ, L., STEHLÍKOVÁ, J. 2018. Orientačná diagnostika sociability agresívnych detí mladšieho školského veku. In *Agresia vo verejnom priestore.* Bratislava: SPS pri SAV, s. 188 – 199. ISBN 978-80-88910-58-9.

PAŠKOVÁ, L., STEHLÍKOVÁ, J., KOPČANOVÁ, D. 2018. Sociálne aspekty agresívneho správania žiakov v škole. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa,* č. 3-4, s. 259 – 277. DOI: 10.2478/papd-2018-0022

POŠTEKOVÁ, B. 2025. *Aktuálne výzvy vo využívaní kooperatívneho vyučovania na slovenských školách.* Žilina: UNIZA, 108 s. ISBN 978-80-554-2188-9.

ROSOVÁ, D. 2018. *Stratégia riešenia šikanovania v školách. Možnosti prevencie.* Košice: Equilibria, 166 s. ISBN 978-80-8143-225-5.

SOKOLOVÁ, L. 2022. *Psychologické princípy prevencie a osobnostného a sociálneho rozvoja.* Bratislava: NIVAM, 14 s. Dostupné na: www.nivam.sk

ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, M. 2026. Třídní pravidla a aktivity pro rozvoj emocí. In *Manažment školy v praxi,* č. 1, s. 21 – 24. ISSN 1336-9849.

TÖKÖLYOVÁ, T. – PETRANOVÁ, D. – HUPKOVÁ, I. 2025. *Občianska imunita – metodické materiály pre učiteľov ZŠ.* Senica: Záhorské osvetové stredisko v Senici, 81 s. ISBN 978-80-7091-123-5.

ZVÍROTSKÝ, M., BENDL, S., RICHTEROVÁ, M. 2021. *Příběh školní šikany: učebnice pro pedagogické pracovníky.* Praha: Univerzita Karlova, 128 s. ISBN 978-80-246-4825-5.

Afiliácia:

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

KONTAKT:
prof. PhDr. Ingrid Emmerová, PhD.
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychológie
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
ingrid.emmerova@ku.sk

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

REFLEXIA SCAFFOLDOVANIA ŠTUDENTOV PREDŠKOLSKEJ A ELEMENTÁRNEJ PEDAGOGIKY V ROZVOJI SKUPINOVEJ ČINNOSTI DETÍ V PRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ

Annamária ŠIMŠÍKOVÁ

ABSTRAKT

V empirickej štúdii sa venujeme scaffoldovaniu študentov odboru predškolská-elementárna pedagogika zameraného na realizáciu skupinovej činnosti s deťmi v primárnom vzdelávaní základných škôl. Prieskumu kvalitatívneho charakteru sa zúčastnilo 54 študentov externého štúdia v odbore predškolská a elementárna pedagogika. Na základe pozorovania, rozhovoru, evalvácie priamej činnosti študentov zisťujeme, že študenti sa pri evalvácii skupinovej činnosti zameriavajú na kvalitu výstupov, ale nemajú reálnu skúsenosť s evalváciou procesuálnej a organizačnej stránky skupinovej činnosti. Scaffoldovanie sa ukazuje ako funkčný nástroj podpory pri rozvoji profesijných kompetencii vzťahujúcich sa na riadenie skupinovej činnosti detí u budúcich učiteľov v odbore predškolská a elementárna pedagogika.

Kľúčové slová: scaffolding, evalvácia, skupinová činnosť, študenti odboru predškolská-elementárna pedagogika, deti v primárnom vzdelávaní

REFLECTION ON THE SCAFFOLDING OF PRESCHOOL AND ELEMENTARY PEDAGOGY STUDENTS IN THE DEVELOPMENT OF GROUP ACTIVITY OF CHILDREN IN PRIMARY EDUCATION

ABSTRACT

In the empirical study, we focus on scaffolding students in the preschool-elementary pedagogy program to lead group activities with primary school children. The qualitative survey involved 54 part-time students in preschool and elementary

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

pedagogy. Based on observation, conversation, and evaluation of the students' direct activities, we find that students, when evaluating group activities, focus on the quality of the outputs but do not have real experience with evaluating the procedural and organizational aspects of group activities. Scaffolding proves to be a functional tool for supporting the development of professional competencies in managing group activities with children among future teachers in the fields of preschool and elementary pedagogy.
Key words: scaffolding, evaluation, group activity, students of the preschool-elementary pedagogy program, children in primary education.

ÚVOD

Kolaboratívne kompetencie po pandémii Covid-19 u študentov už nie sú samozrejmosťou. Identifikované bolo výrazné narušenie základných procesov spolupráce ako: znížená schopnosť koordinácie, problémy s komunikáciou, pokles dôvery a zdieľania zodpovednosti, či zvýšená frustrácia v skupinovej práci. To vyžaduje nové pedagogické prístupy (Wildman et al., 2021).

Učiteľ má určité postavenie, pozíciu vzhľadom na učiaceho sa v edukačnom procese. V procese scaffoldingu predstavuje učiteľ faktor podpory. „*Učitelia sú pre proces vo vyučovaní nevyhnutní, pretože uľahčujú sociálnu interakciu medzi študentmi*“ (Chand, 2023, s. 276).

1 TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

Scaffolding (didaktická opora) predstavuje prístup zdôrazňujúci sociálnu interakciu a spoluprácu v procese učenia a úlohu zdatnejšej osoby (pedagóg, rovesník) pri vedení a podpore kognitívneho vývinu učiaceho sa (Wright, 2018). Učiteľský scaffolding podporuje metakognitívne schopnosti študentov (Doo, et al. 2020; Luo et al., 2026). Scaffolding je vhodný pre ľudí každého veku, zvyšovaním veku sa mení len charakter úloh a typu opory.

Andreánsky (2017) konštatuje, že rozvoj celého spektra sociálnych komunikačných kompetencii je možný vhodným nastavením procesu plnenia úlohy. Samotná úloha vyžaduje a podporuje rozvoj:

- počúvania s porozumením, porozumenia hovorenému, tieto sú predpokladom spolupráce v skupine;
- schopnosti pýtať sa, čím sa eliminujú komunikačné nedorozumenia;

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

- schopnosti poskytnúť vlastný názor, na základe pripravenej logickej argumentácie s možnými situačnými scenármi;
- schopnosti pracovať s informáciami, podporuje schopnosť odhadnúť dôležitosť konkrétnej informácie, triediť, posúvať informáciu;
- rešpektovania rolí, kde každý rozumie rozdeleniu činností, zodpovednosti a kompetencií ostatných, odvádza svoj diel práce;
- schopnosti autonómne riešiť situácie - v intenciách pridelených kompetencií, s rešpektovaním požadovaného cieľa;
- schopnosti prijať kritiku - byť aktívny pri náprave chyby, vysporiadať sa s vlastným nesprávnym úsudkom.

Priama skupinová činnosť v školskom prostredí predstavuje adekvátne hodnotiace kritérium pre identifikáciu úrovne vlastných sociálno-komunikačných kompetencií. Obe skutočnosti argumentujeme:

1. Sociálna skupina slúži ako prostredie pre sebaevalváciu kompetencií. Podľa **sociokultúrnej teórie učenia a kooperácie (Vygotskij)** je učenie sociálne sprostredkovaný proces. Kompetencie sa nerozvíjajú izolovane. Vyššie poznávacie funkcie vo vývine dieťaťa sa prejavujú v dvoch úrovniach - medzi ľuďmi (vnútro-psychologicky) a vo vnútri dieťaťa (intra-psychologicky). Dobrovoľná pozornosť, logická pamäť a formovanie pojmov, teda kognitívny a intelektuálny vývin závisia od sociálnej interakcie. Dôraz sa kladie na dialóg (Chand, 2023). To v praxi znamená, že jedinec má vo vzťahu k skupine možnosť hodnotiť vlastné kompetencie (vlastnú schopnosť reagovať, spolupracovať, viesť a prispôsobovať) a identifikovať limity vlastného prístupu.
2. Podľa teórie **zážitkového učenia (Dewey)** (experiential learning) (1938) je poznanie spoločensky konštruované a založené na skúsenostiach, ktoré by mali byť organizované v kontextoch reálneho života (Grady, 2003). Jadrom myšlienky je kvalita skúseností. Dewey upozornil, že nie všetky skúsenosti sú vzdelávacie. Niektoré môžu byť dokonca nevzdelávacie, môžu dať študentom falošný pocit kompetencie (teachers.institute, 2025). Bez vlastnej skúsenosti nie je možné autenticky hodnotiť ani rozvíjať kompetenciu. V tomto kontexte je kritériom evalvácie skupinovej činnosti priama skupinová kooperatívna činnosť, nie hypotetická predstava. To znamená, že učenie má zmysel vtedy, keď sa opiera o vlastnú činnosť a interpretáciu skúsenosti. Evalvácia nemá

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

prenesený význam, študent vychádza z toho, čo skutočne urobil a pomenúva dôvody i limity vlastného prístupu v kooperatívnej činnosti.

3. Podľa teórie **reflexívnej praxe (Schön)** sa profesijné kompetencie rozvíjajú cez reflexiu v činnosti a reflexiu po činnosti. Odborné poznanie sa nadobúda na základe vlastnej akcie, je závislé od poznania v praxi profesionálov, nie abstraktného modelu, či len súboru predpisovo riadených postupov. Je viditeľné v tom, ako reagujú na situácie. Reflexia v praxi je spôsob, ako premýšľať o vlastnej odbornej spôsobilosti (Clift, 2014).

Formatívna evalvácia aktivuje žiakov ako aktérov vlastného učenia. Tým sa odlišuje od merania, ktoré je len spätným pohľadom na výkon (Black & Wiliam, 2009). V tomto kontexte priame dôkazy o učení možno použiť na rozhodovanie o ďalších krokoch. Študentov je možné naviesť k uvedomeniu si vlastnej úrovne schopnosti spolupracovať v skupine a identifikovaniu limitov vlastného správania a rozhodovania. Sebahodnotenie predstavuje metakogníciu, uvedomenie si, kde sa učiaci nachádza v učení je monitorovanie, čo umožňuje reguláciu vlastného učenia.

2 CIELE

Na absentujúce kolaboratívne kompetencie žiakov a študentov je potrebné reagovať v edukačnom procese, to predstavuje oblasť záujmu. Vzhľadom na tému sme stanovili výskumný problém – Rozvoj a podpora atribútov profesijnej kompetencie - realizácie skupinovej činnosti detí v primárnom vzdelávaní. Zamerali sme sa na cieľovú skupinu študentov bakalárskeho stupňa vysokoškolského štúdia vo forme externého štúdia v odbore predškolská a elementárna pedagogika.

Hlavným cieľom bolo zistiť, aká je zručnosť študentov bakalárskeho stupňa vysokoškolského štúdia v odbore predškolská a elementárna pedagogika viesť skupinovú činnosť u detí v primárnom vzdelávaní. Zisťovali sme aktuálnu úroveň profesijnej kompetencie študentov viesť skupinovú činnosť detí v primárnom vzdelávaní. Vzhľadom na cieľ sme stanovili prieskumné otázky:

PO1 – *Ako študenti bakalárskeho stupňa vysokoškolského štúdia v odbore predškolská a elementárna pedagogika uvažujú o realizácii skupinovej činnosti detí v primárnom vzdelávaní?* Zamerali sme sa na metakognitívne procesy študentov vzhľadom na realizáciu skupinovej činnosti detí.

PO2 - Akú formu podpory vyžadujú študenti bakalárskeho stupňa vysokoškolského štúdia v odbore predškolská a elementárna pedagogika v smere rozvoja vybraného atribútu profesijnej kompetencie – schopnosti realizovať skupinovú činnosť s deťmi

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

v primárnom vzdelávaní? Zamerali sme sa na identifikovanie formy podpory (scaffoldingu) pre študentov vzhľadom na rozvoj a podporu vybraného atribútu profesijnej kompetencie - vedenia skupinovej činnosti detí v primárnom vzdelávaní.

3 METODOLÓGIA PRIESKUMU

Realizovali sme prieskum kvalitatívneho charakteru. **Za účelom zberu významov** boli využité metódy - nezúčastnené pozorovanie, pološtruktúrovaný rozhovor. Získané významy z pozorovaní, rozhovorov boli zaznamenané do vopred pripraveného záznamového hárku.

Výskumný súbor: Pilotáže sa zúčastnilo 20 respondentov. Následne sa prieskumu zúčastnilo celkom 54 študentov bakalárskeho stupňa vysokoškolského štúdia vo forme externého štúdia v odbore predškolská a elementárna pedagogika, z toho 52 žien a 2 muži. Respondentov v empirickej štúdii označujeme „R", skupiny „s.1, 2, 3..." . Respondenti boli pred realizáciou prieskumu informovaní o účasti na prieskume a poskytli informovaný súhlas o spracovaní údajov. Respondentom nebola poskytnutá informácia o skutočnom zámere prieskumu, aby sa predišlo Hawthornovmu efektu.

Bolo zabezpečené **kritérium zachovania autenticity** správania sa účastníkov prieskumu - teda prejavy a činnosti zo strany študentov neboli narušené a regulované externým faktorom (prieskumníkom). Kritérium vychádza z teoretických východísk (*sociokultúrnej teórie učenia a kooperácie od Vygotskijho, zážitkového učenia Deweyho* a *reflexívnu prax Schöna*).

Na základe kritéria autenticity študentom neboli poskytnuté organizačné usmernenia ohľadom tvorby skupiny - početnosť a heterogénnosť členov v skupine, a tiež neboli poskytnuté žiadne informácie ohľadom procesu, ako postupovať v skupinovej činnosti. Respondenti obdržali len inštrukcie ku skupinovej činnosti – informáciu o cieli (vytvoriť a predstaviť realizáciu činnosti zameranej na trávenie voľného času detí v primárnom vzdelávaní). K tvorbe činnosti bola poskytnutý spotrebný materiál a technické zariadenie.

Činnosť bola realizovaná v dvoch etapách. Z pohľadu Kolbovho cyklu sa jednalo o rovinu priamej konkrétnej skúsenosti (aktivity) s reflexiou, kde skupiny premýšľajú o zažitom, analyzujú, sumarizujú skúsenosť a uvedú postrehy.

Počas etáp bola študentom poskytnutá podpora – scaffolding.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

1. Etapa - priama činnosť (60 minút).
Úlohou študentov bolo na základe pokynov a sprostredkovaných zdrojov vytvoriť výchovno-vzdelávaciu činnosť pre deti mladšieho školského veku, čo deklarovali tvorbou metodického postupu v štruktúre EUR (Meredit, Steel, 2001) a predstaviť komplexný postup realizácie skupinovej činnosti. Tu bolo dodržané kritérium, poskytovať respondentom podporu (scaffolding) len v prípadoch, že sami o pomoc požiadajú.
2. Etapa - sebaevalvácia (120 minút).
Špecifikujeme, že sebaevalvácia prebiehala v dvoch úrovniach, pre účel tejto empirickej štúdie uvádzame výsledky prvej úrovne sebaevalvácie prebiehajúcej v **prvom 60 minútovom bloku**. Sebaevalvácia bola realizovaná po jednotlivých výstupoch, respondenti identifikovali limity vlastného prístupu a činnosti v skupine. Realizácia sebaevalvácie bola zámerná. Opierame sa o Black & Wiliam (2009), podľa ktorých sebahodnotenie a formatívna evalvácia kompetencií **predstavujú mechanizmus učenia** a **sú súčasťou učenia**, čo vedie k uvedomeniu si aktuálnej úrovne kompetencie. Respondenti identifikovali limity svojho prístupu a činnosti v skupine.
Scaffolding pri sebaevalvácií skupinovej činnosti pozostával z pološtruktúrovaného rozhovoru a poskytovania doplňujúcich a objasňujúcich informácií.
Otázky pološtruktúrovaného rozhovoru boli zamerané na overenie kognície - schopnosť porozumieť úlohe, komunikácie a organizácie - riadenie procesu a podmienok činnosti. Otázky boli vytvorené vzhľadom na rozvoj kompetencií nevyhnutných pre zvládnutie spoločnej úlohy podľa Andreánskeho (2017). V snahe vyhnúť sa duplicite v texte ich uvádzame v časti zistenia. Významy boli zaznamenané do záznamového hárka.
V rámci **1. fázy scaffoldingu** pri sebaevalvácii poslúžila 1. etapa priamej činnosti respondentov ako východiskový zdroj informácii scaffoldingu. Približujeme: Prvá fáza scaffoldingu sa nazýva „*poskytnutie informácie"*. V danej fáze dochádza k aktivácií akýchkoľvek predchádzajúcich znalostí, ktorými študenti disponujú. Kritérium bolo týmto spôsobom zabezpečené.
Za účelom sebaevalvácie bola použitá aj ďalšia stratégia scaffoldingu - **vizualizácia a reálie** (Houser, n.d). Realizovaná skupinová činnosť predstavovala **aktuálnu reáliu** skupinovej činnosti ako východiska poskytovania informácie. Považujeme za vhodné a prínosné predkladať ako vzor reálií poskytnuté navrhnuté postupy prítomných skupín študentov. Prítomný je tak metodický princíp činnosti –

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

aktivácia spektra možností (chcenie, cítenie, rozum, manuálna zručnosť) (Kaiser, Kaiserová 1993; Petlák, 2016). Zabezpečené sú didaktické zásady spojenia školy so životom, zásada motivácie (Turek, 2008) uvedomelosti (Petlák, 2016; Turek, 2008; Kalhous et al., 2002), spojenia teórie s praxou (Turek, 2008; Kalhous et al., 2002; Baďuríková a kol, 2001) aktivity (Petlák, 2016; Turek, 2008; Kalhous et al., 2002; Baďuríková a kol, 2001), zásada primeranosti (Petlák, 2016; Turek, 2008; Kalhous et al., 2002; Baďuríková a kol, 2001), zásada kontextuálnosti (Baďuríková a kol, 2001), princíp vzťahu k situácii (Kaiser, Kaiserová, 1993).

Realizovaná bola tiež **2. fáza scaffoldingu** „*vysvetlenie nového konceptu*“. V danej fáze pedagóg (prieskumník) predstavil koncept evalvácie s prepojením na faktory a prejavy sociálnej interdependencie. Týmto sa zabezpečuje zásada názornosti (Petlák, 2016; Turek, 2008; Kalhous et al., 2002; Baďuríková a kol, 2001), princíp exemplárnosti - vyberajú sa obsahy a situácie, ktoré sú vzorom pre ostatné (Kaiser, Kaiserová, 1993) a zásada vzoru (možnosť porovnávať vzory správania) (Dawis, Alexander, Yelon, 1974).

Za účelom spracovania získaných významov sme využili metódu obsahovej analýzy. Analyzovali sme údaje zo záznamových hárkov. Významy sme spracovali a interpretujeme ich prostredníctvom metódy vyloženia kariet.

4 VÝSLEDKY

V časti výsledky poskytujeme čiastkové výsledky prieskumu.

1. Etapa

Respondenti vytvorili 9 skupín samovýberom v skladbe: skupiny č. 1, 6, 7, 9 – 5 respondentov, skupiny č. 2, 3, 5, 8 – 7 respondentov, skupina č. 4 – 6 respondentov. Podporu - scaffolding respondentom predstavovalo poskytnutie odpoveďového echa - informácie k otázkam, ktorými si študenti overovali, či správne pochopili zadanie úlohy. Ďalej podpora spočívala v poskytnutí textových zdrojov ohľadom vymedzenia cieľov podľa výkonového štandardu. Niektoré skupiny siahli po informačnom zdroji prostredníctvom digitálnych zariadení. Po priamej skupinovej činnosti respondenti predstavili návrhy skupinovej činnosti detí.

2. Etapa

Následne sa prešlo k realizácii sebaevalvácie skupinovej činnosti. Za účelom nadväznosti v nasledujúcej časti prepájame **1. fázu scaffoldingu** „*poskytnutie informácie*“ – zdroj predstavujú vyjadrenia a výroky respondentov, teda ich

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

východiskovú pozíciu skupinovej činnosti a **2. fázu scaffoldingu** „*vysvetlenie nového konceptu*“.

1. Evalvované bolo zloženie členov v skupine. Študentom boli poskytnuté kritéria, na základe ktorých možno vytvoriť funkčne kooperujúce skupiny.

a) ***zloženie členov v skupine na základe početnosti:*** Vzhľadom na početnosť členov v skupine zisťujeme, že štyri skupiny respondentov sa rozhodli utvoriť 5 člennú skupinu, štyri skupiny 7 člennú skupinu. Jedna skupina pozostávala zo 6 členov. Študentom bolo odporučené, aby v praxi využívali pri práci s deťmi 6 členné skupiny. Podľa Galton et al. (1980) chlapci aj dievčatá na primárnom stupni vzdelania preferujú uvedenú skladbu. Je tiež dokázané, že štruktúrovanie aktivít v malých skupinách zlepšuje skupinové úspechy, produktivitu (Levine & Moreland, 2008), zvyšuje interaktívnosť žiakov (Anca, 2025).

b) ***zloženie členov v skupine na základe úrovne kompetentnosti****:* Respondenti ďalej v sebaevalvácii uvádzali, že v praxi pri skupinových činnostiach s deťmi pri tvorbe heterogénnych skupín uvažujú o zložení členov na základe znalosti o ich schopnostiach - kto v čom vyniká. Uvažovanie bolo potrebné doplniť. Študentom bolo odporučené, aby situovali spolu zdatných a menej zdatných žiakov do skupiny. Už Bennett (1991) naznačil, že vhodné rozloženie žiakov (zdatnejší a slabší jedinci) sa zlepšuje zapojenie do skupinového úsilia o spoluprácu.

c) ***zloženie členov v skupine na základe schopnosti, zručnosti, talentu:*** Nakoľko respondenti neuviedli túto možnosť, informácia im bola poskytnutá a elaborovaná. Pri skladbe členov v skupine s analogickými schopnosťami, zručnosťami, talentom je potrebné, aby pedagóg sledoval, či nedochádza rivalite, tvorbe a podpore pocitu nedostatočnosti prispieť a plne sa realizovať. Tieto atribúty úzko súvisia s piliermi personalizácie a subjektívnej pohody detí.

d) ***zloženie členov v skupine na základe pohlavia:*** Respondenti neuvažovali nad uvedenou možnosťou, preto im bola poskytnutá doplňujúca informácia s elaboráciou. Dievčatá obľubujú kooperatívnu skupinovú prácu (Smith et al., 1994), ich rozhodnutia sú viac konsenzuálne. Chlapci majú v skupinovej práci tendenciu viac individuálne argumentovať (Tann, 1988; Webb, 1989). Ženský element inklinujúci ku konsenzuálnosti má potenciál vyvážiť silu argumentácie mužského elementu v diskusií.

e) ***zloženie členov v skupine na základe motívu spolupatričnosti:*** Respondenti uviedli, že pri tvorbe skupín reflektujú detské motívy, umožňujú deťom

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

pracovať v skupine podľa toho, kto s kým rád sedí, má sympatie. Respondenti nemajú skúsenosť komunikovať s deťmi motívy ako zapojenie sa do skupinovej činnosti s cieľom prispieť, teda rozmer zásluţnosti, spolupatričnosti v skupine v dosahovaní skupinového cieľa. Z hľadiska sociálnej interdependencie má motív spolupatričnosti oproti uvedeným výchovný charakter. Respondentom bolo odporučené, aby v praxi u detí rozvíjali vzájomnú závislosť členov v skupine. To je možné, ak sú úlohy nastavené na princípe vzájomnej závislosti, teda tak, aby nikto nemohol uspieť, pokiaľ to neurobia všetci. Týmto spôsobom tiež žiaci nadobúdajú medziľudské zručnosti, ktoré sú nevyhnutné pre úspešnú spoluprácu (Johnson & Johnson, 1990; Johnson, Johnson & Holubec, 1990). Zmyslom interdependencie v kooperácii je vytvoriť taký vzťah medzi žiakmi, v ktorom si navzájom pomáhajú kvôli tomu, lebo to podporuje učenie, nie preto, že sú len organizačne situovaní v skupine. Na základe poskytnutej informácie prišlo u niektorých respondentiek k uvedomeniu si prekonceptov o skupinovej činnosti a ich oprave. „*Ja som prišla nato, že vlastne robia individuálnu prácu a nekooperujú*“ (R, s. 3). Dojem skupinovej činnosti vzbudzovalo organizačné usporiadanie.

2. Evalvované boli kognitívne, komunikačné a organizačné špecifiká skupinovej činnosti. Uvedené činnosti predstavujú základné determinanty efektívnej spolupráce, sú základom zdieľaného porozumenia, funkčnej koordinácie činností a spoločného riešenia komplexných úloh.

Komunikácia je mechanizmus umožňujúci zdieľanie poznatkov a zosúladenie činností. Rozvoj komunikačných vzorcov vedie k eliminácii chýb, konfliktov a vyššej efektivite výkonu. Podľa Hoyle et al. (2020) znižuje „koordinačné náklady“. V edukačnom kontexte komunikácia predstavuje kľúčový prvok spolupráce, umožňuje aktívne učenie a zdieľanie významov (Ellerton et al., 2025).

Otázkou ***Pochopil/a som zadaniu?*** smerujeme deti k overeniu schopnosti počúvať s porozumením, porozumenia hovorenému zisťujeme, že existujú odlišnosti v porozumení. Na základe reflexie činnosti respondentov zisťujeme, že skupiny sa odlišujú v úrovni samostatnosti – môžu byť samostatné, vyhľadať podporu s cieľom overiť si, či porozumeli zadaniu a požiadavkám, či s cieľom získať doplňujúce informácie. Špecifiká je potrebné brať na vedomie a poskytnúť deťom adekvátnu podporu.

Zamerali sme sa aj na oblasť schopnosti pýtať sa, ktorú možno overiť aj prostredníctvom otázky ***Čo mi/ nám počas činnosti nebolo jasné? Ako ste sa***

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

vysporiadali s nejasnosťou? Z reflexii vyplynulo, že respondenti majú kapacitu odkomunikovať nejasnosti navzájom. Výzvu predstavovali odborné kompetencie. „*Nejasnosti vznikli ohľadom zostavovania cieľov*“ (R, s.1). Respondentom bolo odporúčané ponechať skupinu kooperujúcich členov na seba do úrovne zóny proximálneho rozvoja.

Výraznými faktormi skupinovej činnosti sú organizačné špecifiká (koordinácia, roly, riadenie procesu), pri ich absencii sa totiž zvyšuje chaos, duplicita práce. Napríklad Garai (2025) konštatuje, že jasné roly, zodpovednosť a spoločné ciele sú nevyhnutné pre funkčné skupiny.

Otázkou ***Čo ste v skupine urobili ako prvé po zadaní úlohy?*** možno evalvovať schopnosť autonómne riešiť situácie v intenciách pridelených kompetencií s rešpektovaním požadovaného cieľa. Na základe reflexií priamej skúsenosti respondentov zisťujeme, že začiatok skupinovej činnosti je vnímaný ako najviac náročný zo všetkých etáp činnosti. „*Na začiatku to bolo chaotické, ale nakoniec sme sa zhodli...“* (R, s. 4). K zvládnutiu úvodnej časti spolupráce v skupine je potrebný rozvoj schopnosti koordinácie, nakoľko tu vstupujú rôznorodé názory, postoje a prístupy členov. Podľa Nguyen et al. (2025) je koordinácia kritickým faktorom výkonu tímov, napríklad v komplexných a dynamických úlohách.

Na základe otázok ***Ako ste postupovali pri tvorbe hlavnej myšlienky – kto určil hlavnú myšlienku?,*** ktoré smerujú k overeniu schopnosti poskytnúť vlastný názor, na základe pripravenej logickej argumentácie s možnými situačnými scenármi a schopnosť rešpektovať role. Na základe reflexii zisťujeme, že v skupinách môže byť téma členmi vyberaná buď na základe kolektívnej dohody, alebo si členovia určia kompetentnú osobu. Z reflexii ďalej vyplynulo, že najčastejšie sa jedná o líderku skupiny.

Zamerali sme sa aj na zabezpečenie zdrojov. Pýtali sme sa - ***Čo ste potrebovali k splneniu cieľa?*** Respondenti uvádzali prevažne materiálne a informačné zdroje. Zaujímavé je zistenie, že ani jedna skupina neuviedla personálne zdroje. Respondenti boli preto povzbudení, aby viedli deti k vnímaniu rovesníkov ako zdroja informácie, poznania.

V neposlednom rade nás zaujímal časový aspekt, v edukačnom procese predstavuje limitujúci faktor akejkoľvek činnosti, avšak často je pri evalvácii opomínaný. Na základe otázky ***Bol Vám umožnený dostatok času na realizovanie činnosti?,*** zisťujeme, že **dostatočný čas poskytnutý na splnenie úlohy** sa javí ako pozitívny

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

podporný faktor psychickej pohody pri vykonávaní činnosti. „*Mali sme čas sa dohodnúť, nestresovali nás*“ (R, s. 9).

ZÁVER

Rozpoznanie aktuálnej úrovne kompetencie študentov realizovať evalváciu skupinovej činnosti je možné na základe sebaevalvácie činnosti. Na jej základe tiež možno rozpoznať, ktorým oblastiam evalvácie venujú aktéri pozornosť. Pomocou scaffoldovania je možné zistiť, v akom rozsahu dokážu o atribútoch evalvácie uvažovať.

Na základe sebaevalvácie skupinovej činnosti respondentov zisťujeme, že majú skúsenosť s evalváciou skupinovej činnosti detí v školskom prostredí, primárne sa však zameriavajú na evalváciu kvality výstupov a produktov detskej činnosti, o čom svedčia výpovede, výstupy a obsahy reflexií metodických postupov respondentov. Prostredníctvom scaffoldingu pri evalvácii skupinovej činnosti respondentov sme zistili, že v rámci evalvácie skupinovej činnosti detí neuvažujú v rovine procesuálnej, alebo organizačnej. Príčinou je absentujúca osobná skúsenosť s evalváciou procesov, organizačnej stránky skupinovej činnosti, ako aj komunikačných a sociálnych zručností nadobúdaných v skupinovej činnosti. Respondenti nemali osobný zážitok zo školského prostredia – zo základných a stredných škôl, či iných školských a mimoškolských inštitúcií. Paradoxne evalvácia skupinovej činnosti realizovaná počas prieskumu predstavovala pre respondentov prvú osobnú skúsenosť v živote.

Rozvoj sociálno-komunikačných kompetencií pedagógov, zastrešujúci tiež schopnosť viesť skupinovú činnosť s deťmi v školskom a mimoškolskom prostredí, by teda v rámci vysokoškolského edukačného procesu nemal byť obmedzený len na sprostredkovanie informácií o skupinovej činnosti prezenčnou formou, podmienkou rozvoja menovaných kompetencií vhodné je realizovať skupinovú činnosť. Môže predstavovať vôbec prvú životnú skúsenosť s evalváciou komunikačných a sociálnych aspektov nadobúdaných v skupinovej činnosti.

LITERATÚRA

ANCA, M.I. 2025. The formative dimensions of cooperative learning. In: *Journal Plus Education*. Vol. XXXVII, No. 1/March, pp. 295-301. https://doi.org/10.24250/jpe/1/2025/MIA/

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

ANDREÁNSKY, P. 2017. *Úvod do technológií 21. storočia - pracovný zošit 1.* Prievidza: InfoTlač, s.r.o., 2017, 79. s. ISBN 978-80-972799-0-5

BAĎURÍKOVÁ, Z. a kol. 2001. *Školská pedagogika*. Bratislava: Univerzita Komenského, 253 s. ISBN-80-223-1536 2

BENNETT, N. 1991. The Emanuel Miller Memorial Lecture 1990 Cooperative Learning in Classrooms: Processes and Outcomes. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 32(4), pp. 581–594. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1991.tb00336.x

BLACK, P., & WILIAM, D. 2009. Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, *21*(1), 5–31. https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5

CLIFT, R. 2014. Reflective practice: donald schön. In *Encyclopedia of educational theory and philosophy* (Vol. 2, pp. 701-702). SAGE Publications, Inc., https://doi.org/10.4135/9781483346229.n284

DOO, M. Y., BONK, C. J., & HEO, H. 2020. A meta-analysis of scaffolding effects in online learning in higher education. In International Review of Research in Open and Distributed Learning Volume 21, Number 3 https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1267049.pdf, https://doi.org/10.19173/irrodl.v21i3.4638

ELLERTON, P., SMITH, K., SMITH, T., & STEPHENSON, T. 2025. Understanding the Social and Cognitive Nature of Collaboration: Implications for Practice. *Education Sciences*, *15*(11), 1493. https://doi.org/10.3390/educsci15111493

EMMEROVÁ, I. 2022. Kooperatívne učenie ako prevencia agresívneho správania. In: *Didaktika*, č.(1) Bratislava: Wolters Kluwer SR s.r.o. ISSN:1338-2845

GALTON, M.J, SIMON, B., CROLL, P. 1980. *Inside the primary classroom.* Boston: Routledge & K. Paul, 203 p. ISBN 9780415039512

GARAI, M. 2025. *The value of group work and cooperation in schools*. Dostupné na: https://www.ijfmr.com/papers/2025/5/58420.pdf, https://doi.org/10.36948/ijfmr.2025.v07i05.58420

GRADY, R. 2003. *An Interpretation Of Dewey's Experiential Learning Theory.* In: *ERIC,* SO 035 392 https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED481922.pdf

HOUSER, n.d. *8 Strategies for Scaffolding Instruction* In: https://www.mshouser.com/teaching-tips/8-strategies-for-scaffolding-instruction

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

HOYLE B, TAYLOR J, ZUGIC L, FILHO E. 2020. Coordination Cost and Super-Efficiency in Teamwork: The Role of Communication, Psychological States, Cardiovascular Responses, and Brain Rhythms. In *Appl Psychophysiol Biofeedback.* Dec., 45(4) pp 323-341. https://doi.org/10.1007/s10484-020-09479-8

CHAND, S. P. 2023. Constructivism in Education: Exploring the contributions of Piaget, Vygotsky, and Bruner. In *International Journal of Science and Research (IJSR)*, 12(7), 274–278. https://doi.org/10.21275/SR23630021800

JOHNSON, D.W., & JOHNSON, R.T. 1990. Cooperative learning and achievement. In S. Sharan (Ed.), *Cooperative learning: Theory and research* New York: Praeger, pp. 23-37.

JOHNSON, D.W., JOHNSON, R.T., & HOLUBEC, E.J. 1990. Circles of learning: Cooperation in the classroom. EDINA, M.N Interaction. https://archive.org/details/circlesoflearnin00john/page/n5/mode/2up

KAISER, A., KAISEROVÁ, R. 1993 *Učebnica pedagogiky – Základné a požadované vedomosti.* Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. 299 s. ISBN: 80-08-02006-7

KALHOUS, Z., OBST, O. a kol. 2002. *Školní didaktika.* Praha: Portál, ISBN 80-7178-253-X

LEVINE, J.M., MORELAND, R.L. 2008. *Small Group.* New York: Psychology Press, 568 p. *https://doi.org/10.4324/9780203647585*

LUO, C., WANG, Z., LUO, W., & WU, Y. 2026. *The influence of teacher scaffolding on students' metacognitive skills: The mediating role of self-regulated learning and the moderating effect of academic mindset*. The 9th STIU International Conference July 29-31, 2025, Thailand https://conference.stamford.edu/wp-content/uploads/2026/03/114.pdf

MEREDITH, K.S., & STEELE, J.L. 2011. *Classrooms of wonder and wisdom : reading, writing, and critical thinking for the 21st century*. California: Corwin, 172 p.

NGUYEN, T. N., WOOLLEY, A. W., & GONZALEZ, C. 2025. *Measuring implicit spatial coordination in teams: Effects on collective intelligence and performance*. arXiv. https://doi.org/10.1145/3715928.3737490

PETLÁK, E. 2016. Všeobecná didaktika. Bratislava: IRIS, 326 s. ISBN 978-80-8153-064-7

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

PETLÁK, E. 2019. *Motivácia v edukačnom procese.* Wolters Kluwer, 104 s. ISBN 9788057101505

SMITH, P., COWIE, H., BERDONDINI, L. 1994. Co-operation and bulying In: P. Kutnick & C Rogers C. *Groups in Schools,* London: Cassell, pp. 195-210.

TANN, S. 1988. Grouping and the integrated classroom. In: Thomas, G. and Feiler, A. *Planning for Special Needs.* Oxford: Basil Blackwell, pp. 154-170.

TEACHERS.INSTITUTE. 2025. *John Dewey's Experiential Learning: Bridging Theory and Practice in Education* https://teachers.institute/education-nature-purposes/john-dewey-experiential-learning-theory-practice-education/ November 3, 2025

TUREK, I. 2010. *Didaktika.* 1. vyd. Bratislava: Wolters Kluwer. 618 s. ISBN 978-80-8078-322-8.

WEBB, N.M. 1989. Peer interaction and learning in small groups. In: *International Journal of Educational Research,* 13(1), pp. 21-39. https://doi.org/10.1016/0883-0355(89)90014-1

WILDMAN, J. L., NGUYEN, D. M., DUONG, N. S., & WARREN, C. 2021. Student teamwork during COVID-19: Challenges, changes, and consequences. *Small Group Research*, *52*(2), 119–134. https://doi.org/10.1177/1046496420985185

WRIGHT, V. 2018. Vygotsky and a Global Perspective on Scaffolding in Learning Mathematics. In: Zajda, J. (eds) Globalisation and Education Reforms. Globalisation, Comparative Education and Policy Research, vol 19. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-024-1204-8_8

KONTAKT:
Mgr. Annamária Šimšíková, PhD.
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
annamaria.simsikova@ku.sk

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

SCAFFOLDING V ZÓNE NAJBLIŽŠIEHO VÝVOJA A JEHO SÚVISLOSTI S NAUČENOU BEZMOCNOSŤOU

Monika HOMOLOVÁ

ABSTRAKT

Predložená teoreticko-analytická štúdia sa zaoberá problematikou kognitívnej opory (*scaffoldingu*) v kontexte zóny najbližšieho vývoja (ZPD) a jej vplyvom na autonómiu, zvládanie stresu a fenomén naučenej bezmocnosti učiaceho sa subjektu. Príspevok topograficky vymedzuje tri zóny kognitívnej kapacity (zónu aktuálneho výkonu, zónu najbližšieho vývoja a zónu nedostupného výkonu) a analyzuje riziká spojené s ich nesprávnym pedagogickým zacielením. Osobitná pozornosť je venovaná javu *scaffold dependency* a metakognitívnej lenivosti, ktoré vznikajú ako dôsledok nadmernej, trvalej podpory, vrátane asistenčných systémov umelej inteligencie (AI). Analýza potvrdzuje, že pre úspešný rozvoj sebaregulácie a potlačenie naučenej bezmocnosti je kľúčová implementácia procesu *fading-u* (postupného vytrácania podpory) v zlomových bodoch učenia (*inflection points*). Výsledky poukazujú na nutnosť transformácie kontrolujúcich a stresových prostredí na prostredia podporujúce autonómiu, čo je základným predpokladom prechodu od pasívnych únikových stratégií k aktívnej kognitívnej angažovanosti.

Kľúčové slová: zóna najbližšieho vývoja (ZPD), scaffolding, fading, naučená bezmocnosť, autonómia, metakognícia.

SCAFFOLDING IN THE ZONE OF PROXIMAL DEVELOPMENT AND ITS RELATIONSHIP TO LEARNED HELPLESSNESS

This theoretical-analytical study examines the issue of cognitive scaffolding in the context of the zone of proximal development (ZPD) and its impact on autonomy, stress management, and the phenomenon of learned helplessness in learners. The study topographically defines three zones of cognitive capacity (the zone of current performance, the zone of proximal development, and the zone of unattainable

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

performance) and analyzes the risks associated with their incorrect pedagogical targeting. Particular attention is paid to the phenomena of scaffold dependency and metacognitive laziness, which arise as a result of excessive, sustained support, including artificial intelligence (AI) assistance systems. The analysis confirms that implementing the process of fading (the gradual withdrawal of support) at inflection points in learning is key to the successful development of self-regulation and the reduction of learned helplessness. The results highlight the need to transform controlling and stressful environments into environments that support autonomy, which is a fundamental prerequisite for the transition from passive escape strategies to active cognitive engagement.
Keywords: zone of proximal development (ZPD), scaffolding, fading, learned helplessness, autonomy, metacognition.

ÚVOD

Efektivita edukačného procesu a akademická či profesijná úspešnosť jednotlivca sú determinované nielen kvalitou prenášaných informácií, ale najmä citlivosťou nastavenia interakcie medzi učiacim sa subjektom a podporným edukačným prostredím. Súčasná pedagogická psychológia a didaktika čoraz častejšie narážajú na limity tradičných prístupov, ktoré buď neúmerne preťažujú kognitívnu kapacitu študentov, alebo ich naopak uvádzajú do stavu pasivity prostredníctvom hyperprotektívnych mechanizmov.

Predkladaná štúdia sa zameriava na syntézu a kritickú analýzu poznatkov o koncepte *scaffoldingu* (dávkovanej podpory), ktorý priamo vychádza zo sociokultúrnej teórie Lva Semionoviča Vygotského. Cieľom textu je detailne zmapovať funkčné hranice zóny najbližšieho vývoja (ZPD) a preskúmať psychologické, neuropsychické a behaviorálne dôsledky spojené s jej nedodržaním či nesprávnym metodickým uchopením. V dobe masívneho rozvoja inteligentných tútorov a asistentov na báze umelej inteligencie (AI) vystupuje do popredia otázka, kde končí zmysluplná opora a kde začína deštruktívna závislosť na systéme, vedúca k redukcii autonómie a k prehĺbeniu naučenej bezmocnosti. Prostredníctvom analýzy recentných empirických štúdií práca hľadá optimálny balans medzi kontrolou, podporou a transferom zodpovednosti na žiaka.

ZÓNA NAJBLIŽŠIEHO VÝVOJA

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

Konceptuálne jadro scaffoldingu priamo nadväzuje na sociokultúrnu teóriu vývoja kognitívnych funkcií Lva Semionoviča Vygotského, konkrétne na jeho postulát o Zóne najbližšieho vývoja (Zone of Proximal Development – ZPD). Vygotskij definoval ZPD ako diferenciačný priestor medzi aktuálnou úrovňou rozvoja (charakterizovanou schopnosťou dieťaťa riešiť kognitívne či praktické úlohy samostatne) a potenciálnou úrovňou vývoja, ktorú jedinec dosahuje pod vedením dospelého alebo v kooperácii so schopnejšími rovesníkmi (Suardipa, 2020; Xue, 2023; He, 2021).

Dostupné výskumy tieto kľúčové línie vo veľkej miere podporujú. Viaceré práce opisujú scaffolding ako dočasnú, adaptívnu podporu v zóne medzi tým, čo žiak zvládne sám, a tým, čo dokáže s pomocou kompetentnejšieho partnera, teda v ZPD (Suardipa, 2020; He, 2021; Xi, 2020 +2 more). Niektorí autori však zdôrazňujú, že ZPD a scaffolding nie sú úplne totožné pojmy; ZPD je širší, robustnejší koncept a jednoduché stotožnenie so scaffoldingom jej význam skresľuje (Xi, 2020; Suardipa, 2020; Chang, 2026).

Topografické vymedzenie troch zón výkonu a ich implikácie

Pre detailné pochopenie a topografické vymedzenie intervencie v inkluzívnej triede je vhodné vizualizovať tri koncentrické kruhy kognitívnej kapacity dieťaťa. Výskumy pracujú s rozlíšením medzi úlohami mimo ZPD (príliš ľahké alebo príliš ťažké) a úlohami „vo vnútri" ZPD, kde má intervencia zmysel (He, 2021).

- **Vnútorný kruh (Zóna aktuálneho výkonu):** Reprezentuje činnosti, ktoré dieťa plne integrovalo do svojho repertoáru správania a vedomostí. Ak pedagogický proces dlhodobo zotrváva v tejto zóne, dochádza k stagnácii synaptogenézy, nárastu monotónnosti a strate inherentnej motivácie učiaceho sa subjektu. Dieťa úlohy zvládne samostatne. Efekt učenia je len upevnovanie a málo osobného rastu (Dabbagh, Dabbagh, 2018)
- **Stredný kruh (Zóna najbližšieho vývoja - ZPD):** Predstavuje prioritné pole pedagogickej intencie. Dieťa objektívne nie je schopné vyriešiť úlohu izolovane, avšak za prítomnosti presne dimenzovaného lešenia (scaffoldingu) ju úspešne zvládne. V tomto priestore prebieha autentická transformácia vonkajších sociálnych stimulov na vnútorné neuropsychické štruktúry (interiorizácia). Dieťa zvládne úlohu s pomocou. Efekt na učenie je najväčší kognitívny osovný a rast (He, 2024; Jin, 2014 ; Dabbagh, Dabbagh, 2018)

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

- **Vonkajší kruh (Zóna nedostupného výkonu):** Zahŕňa úlohy, ktoré presahujú aktuálne biologické a neurovývojové limity dieťaťa. Expozícia dieťaťa stimulom z tejto zóny vyvoláva masívnu stresovú reakciu, kortizolový pretlak a následnú behaviorálnu obranu (únik, agresiu či rigidné uzavretie sa). Ak úlohy spadajú takto mimo ZPD (sú príliš náročné), môže narastať stres a frustrácia, čo podporuje vzorce vyhýbania sa a bezmocnosti (Wahyuni, 2025; Dabbagh, 2003; Martin, 2018). Dieťa úlohu nezvládne ani s pomocou. Na dieťa prichádza preťaženosť bez „ zmysluplnej" spolupráce (Dabbagh, Dabbagh, 2018)

Náročné úlohy, stres a emócie

Simulácie na hranici zóny najbližšieho vývoja (ZPD) u medikov vyvolávali výrazný stres, negatívne emócie a pocit zlyhania, najmä pri náročných urgentných úlohách (Wass, 2014). Tento stres sa prejavoval hlavne v mentálnej rovine, a to konkrétne zhoršením kognitívnych funkcií, ako sú myslenie a rozhodovanie (Wass, 2014). Bez regulačných faktorov, akými sú bezpečné prostredie, debriefing či perspektíva ďalšieho tréningu, by boli tieto úlohy pre študentov skôr demotivujúce, avšak s vhodnou podporou sa stres dokázal premeniť na motivačnú skúsenosť (Wass, 2014).

NADMERNÝ SCAFFOLDING, ZÁVISLOSŤ A ÚTLM AUTONÓMIE

Systematický prehľad v oblasti matematiky ukazuje, že nadmerné a neustále prítomné vedenie, vrátane pomoci umelej inteligencie (AI), výrazne oslabuje kognitívnu nezávislosť a odolnosť študentov pri riešení problémov. Udržateľné učenie preto nevyhnutne vyžaduje postupný transfer zodpovednosti na žiaka a takzvaný *fading* (postupné vytrácanie sa) podpory (Azevedo, 2022).

V prostredí inteligentných tútorov sa ukazuje, že pri dlhších úlohách sa žiaci čoraz viac spoliehajú na pedagogických agentov. Ak je prompting prítomný trvalo, dochádza k poklesu spontánneho samoregulačného správania a študenti namiesto vlastnej iniciatívy iba pasívne čakajú na podnet zvonka (Chang, 2026; Marquis, 2021).

Analýza kognitívneho komfortu pri využívaní AI asistentov navyše opisuje negatívne javy ako *scaffold dependency* (závislosť na opore) a metakognitívnu lenivosť. Užívatelia v týchto situáciách prestávajú sami plánovať, monitorovať a reflektovať svoj postup, ak im systém tieto procesy trvalo berie z rúk (Dabbagh, 2003; Raufelder, 2021). Tento princíp funguje už od raného vývoja; výskumy interakcií medzi matkou a dieťaťom potvrdzujú, že čím sú zásahy rodiča direktívnejšie a detailnejšie, tým nižšia je metakognitívna aktivita dieťaťa. Naopak,

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

podpora autonómie zo strany rodičov predikuje zapojenie vyšších metakognitických stratégií pri samostatnom riešení problémov v budúcnosti (He, 2025).

SCAFFOLDING, KTORÝ PRENÁŠA ZODPOVEDNOSŤ A ZNIŽUJE BEZMOCNOSŤ

Rámce zamerané na rozvoj autonómie a sebaregulácie, ako sú vzdelávacie systémy Betty's Brain, MetaTutor či programy online mentoringu, jasne ukazujú, že pre úspech sú kľúčové cielené zásahy v takzvaných bodoch zvratu (*inflection points*) spojené s následným vytrácaním podpory. Takisto je nevyhnutné klásť dôraz na spoločnú zodpovednosť a samostatné plánovanie zo strany žiaka (Riva, 2025; Marquis, 2021; Herold, 2025). Aj v online prostredí sa preto odporúča využívať vrstvený scaffolding a postupné odoberanie pomoci, aby výsledkom bola samoregulácia a sebadôvera študenta, a nie jeho dlhodobá závislosť na systéme (Herold, 2025).

Ak rodičia uplatňujú „scaffolding pre motiváciu", ktorý rešpektuje a podporuje autonómiu, vedie to k vyššej autonómnej motivácii, pocitu vlastnej účinnosti (*self-efficacy*) a k vyššej angažovanosti detí pri vypracovávaní domácich úloh (Stern, 2022). Štúdie zaoberajúce sa týmito podpornými mechanizmami pri hodnotení vedeckých vysvetlení a v digitálnom učení potvrdzujú, že dobre nastavená podpora efektívne rozvíja hodnotiace myslenie a prehlbuje poznatky bez toho, aby žiakovi brala kontrolu nad procesom učenia (Dever, 2024; Zimmer-Gembeck, 2023).

STRESOVÉ PROSTREDIA, KONTROLA A NÁRAST BEZMOCNOSTI

Výskumy opakovane potvrdzujú, že kontrolujúce a stresujúce prostredia zvyšujú tendenciu k vyhýbaniu sa úlohám a k rozvoju bezmocnosti, a to najmä vtedy, ak sú spojené s nízkou autonómiou a trvalou vonkajšou reguláciou (Wahyuni, 2025; Munshi, 2022; Schoute, 2024). Konkrétne sociálne a rodinné faktory, ktoré k tomuto stavu prispievajú, prehľadne sumarizuje nasledujúca tabuľka:

Tabuľka 1: Sociálne a rodinné faktory

Typ prostredia / vzťahu	Efekt na bezmocnosť / coping	Zdroje
Sociálne vylúčenie, nízky pocit spolupatričnosti	Vyššia naučená bezmocnosť v priebehu času	Munshi, (2022)

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

Vysoká rodičovská psychologická kontrola	Nárast bezmocnosti, sociálnej úzkosti a únikových stratégií	Wahyuni, (2025), Schoute, (2024), Norton, (2005)
Podpora autonómie zo strany rodičov	Nižšia bezmocnosť, aktívnejšie coping stratégie zamerané na angažovanosť (*engagement*)	Wahyuni, (2025) Ye, (2025)

Trvalá psychologická kontrola alebo sociálny tlak prehlbujú u študentov pocit naučenej bezmocnosti. Pre úspešné zvládanie záťaže je kľúčové transformovať prostredie smerom k podpore autonómie, čo proaktívne mení pasívny únik na aktívnu snahu o riešenie problému.

ZÁVER

Analýza teoretických východísk a predložených empirických dát jednoznačne potvrdzuje, že *scaffolding* nemôže byť vnímaný ako statický nástroj permanentnej asistencie, ale ako dynamický, prísne dimenzovaný proces riadeného odovzdávania kognitívnej kontroly učiaceho sa subjektu. Hoci správne zacielenie intervencie do zóny najbližšieho vývoja (ZPD) maximalizuje kognitívny a osobný rast, prekročenie týchto hraníc smerom nahor generuje paralizujúci stres a behaviorálny únik. Naopak, nesprávne ukotvenie podpory vo forme trvalého sprevádzania (či už zo strany pedagógov, rodičov alebo AI systémov) vyúsťuje do fenoménu *scaffold dependency* a metakognitívnej lenivosti.

Základným aplikačným determinantom úspešnej edukácie je preto integrácia procesu *fading-u* podpory v kritických bodoch zvratu (*inflection points*). Výskumné zistenia ukazujú, že prostredia definované vysokou psychologickou kontrolou a rigidnou reguláciou priamo korelujú s nárastom naučenej bezmocnosti a sociálnej úzkosti študentov. Pre prax moderného vzdelávania z toho vyplýva imperatív rekonštrukcie edukačného prostredia: odklon od direktívneho riadenia smerom k systematickej podpore autonómie, vlastnej účinnosti (*self-efficacy*) a samoregulačných mechanizmov. Iba flexibilná podpora, ktorá dokáže v správnom momente ustúpiť do úzadia, transformuje počiatočný kognitívny stres na konštruktívnu motivačnú skúsenosť a vedie k formovaniu skutočne nezávislého myslenia.

LITERATÚRA

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

AZEVEDO, R., F. BOUCHET, M. DUFFY, J. M. HARLEY, M. TAUB, G. TREVORS, E. B. CLOUDE, D. A. DEVER, M. D. WIEDBUSCH, F. WORTHA a R. CEREZO, 2022. Lessons Learned and Future Directions of MetaTutor: Leveraging Multichannel Data to Scaffold Self-Regulated Learning With an Intelligent Tutoring System. *Frontiers in Psychology*. 13. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.813632

CHANG, Y. a S. WON, 2026. The longitudinal trajectory of learned helplessness among adolescent students: The role of parental autonomy support and control. *Journal of Research on Adolescence*. 36. https://doi.org/10.1111/jora.70160

DABBAGH, H. a S. DABBAGH, 2018. *Iranian Muslim Reformists and Contemporary Ethics; Revival of "Utilitarianism"*. https://doi.org/10.12658/M0229

DABBAGH, N., 2003. Scaffolding: An important teacher competency in online learning. *TechTrends*. 47, 39-44. https://doi.org/10.1007/BF02763424

DEVER, D. A., M. D. WIEDBUSCH, S. M. ROMERO a R. AZEVEDO, 2024. Investigating pedagogical agents' scaffolding of self-regulated learning in relation to learners' subgoals. *Br. J. Educ. Technol.*. 55, 1290-1308. https://doi.org/10.1111/bjet.13432

HE, H., 2021. Students' Learned Helplessness and Teachers' Care in EFL Classrooms. *Frontiers in Psychology*. 12. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.806587

HE, Z., 2024. A Study on the Impact of Teaching Models Guided by the Zone of Proximal Development on the Chinese Learning Effectiveness of Junior High School Students. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*. https://doi.org/10.54097/0wyecb89

HEROLD, A. a T. SEUFERT, 2025. Who regulates? Effects of scaffolding in system- and self-regulated learning. *Frontiers in Psychology*. 16. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1543024

JIN, H., 2014. Development Strategy of Industrial Zones Based on Industrial Clusters:A Case Study on Economic Development in Dongguan Industrial Zones. *Journal of Jishou University*.

MARQUIS, T. L., 2021. Formative assessment and scaffolding online learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*. https://doi.org/10.1002/ace.20413

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

MARTIN, N., C. D. TISSENBAUM, D. GNESDILOW a S. PUNTAMBEKAR, 2018. Fading distributed scaffolds: the importance of complementarity between teacher and material scaffolds. *Instructional Science*. 47, 69 - 98. https://doi.org/10.1007/s11251-018-9474-0

MUNSHI, A., G. BISWAS, R. BAKER, J. L. OCUMPAUGH, S. HUTT a L. PAQUETTE, 2022. Analysing adaptive scaffolds that help students develop self-regulated learning behaviours. *J. Comput. Assist. Learn.*. 39, 351-368. https://doi.org/10.1111/jcal.12761

NORTON, P., 2005. Scaffolding Online Learning: The ART of Mentoring. 2025-2032.

RIVA, G., 2025. The Architecture of Cognitive Amplification: Enhanced Cognitive Scaffolding as a Resolution to the Comfort-Growth Paradox in Human-AI Cognitive Integration. *ArXiv*. abs/2507.19483. https://doi.org/10.31219/osf.io/4wcdb_v1

SCHOUTE, E. C., J. M. BAILEY a D. LOMBARDI, 2024. Learning about science topics of social relevance using lower and higher autonomy-supportive scaffolds. *Contemporary Educational Psychology*. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2024.102284

STERN, M. a S. HERTEL, 2022. Relationship between maternal scaffolding and preschooler's metacognitive strategies in a problem-solving situation. *Learning and Instruction*. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101631

SUARDIPA, I. P., 2020. PROSES SCAFFOLDING PADA ZONE OF PROXIMAL DEVELOPMENT (ZPD) DALAM PEMBELAJARAN. 79-92.

WAHYUNI, N., 2025. Over-Scaffolding in Mathematics Education and Its Impact on Students' Cognitive Autonomy. *Aksioma Education Journal*. https://doi.org/10.62872/aej.v2i4.35

XI, J. a J. LANTOLF, 2020. Scaffolding and the zone of proximal development: A problematic relationship. *Journal for The Theory of Social Behaviour*. https://doi.org/10.1111/jtsb.12260

XUE, Z., 2023. Exploring Vygotsky's Zone of Proximal Development in Pedagogy: A Critique of a Learning Event in the Business/Economics Classroom. *International Journal of Education and Humanities*. https://doi.org/10.54097/ijeh.v9i3.10506

YE, P., L. ZHANG, Y. LI, F. LU a Y. BIAN, 2025. The Effect of Parental Psychological Control on Real-Life Social Avoidance in College Students: A

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

Moderated Chain Mediation Model. *Behavioral Sciences*. 16. https://doi.org/10.3390/bs16010034

YUE, W., Y. CHEN a X. CHEN, 2025. A structural equation model of psychological capital, self-directed learning, and learned helplessness: Implications for postgraduate nursing education. *Nurse education today*. 151, 106748. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2025.106748

ZHANG, Y.-R., Z. HAN, T. HE, C. HUANG, F. JIANG, G. YANG a X.-M. WU, 2025. Customising a Three-Stage Fade-Out Scaffolding for Collaborative Programming Learning: Effects on Programming Achievement, Self-Efficacy and Programming Behaviour. *J. Comput. Assist. Learn.*. 41. https://doi.org/10.1111/jcal.70012

ZIMMER-GEMBECK, M., E. A. SKINNER, R. A. SCOTT, K. M. RYAN, T. HAWES, A. A. GARDNER a A. L. DUFFY, 2023. Parental Support and Adolescents' Coping with Academic Stressors: A Longitudinal Study of Parents' Influence Beyond Academic Pressure and Achievement. *Journal of Youth and Adolescence*. 52, 2464 - 2479. https://doi.org/10.1007/s10964-023-01864-w

KONTAKT:
PaedDr. Monika Homolová, PhD.
1monika.homolova@gmail.com

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

VYUŽITIE METÓDY „THE NATURAL APPROACH“ VO VYUČOVANÍ SLOVENČINY AKO CUDZIEHO JAZYKA

Peter GREGORÍK

ABSTRAKT

Príspevok sa zaoberá možnosťami využitia prirodzeného prístupu (Natural Approach) pri výučbe slovenčiny ako cudzieho jazyka s dôrazom na jeho akvizične orientovaný charakter. V teoretickej časti sa stručne načrtáva vývin komunikatívne orientovaných prístupov vo vyučovaní cudzích jazykov a ich vzťah k prirodzenému prístupu Stephena D. Krashena a Tracyho D. Terrella. Osobitná pozornosť sa venuje vymedzeniu základných princípov tejto metódy, najmä rozdielu medzi osvojovaním a učením sa jazyka, hypotéze prirodzenej následnosti, hypotéze vstupu, monitoru a afektívnemu filtru.

Empirická časť vychádza z dlhodobej pedagogickej praxe autorov pri výučbe slovenčiny ako cudzieho jazyka na univerzitnej úrovni. Opisuje sa implementácia princípov prirodzeného prístupu v neštandardizovanom vzdelávacom prostredí, pričom dôraz sa kladie na zrozumiteľný vstup, minimalizáciu explicitnej korekcie a podporu autentickej komunikácie. Zistenia naznačujú, že pri vhodných podmienkach dochádza k prirodzenému rozvoju jazykových kompetencií, pričom jazykový výstup vzniká emergentne ako dôsledok komunikácie.

Príspevok zároveň poukazuje na význam afektívnych faktorov a subjektovej orientácie vstupu pre efektívnosť akvizičného procesu. Natural Approach sa tak ukazuje ako funkčný didaktický koncept v podmienkach, ktoré umožňujú flexibilnú organizáciu výučby a rešpektujú individuálne potreby študentov.

Kľúčové slová: prirodzený prístup, slovenčina ako cudzí jazyk, jazyková akvizícia, zrozumiteľný vstup, afektívny filter, komunikačný prístup

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

THE USE OF THE NATURAL APPROACH IN TEACHING SLOVAK AS A FOREIGN LANGUAGE

ABSTRACT

This paper explores the application of the Natural Approach in teaching Slovak as a foreign language, with a focus on its acquisition-based orientation. The theoretical part briefly outlines the development of communicative approaches in language teaching and situates the Natural Approach of Stephen D. Krashen and Tracy D. Terrell within this context. Special attention is given to its core principles, including the distinction between acquisition and learning, the natural order hypothesis, the input hypothesis, the monitor, and the affective filter.

The empirical part draws on extensive teaching experience in a university setting and describes the implementation of the Natural Approach in a non-standardised learning environment. Emphasis is placed on comprehensible input, the reduction of explicit error correction, and the support of meaningful communication. The findings indicate that under suitable conditions, language competence develops naturally, while output emerges as a result of communication.

The paper also highlights the importance of affective factors and a learner-centred orientation of input in facilitating acquisition.

Key words: Natural Approach, Slovak as a foreign language, language acquisition, comprehensible input, affective filter, communicative approach

ÚVOD

Otázka *Ako učiť?* je istotne veľmi stará, zrejme taká stará ako učenie samo. V priebehu storočí spôsoby a formy učenia a učenia sa nadobúdali rôzne podoby. Ako uvádzajú Rury, J. L. a Tamura, E. H. (2019, s. 2) formálne školské jazykové vzdelávanie možno datovať do 18. storočia a systematické historické formy vzdelávania ako samostatnej inštitucionálnej oblasti sa objavili najneskôr v prvej polovici 19. storočia, v súvislosti s nástupom štátom organizovaného školstva, a vo všeobecnejšej podobe dokonca už skôr. Ukazuje sa, že v modernom didaktickom kontexte formy formálneho a neformálneho vzdelávania netreba vždy izolovať, naopak, je vhodné vnímať ich ako vzájomne prepojené súčasti komplexného prístupu k efektívnemu vzdelávaniu. Napríklad tak, ako to urobili Američania Stephen D. Krashen, lingvista a didaktik, a Tracy Dale Terrell, pedagóg, lingvista

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

a hispanista, autori metódy vyučovania cudzích jazykov, ktorú nazvali *The natural approach* (v ďalšej časti textu budeme používať slovenský ekvivalent *prirodzený prístup*).

V príspevku sa zaoberáme tým, ako možno pristupovať k vyučovaniu slovenčiny ako cudzieho jazyka s využitím *prirodzeného prístupu*. Eva Homolová (2003, s. 4) píše, že znalosť cudzích jazykov bola, je a bude pre členov každej spoločnosti veľmi dôležitá, no a to sa nezaobíde bez kvalitnej jazykovej výučby, kvalifikovaných učiteľov a motivovaných žiakov. S tým možno súhlasiť, no zároveň to v sebe skrýva isté otázniky. Ako vôbec definovať kvalitnú jazykovú výučbu? Existujú predsa rôzne metódy a prístupy, učiaci sa môžu mať rôzne požiadavky, cieľ výučby môže byť raz komunikačný, inokedy akademický... Ani kvalifikovaný učiteľ sám osebe nemusí byť zárukou funkčne realizovaného vzdelávania, keďže okrem samotných odborných predpokladov sú pri vyučovaní cudzieho jazyka dôležité také učiteľské roly ako facilitátor, motivátor, hodnotiteľ či organizátor. Kľúčovým pojmom z uvedenej definície sa tak z nášho pohľadu stáva motivovaný žiak, pretože výučba môže byť akokoľvek kvalitná a učiteľ akokoľvek kvalifikovaný, no ak sa to neprejaví v motivácii žiaka zlepšovať sa a rozvíjať svoj potenciál, tak je samotný cieľ vzdelávania ťažko dosiahnuteľný. Jednou z najdôležitejších úloh pre učiteľa cudzieho jazyka je odpoveď na otázku: *Ako sa k tomu cieľu priblížiť?* či v ideálnom prípade: *Ako tento cieľ dosiahnuť?*

1 VÝCHODISKÁ

Vo vyučovaní slovenčiny ako cudzieho jazyka vychádzame dominantne z komunikačných potrieb subjektu vzdelávania, teda učiaceho sa. Myšlienky komunikačného prístupu k nadobúdaniu jazykovej kompetencie sa objavujú už koncom 60. rokov 20. storočia. Samotný termín Communicative Language Teaching (Komunikačné učenie jazyka) – skr. CLT – sa v odbornej literatúre systematicky používa od začiatku 70. rokov a plne sa etabloval v 80. rokoch. Jack C. Richards (2006) chápe komunikatívny prístup ako učenie zamerané na schopnosť funkčne používať jazyk v reálnych komunikačných situáciách, pričom komunikácia je prostriedkom učenia. Trochu zjednodušene možno konštatovať, že to bola opozičná reakcia na situačné vyučovanie jazyka (situational language teaching) vo Veľkej Británii, no a v USA jednak voči dominancii audiolingválnej metódy a jednak voči chápaniu jazykovej kompetencie u Noama Chomskeho. Ten ju vnímal ako vnútornú, mentálnu znalosť gramatických pravidiel jazyka, ktorá umožňuje

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

hovoriacemu tvorbu a porozumenie nekonečného množstva gramaticky správnych viet (Chomsky, 1965, s. 3 – 9). Také chápanie sa začalo vnímať kriticky. Výstižne sa vyjadril Dell Hymes (1972, s. 277 - 278), ktorý napísal, že človek, ktorý by si síce primerane vyberal iba plne gramatické vety, by bol nanajvýš trochu zvláštny, pretože niektoré situácie si vyžadujú primeranú negramatickosť, a preto je integrálnou zložkou jazykovej kompetenciu vedieť to, kedy hovoriť, kedy nehovoriť a o čom hovoriť s kým, kedy, kde a akým spôsobom, skrátka - mať k jazyku postoj. Takýto pohľad začal byť vo vyučovaní cudzích jazykov dominantným a domnievame sa, že je to jeden z kľúčových princípov skutočne efektívnej kompetencie v používaní cudzieho jazyka, pretože okrem významu a štruktúry zahŕňa ešte aj potrebu myslieť v cudzom jazyku. A to je podľa nás cieľovým a mimoriadne náročným bodom jazykového vzdelávania. Súhlasíme s E. Homolovou (2003, s. 9), ktorá píše, že „*rozvoj didaktiky všetkých cudzích jazykov je v súčasnosti charakterizovaný práve uplatňovaním komunikatívneho vyučovania s humanistickými princípmi.*“ Komunikatívny prístup k vyučovaniu jazykov (CLT) sa stal postupne veľmi populárnym, a to až v takej miere, že začal jednoznačne dominovať. Napríklad W. Littlewood (1981), D. Nunan (1991), J. Harmer (1998), J. C. Richards (2006), Larsenová-Freemanová a Andersonová (2011), Richards a Rodgers (2014) a iní uvádzajú CLT ako základný prúd vyučovania cudzích jazykov, a to v podstate od 80. rokov minulého storočia až do súčasnosti. Je vhodné poznamenať, že nejde o jednotné chápanie, ba dokonca ani o jednotné pomenovanie, keďže samotné CLT nie je jedinou teóriou komunikačne zameraného prístupu k vyučovaniu cudzích jazykov. V rôznych koncepciách sa hovorí raz o komunikatívnej metóde, inokedy o komunikatívnom prístupe či komunikatívnom vyučovaní (bližšie napr. E. Homolová 2003, s. 10). V odbornej literatúre ani v didaktickej praxi sa CLT nechápe ako jedna homogénna metóda, ale skôr ako paradigmatický rámec, v ktorom existuje viac vnútorných variantov. Dá sa hovoriť o rôznych orientáciách v rámci CLT, ale nie o samostatných prístupoch rovnakej úrovne ako CLT samo. Tento termín je skôr zastrešujúcou didaktickou paradigmou. Na jednej strane ide o štruktúrno-komunikačnú orientáciu, ktorá zachováva explicitnú prácu s jazykovou formou, na druhej strane o silnejšie komunikačne orientované prístupy, v ktorých sa jazyk osvojuje predovšetkým prostredníctvom zmysluplnej komunikácie. Niektoré nadväzujúce smery, ako je vyučovanie zamerané na plnenie funkčných úloh – tzv. task-based learning, vykazujú výraznejšiu orientáciu na jazykovú akvizíciu, nejde však o čisto akvizičné koncepcie

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

v zmysle úplného vylúčenia učenia. A. P. R. Howatt (1984, s. 279) hovorí v prvom prípade o slabej, v druhom prípade o silnej forme CLT. Jedným z „krajných" prúdov – a to až natoľko špecifickým, že sa dnes priamo nezaraďuje do CLT, ale len voľne do metód komunikatívneho prístupu k vyučovaniu – je *prirodzený prístup*. Stephen Krashena a Tracyho Terrela ho podrobne opisujú v knihe *The Natural Approach – Language Acquisition in the Classroom* (1983). O „krajnom" prúde hovoríme z toho dôvodu, že *prirodzený prístup* je rovnako ako CLT zameraný na komunikačnú kompetenciu, ale oproti štandardnému CLT posúva jazykovú formu do úzadia, ba čo viac – z komunikačnej akvizície robí jediný skutočný zdroj jazykovej kompetencie. Minimalizuje sa pritom explicitná gramatika, korekcia chýb či vyžadovaný jazykový výstup. Napríklad Keith Johnson (2008, s. 183) síce zaraďuje *prirodzený prístup* medzi už spomínané úlohovo orientované učenie, avšak znižuje jeho možnosti tým, že o ňom hovorí ako o naturalistickom princípe, ktorý pri učení napokon vyústi do „pidžinového" jazyka, pretože učenie pri ňom nie je stimulované. Podľa nášho názoru patrí *prirodzený prístup*, a to z hľadiska svojej funkcie, nie didaktickej typológie, medzi komunikačne orientované prístupy k vyučovaniu cudzích jazykov, avšak od hlavného prúdu CLT sa skutočne odlišuje svojou striktnou akvizičnou (acquisition-based) orientáciou a minimalizáciou vedomého učenia jazykových štruktúr. Zrejme preto sa v tradične orientovaných prehľadoch nepovažuje za súčasť reprezentatívnych príkladov súčasného CLT, ale skôr za špecifickú vetvu vyrastajúcu z komunikatívnej paradigmy, ako uvádzajú aj Richards a Rodgers (2016, s. 261 – 274). Títo autori prirodzený prístup nezaradili medzi komunikatívne metódy, ale medzi alternatívne, založené však tiež na teórii akvizície druhého jazyka. Z nášho pohľadu má však *prirodzený prístup* svojou akvizičnou dominanciou, orientáciou na obsah, komunikačnou zakotvenosťou či afektívnym zvnútornením komunikačne dominantnejší charakter ako štandardne chápané varianty CLT. Do úvahy, samozrejme treba brať aj premenné, ktorý môžu vplývať na využitie *prirodzeného prístupu* pri vyučovaní slovenského jazyka ako cudzieho jazyka. Autor teoretickej časti metódy Stephen Krashen v kľúčovom diele *The Natural Approach* využíva dominantne príklady z anglického jazyka a metóda sa využívala a využíva práve pri vyučovaní angličtiny. Autor praktickej časti knihy Tracy D. Terrel bol však učiteľom španielčiny, na ktorej aj princípy metódy testoval. Richards a Rogers (2016, s. 261) uvádzajú, že metóda bola testovaná aj na ďalších jazykoch. Treba brať do úvahy, že angličtina ako lingua franca je jazyk, pre ktorý boli v priebehu štyroch desaťročí v rámci metódy vypracované mnohé teoretické

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

i praktické metodické pomôcky; angličtina je štruktúrne iný jazyk ako slovenčina, v ktorej prevažujú flektívne prvky využívané i na vyjadrenie syntaktických vzťahov; anglický slovosled je gramatický, slovosled v slovenčine dominantne vyplýva z aktuálneho vetného členenia... Tieto rozdiely však možno zároveň vnímať ako tvorivú výzvu pre učiteľa slovenčiny a pri vhodnej modifikácii hlavných metodických zásad Krashenovej teórie nemajú negatívny vplyv na priebeh vyučovacích jednotiek.

2 REALIZÁCIA METÓDY

Vyučovaniu slovenčiny ako cudzieho jazyka sa venujeme dlhodobo. Spolupodieľali sme sa v Štátnom pedagogickom ústave a potom v NIVAM-e na príprave vzdelávacích štandardov zo slovenčiny ako cudzieho jazyka pre jazykové školy, v súčasnosti pripravujeme štandardy pre stredné školy. Od roku 2012 na Univerzite sv. Cyrila a Metoda v Trnave vyučujeme predmet slovenčina ako cudzí jazyk pre zahraničných študentov. Za tú dobu sme mali možnosť sledovať efektívnosť jednotlivých vyučovacích metód, konkrétnych aktivít či edukačných textov. Rovnako ako ostatné predmety aj slovenčina ako cudzí jazyk má vypracovaný podrobný infolist, a predsa je v niečom úplne iná – silno na ňu vplývajú nesystémové premenné rôzneho druhu, ako sú vstupná úroveň študentov, rodný jazyk študentov, počet študentov v skupine, národnostné zloženie študentov v skupinách či dokonca mimoškolské aktivity študentov. Môžeme konštatovať, že každý nový kurz je aj novým začiatkom so špecifickým priebehom a s otvoreným koncom. Podobne je to na jednotlivých hodinách – hoci majú viac-menej ustálenú štruktúru, tak ich vstup, procesný priebeh, ako aj realizovaný výstup vznikajú doslova actu emergit – priamo za chodu. Spočiatku sme využívali prvky štandardného CLT – prácu s učebnicou, textom, riešenie štruktúrnych cvičení, čítanie dialógov a pod. Výstupná kompetencia vo formálnej štruktúre jazyka zodpovedala očakávaným požiadavkám, avšak ústna komunikačná kompetencia sa výrazne nezlepšila. Pomocou štandardizovaných diagnostických nástrojov (kombinovali sme SILL, VARK a LSI preložené do prvého jazyka študentov) sa však ukázalo, že študenti uprednostňujú skôr ústnu komunikačnú kompetenciu a využívanie rôznorodých tvorivých, produktívnych, ba dokonca pohybových aktivít. Na základe toho, ako aj na základe podrobnej analýzy metód vyučovania cudzích jazykov, sme v akademickom roku 2021/2022 experimentálne zaviedli prvky *prirodzeného prístupu*, pretože je založený na zmysluplnej komunikácii,

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

orientovaný na porozumenie významu, nie na formálny dril, zameraný na rozvoj komunikačných schopností a využívaní rôznorodých afektívnych aktivít. Z nášho pohľadu je vo svojom radikálne významovo orientovanom chápaní komunikácie takmer vo všetkých aspektoch komunikatívnejší než mnohé realizácie CLT, keďže systematicky vylučuje zameranie na jazykovú formu a stavia výlučne na sprostredkovaní a porozumení významu prostredníctvom autentickej komunikácie. Prístup sa opiera o päť kľúčových bodov:

1. Rozdiel medzi nadobúdaním, osvojovaním si jazyka (acquisition) a učením sa (learning). Ide o kľúčový princíp prístupu, podľa ktorého sa kompetencia v druhom jazyku rozvíja tak, že si to nadobúdateľ ani neuvedomuje, podobne ako keď sa malé deti učia prvý jazyk. V opozícii voči tomu sa jazyková kompetencia rozvíja vedome poznávaním jazykových pravidiel a jednotiek, teda opisom jazykového systému. Pri tejto dichotómii je dôležité to, aký je cieľ nadobudnutia kompetencie. V rámci nášho kurzu je to primárne prekonanie komunikačnej bariéry a schopnosť základnej sociálnej interakcie, na čo má explicitné poznanie jazykového systému len veľmi nízky vplyv. Cieľom nášho jazykového vyučovania je predovšetkým schopnosť funkčne sa dorozumieť a úspešne sprostredkovať význam v reálnych situáciách. V tom nám Krashenova a Terrelova akvizične orientovaná teória poskytuje efektívnejší model rozvoja komunikačnej kompetencie než mnohé didakticky regulované podoby CLT. Vychádzame z toho, že úlohou nášho kurzu nie je pripraviť žiaka na lingvistickú analýzu jazyka, ale na jeho funkčné používanie v každodenných situáciách. Ak je cieľom jazykového vyučovania schopnosť dorozumieť sa a úspešne komunikovať, potom táto teória ponúka produktívnejší model rozvoja komunikačnej kompetencie, keďže predpokladá primárne komunikačný rozvoj, na druhej strane i postupné (nie však riadené) osvojenie si jazykovej formy ako prirodzený dôsledok dlhodobej komunikácie a porozumenia významu. Náš predmet nie je inštitucionálne štandardizovaný, univerzita nám ponecháva výraznú voľnosť na kreovanie obsahu a formu hodnotenia. Je to nevyhnutná podmienka na jeho efektívny priebeh. Z tohto hľadiska Krashenova a Terrellova metóda nie je vhodná do podmienok, v ktorých sa vyžaduje štandardizované poznanie jazykovej štruktúry a prebieha škálované hodnotenie, teda do škôl či certifikovaných jazykových kurzov.

2. Hypotéza o prirodzenej následnosti. Hovorí o tom, že nadobúdateľ jazyka má tendenciu osvojiť si niektoré jazykové javy skôr a iné neskôr, preto vedomé gramatické členenie učiva treba odmietnuť (Krashen, 1982, s. 14). Prirovnáva to

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

k tomu, ako si jazyk osvojujú malé deti. Angličtina je z tohto hľadiska rozsiahlo preskúmaná, prehľad prác o problematike detskej reči pre slovenčinu podáva D. Slančová (2019). Podľa tejto teórie sa gramatické štruktúry v jazyku osvojujú v relatívne stabilnom, predvídateľnom slede, a to nezávisle od toho, v akom poradí sú vyučované, navyše často napriek intenčne zameranému vzdelávaniu. Ide teda o vnútorný mechanizmus osvojovania si jazyka, ktorý explicitná výučba nezmení. Riadená jazyková výučba síce môže ovplyvniť vedomé používanie foriem, nie však samotnú sekvenciu ich osvojovania. Vedecké poznatky z oblasti postupného rozvoja reči sa dajú sekundárne využiť napríklad pri tvorbe textov kvízových kariet. Tie sme si experimentálne vyrábali sami a ich náročnosť, tak gramatickú (forma kvízovej otázky), ako aj lexikálnu (jednotlivé možnosti odpovede) sme odstupňovali podľa jednotlivých fáz osvojovania si jazyka, predpokladaných podľa výskumu akvizície reči v slovenčine. Pri pokročilých študentoch (úroveň B2 a vyššie) je tvorenie takýchto kariet priamo jednou z aktivít, pričom karty sami obsahovo vytvoria, graficky upravia a po kontrole učiteľa-facilitátora vytlačia a zalaminujú. Karty sa potom stávajú súčasťou predmetového portfólia a používajú sa v rámci vzdelávania. Relevantný nástroj na zistenie efektívnosti takéhoto členenia zatiaľ nemáme, keďže do procesu vstupujú premenné, ako je rozdiel akvizície reči u detí a dospelých či rôzny vplyv jednotlivých prvých jazykov študentov pri osvojovaní si slovenčiny.

3. Monitor, teda kontrola správnosti. Ako vyplýva zo základnej filozofie *prirodzeného prístupu*, je dôležité, že sa eliminuje kontrolná interferencia do komunikácie, jednak externá zo strany učiteľa, jednak interná zo strany študenta. Zameranie je čisto na tvorbu jazykového obsahu, čo maximalizuje prirodzený kontakt s významom. Komunikácia sa nebrzdí opravovaním, vedomou úpravou formy, orientuje sa na fluenciu pred presnosťou. Kontrola správnosti nie je automaticky odmietnutá, môže sa realizovať po skončení aktivity, resp. aj neskôr na samostatnom stretnutí – nikdy nie počas aktivity, a to tak individuálne, skupinovo alebo prostredníctvom učiteľa ako moderátora. Tento prístup k monitoru zvyšuje plynulosť komunikácie a nenarúša implicitnú kognitívnu činnosť. Neskôr sa monitor môže realizovať počas metakognitívnej a analytickej kognitívnej činnosti. Hodnotenie počas jednotlivých aktivít sme obmedzili na nevyhnutné minimum, keďže odporuje fundamentálnej zásade, že študenti by mali mať pocit spontánneho priebehu výučby, teda že si jazyk osvojujú prirodzene. Prípadné hodnotenie počas hodiny sa realizuje výhradne formatívnym hodnotením s pozitívnym akcentom.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

Samozrejme, individuálne osobitosti študentov môžu spôsobiť, že niektorí automaticky vykonávajú kontrolu svojho výstupu, a ak je to ich vnútorná potreba, je vhodné to akceptovať a študenta podporiť.

4. Hypotéza vstupu (The Input hypothesis). Krashen (1982, s. 20) tvrdí, že jazyk sa osvojuje výlučne vtedy, keď učiaci sa porozumie jazykovému vstupu, ktorý je mierne nad jeho aktuálnou úrovňou. Tento vstup Krashen označuje ako i + 1 (i = aktuálna jazyková úroveň učiaceho sa; +1 = ďalší vývinový krok, ktorý ešte nie je plne osvojený). Osvojovanie funguje vtedy, keď vstup nie je ani príliš jednoduchý, ani príliš zložitý, ale mierne presahuje aktuálny stav. Vstupom môže byť akýkoľvek hovorený alebo písaný komunikát, ktorý je zrozumiteľný vďaka kontextu, situácii, vizuálnej podpore či predchádzajúcim znalostiam, ale nie vďaka explicitnému vysvetleniu gramatiky. Spočiatku to pre nás bola mimoriadne náročná úloha, pretože výber vstupov so zodpovedajúcou úrovňou je pomerne náročný. Experimentovaním a následnou analýzou sme však našli optimálny prístup. Riešili sme otázku toho, či úroveň i + 1, znamená zlepšenie komunikačnej kompetencie či formálnej kompetencie, ako aj to, ako overiť, že posun nastal. Za i + 1 jednoducho považujeme posun v akomkoľvek smere – v komunikačnom, lexikálnom, gramatickom, kognitívnom, postojovom... Spočiatku sme sa snažili nájsť vhodný externý nástroj, ktorým by sa dal pokrok overiť, napokon sme však prešli k vnútorne orientovanej kontrole pomocou rýchlych nástrojov spätnej väzby (výstupný lístok, najväčší problém, minútový papier...), online nástrojov spätnej väzby a najmä reflexívneho denníka, ktorý si študenti píšu podľa svojho uváženia – niektorí takmer každý deň, iní raz za týždeň, ďalší raz za mesiac. Najskôr používajú svoj prvý jazyk, postupne kombinujú prvý jazyk a slovenčinu a cieľom je to, aby si ho písali už len v slovenčine. Krashen za nástroj akvizície považuje len komunikačný vstup (input). Výstup (output) ani v našom prístupe nie je nevyhnutný, avšak vzhľadom na preferovanie práce v skupinách či vo dvojiciach výstup zvyčajne vzniká, ale nemá individualizovaný charakter. Vychádzame z myšlienky teórie výstupu (Output Hypothesis) Merrill Swainovej (1985). Prirodzene vznikajúci jazykový výstup v rámci zmysluplnej komunikácie zodpovedá tomu, čo Swainová označuje ako vynútená produkcia (pushed output). Tá podporuje uvedomovanie si jazykových medzier a následnú rekonštrukciu jazykového systému. Naše zistenia ukazujú, že výstup skutočne nie je pre akvizíciu potrebný, zároveň však miera akvizície koreluje s jazykovou kompetenciou študentov. Začiatočníci (A1) potrebujú čo najkonkrétnejší vstup a vytvárajú buď žiadny, alebo minimálny výstup, zatiaľ čo

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

pokročilým (B2+) postačuje veľmi všeobecný či dokonca explicitne nevyjadrený vstup, pričom sú už schopní vytvárať individualizovaný výstup, čo je v podstate ešte vyššia úroveň ako vynútený výstup, o ktorom hovorí Swainová. Súvzťažne s tým sa mení aj pozícia učiteľa a študenta – pri začiatočníkoch je učiteľ akvizične dominantný – riadi, moderuje, objasňuje, organizuje. Pri práci so začiatočníkmi sa nám dokonca výrazne osvedčili prvky metódy celkovej fyzickej odpovede (total physical response – TPR), čiže prepojenie jazykových inštrukcií učiteľa a činnostných reakcií študenta. Naopak pri pokročilých študentoch učiteľ stojí už len v pozícii facilitátora, študenti preberajú dominantnú akvizičnú úlohu a za ideálnych podmienok obsah vyučovacej jednotky vytvárajú sami. Môžeme to uviesť na príklade: Témou sú pocity a ich vyjadrenie. Úroveň B2+. Ako rozcvička sa použije aktivita hadovka: prvý študent povie slovo, ktorým začne vetu, druhú študent slovo zopakuje a pridá k nemu ďalšie slovo a tak to pokračuje, až kým sa niekto nepomýli. Učiteľ môže zámerne začať sám napríklad slovom pes, po skončení hadovky študenti, rozdelení do skupín, nakreslia na papier obsah – akokoľvek, či už priamo, či metaforicky, či tak či onak, či vo forme jedného obrázka, či komiksu, pričom zvyčajne živo debatujú o tom, čo kreslia. V poslednom kroku aktivity majú podľa obrázka dotvoriť príbeh, v tomto prípade s reflexívnymi prvkami, a sústrediť sa na pocity, ktoré pes zažíva.

5. Hypotéza afektívneho filtra. Je mimoriadne dôležitým predpokladom efektívneho priebehu hodiny. Jednoducho povedané, treba odfiltrovať všetky negatívne afektívne prvky, ako sú úzkosť, strach, neistota. Naopak - treba vytvárať bezpečné prostredie bez stresu, nepreťažovať žiakov korekciou, podporovať motiváciu a sebavedomie, vytvárať na hodine pozitívnu atmosféru, umožniť študentom voľný pohyb, pitie kávy, v podstate čokoľvek čo môže zvyšovať pocit prirodzeného prostredia. Afektívnosť je dôležitá ešte i z iného hľadiska, ktoré Krashen a Terrell nespomínajú: akvizičný vstup, priebeh aktivít či vytváraný výstup by mal byť v maximálnej miere orientovaný na subjekt, teda na študenta. Ak študent pracuje so vstupom, ktorý je mu blízky, s ktorým sa stotožňuje, príp. má k nemu i vnútorne negatívny postoj, je miera jeho zapojenia omnoho vyššia ako pri všeobecných či štandardizovaných vstupoch. Uvedieme príklad: Téma: Osobné údaje/identifikácia. Úroveň:B2+. Forma: akýkoľvek spôsob prezentácie jedného dôležitého bodu v tvojom živote. Výstupy majú najrôznejšie podoby: od štandardných prezentácii o rodičoch, obľúbenej lavičke či prívesku na krk, cez hru na hudobný nástroj až po žonglovanie s futbalovou loptou. Afektívnou úlohou sa môže stať veľké množstvo

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

aktivít: dialógy, interview, kvíz, využitie hier (šarády; hádaj, kto som; story cubes, únikovky), jednoduché športové disciplíny, rolové hry, dramatizácia textov, prerozprávanie príbehov, preklady piesní a mnoho iného. Zaujímavým a inšpiratívnym zdrojom aktivít pre slovenčinu ako cudzí jazyk je napríklad kniha Seriózne jazykové hry (Gálisová – Gabríková – Mošaťová, 2021).

ZÁVER

Metóda Natural Approach môže predstavovať vhodný prístup pri výučbe slovenčiny ako cudzieho jazyka, keďže umožňuje nadobúdanie jazykových kompetencií prirodzenejším a menej stresujúcim spôsobom. Jej silnou stránkou je orientácia na význam a komunikáciu, nie na formálne zvládnutie gramatiky v počiatočných fázach učenia. Zároveň vytvára priestor na aktívne zapojenie študenta a podporuje rozvoj jeho sociálnych a komunikačných zručností. Aplikácia tohto prístupu si však vyžaduje premyslené metodické vedenie zo strany učiteľa a v určitých fázach aj vhodné doplnenie inými didaktickými postupmi, najmä pri vyšších úrovniach jazykovej kompetencie. Natural Approach tak možno chápať ako prínosný koncept, ktorý má svoje opodstatnenie aj v kontexte vyučovania slovenčiny ako cudzieho jazyka a môže významne prispieť k efektivite jazykového vzdelávania. Napriek tomu zostáva nezastupiteľným faktorom pri osvojovaní jazyka autentický kontakt s rodenými používateľmi, ktorý žiadna forma inštitucionalizovaného vyučovania nedokáže plnohodnotne nahradiť.

LITERATÚRA

GÁLISOVÁ, A., ISMAIL GABRÍKOVÁ, A., MOŠAŤOVÁ, M**.** 2021. *Seriózne jazykové hry. Metodická príručka pre učiteľov slovenčiny ako cudzieho jazyka.* Banská Bystrica: Belianum – vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela, s. 166. ISBN 978-80-557-1888-0.

HARMER, J. 1998. *How to Teach English*. Harlow: Longman, 1998,7 s. 208. ISBN 978-0582297968.

HOMOLOVÁ, E. 2003. *Uplatňovanie princípov komunikatívneho vyučovania prostredníctvom učiteľských rol*. UMB: Banská Bystrica, s. 67. ISBN 80-8055-764-0.

HOWATT, A. P. R. 1984. *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, s. 395. ISBN 978-0194370752

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

HYMES, D. 1972. On Communicative Competence. In Pride, J. B., Holmes, J. (ed.), *Sociolinguistics: Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin Books, s. 269–293. ISBN 0140806652.

CHOMSKY, N. 1965. *Aspects of the Theory of Syntax.* Cambridge, MA: MIT Press, s. 251. ISBN 978-0262530071.

KRASHEN, S. D. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition.* Oxford: Pergamon Press, s. 202. ISBN 978-0080286280. https://doi.org/10.1111/j.1467-971X.1982.tb00476.x

KRASHEN, S. D., TERRELL, T. D**.** 1983. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom.* New York: Pergamon Press, s. 191. ISBN 978-0080286518.

LARSEN-FREEMAN, D., ANDERSON, M. 2011. *Techniques and Principles in Language Teaching.* Oxford: Oxford University Press, s. 272. ISBN: 978-0194423601

LITTLEWOOD, W. 1981. *Communicative Language Teaching: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 108. ISBN 978-0521281546

NUNAN, D. 1991. *Language Teaching Methodology. A Textbook for Teachers.* London: Prentice Hall, s. 264. ISBN: 978-0135214695

RICHARDS, J. C. 2006. *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 47. ISBN 978-0521934367.

RICHARDS, J. C. a RODGERS, T. S. 2014. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 410. ISBN 978-1107675964.

RURY, J. L., TAMURA, E. H. 2019. Introduction: A Multifaceted and Flourishing Field. In RURY, J. L. – TAMURA, E. H. (ed.) *The Oxford Handbook of the History of Education.* Oxford: Oxford University Press, s. 1 – 18. ISBN 978-0199340033. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199340033.001.0001

SLANČOVÁ, D. 2019. Lingvistický výskum vývinu reči slovensky hovoriacich detí: stručný prehľad a bibliografia. In *Jazyk a kultúra*, roč. 10, č. 39 – 40, s. 105 –130. ISSN 1338-1148

SWAIN, M**.** 1985. Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: GASS, S. M., MADDEN, C. G. (ed.) *Input in Second Language Acquisition*. Rowley (MA): Newbury House, s. 235 –253. ISBN 978-0883772843.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

KONTAKT:

Mgr. Peter Gregorík, PhD.
Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, Filozofická fakulta
Katedra slovenského jazyka a literatúry
Nám. J. Herdu 2, 917 01 Trnava
peter.gregorik@ucm.sk

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

KSZTAŁCENIE I DOSKONALENIE NAUCZYCIELI – NOWE ROLE NAUCZYCIELA, REFLEKSYJNOŚĆ ZAWODOWA, PRACA ZESPOŁOWA, MENTORING, WSPÓŁPRACA Z RODZINĄ

Łukasz PAPIERNIK

ABSTRAKT

Artykuł zawiera analizy nowych ról nauczyciela we współczesnym świecie edukacji. W związku z szybkim rozwojem nowych technologii oraz zmianami w zakresie świadomości społecznej konieczne staje się podjęcie zagadnienia edukacji ustawicznej. Podkreślone zostanie zapotrzebowanie na ciągłe podnoszenie kompetencji zawodowych, zdobywanie nowej wiedzy, znaczenie refleksyjności, wyciągania wniosków z interakcji z podopiecznymi oraz obserwacji stopnia ich koncentracji na zajęciach. W procesie poszerzania warsztatu nauczyciela istotna jest praca zespołowa, mentoring, informacja zwrotna o pracy nauczyciela - zarówno ze strony uczniów, jak i w obrębie grona nauczycielskiego. Dla lepszego zrozumienia wychowanków niebagatelne znaczenie ma także współpraca z rodziną i poznanie otoczenia, w jakim na co dzień wzrasta podopieczny.

Słowa kluczowe: kształcenie, doskonalenie nauczycieli, edukacja ustawiczna, mentoring, praca zespołowa, etyka zawodu nauczyciela

TEACHER EDUCATION AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT – NEW TEACHER ROLES, PROFESSIONAL REFLECTIVITY, TEAMWORK, MENTORING AND COLLABORATION WITH FAMILIES

ABSTRACT

This article provides an analysis of new principals in the contemporary world of education. These challenges stem from the application of new technologies and the emergence of social awareness in statutory education. Conclusions regarding practical application, the acquisition of new knowledge, reflection, and the consequences of applying these findings in the classroom are highlighted. The

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

workshop expands on teamwork, mentoring, and feedback on performance—both from students and the primary teacher. Collaboration with family and familiarity with the community, whenever students are involved, are also crucial for the most permissible student.
Key words: education, teacher training, continuing education, mentoring, teamwork, employee ethics

WSTĘP

Zawód nauczyciela czy też, jak niektórzy wolą powołanie nauczyciela w swoim tradycyjnym rozumieniu kojarzony jest z osobą, która pomaga zdobywać wiedzę, podpowiada, wymaga i wystawia oceny. Z definicji nauczyciel to „człowiek trudniący się (najczęściej zawodowo) uczeniem kogo, wykładowca jakiegoś przedmiotu, udzielający lekcji"(Sobol, 1995, s. 484). Nauczyciel nierzadko bywa też mentorem, doradcą czy przewodnikiem na drogach życiowych. Dobrze jest, gdy oprócz wiedzy i kompetencji zawodowych nawiązuje z podopiecznymi relacje, wchodzi w głębszą więź emocjonalną, wykazuje życzliwość, wyrozumiałość i wzbudza sympatię. Wydaje się, że te cechy nauczyciela są pożądane niezależnie od czasów, w których przyszło mu pracować, służyć czy wypełniać edukacyjną misję. Oprócz tego swoistego „pakietu" cech, które powinien posiadać nauczyciel, zmiany jakie zachodzą w wymiarze technologicznym, społecznym i kulturalnym stawiają jednak przed nim nowe wyzwania, z którymi musi się zmierzyć. Można by rzec, że poniekąd zmiany te „wymuszają" na nauczycielu nieznane dotąd sposoby reagowania i dostosowywania się do nowych czasów i zmieniających się okoliczności. Stąd też wydaje się, że możemy mówić o procesie ewolucji, który jest nieodzowny w rozwoju nauczyciela. Współczesny nauczyciel nigdy nie jest „projektem skończonym", ale cały czas jest w drodze. W drodze rozwoju, zdobywania wiedzy, przekształcania swojego warsztatu i samego siebie. „Aktywne uczestnictwo w życiu zawodowym i społecznym wymaga opanowania pewnych podstawowych umiejętności. Zbiór tych umiejętności nie jest stały (zamknięty), zmienia się wraz z rozwojem techniki i technologii, wraz z nowymi formami uczestnictwa w życiu społecznym, kulturalnym i rodzinnym" (Kwiatkowski, Bogaj, Baraniak, 2007, s. 198).

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

WYMIAR TECHNOLOGICZNY

Jeden z głównych wymiarów, w którym nastąpiła zmiana w formie przekazywania wiedzy to obszar technologiczny. Dawniejszy sposób prowadzenia zajęć przy tablicy, czy też w oparciu jedynie o podręcznik, zasadniczo odszedł już do historii. Prezentacje multimedialne stały się kluczowym elementem zajęć. Z pewnością taki stan rzeczy ma swoje dobre strony, gdyż wiedza prezentowana jest uczniom w atrakcyjny sposób. Współczesny uczeń nie zadowala się już samym tylko słuchaniem na zajęciach. Codzienne życie uczniów w świecie cyfrowym sprawia, że potrzebują oni ciągłej stymulacji zmysłów, a o ich uwagę trzeba rywalizować z innymi pociągającymi sposobami spędzania wolnego czasu. Jeżeli uczeń ma do wyboru ciekawą rozrywkę w smartfonie albo zajęcia nawet wartościowe pod względem treściowym, ale ich „opakowanie" nie będzie tak zachęcające, jak rozrywka w smartfonie to z pewnością wybierze tę pierwszą ofertę. Nauczyciel zatem musi stać się specjalistą od nowych technologii, który jest w stanie skutecznie konkurować o uwagę i zainteresowanie młodego człowieka. Druga strona medalu – to osobisty wysiłek ucznia. Na nic się bowiem zdadzą nawet najlepiej przygotowane zajęcia, jeżeli po stronie uczniów brakuje dobrej woli i chęci dowiedzenia się czegoś nowego. Nauczyciel nie jest do końca odpowiedzialny za efekt, jakim jest słuchanie przez podopiecznych, gdyż na stopień zaangażowania w zajęcia ze strony uczniów wpływ mają takie czynniki jak choćby: sytuacja w domu, problemy osobiste, relacje między rodzicami czy sfera materialna. Wszystkie te okoliczności decydują o tym, na ile dziecko jest w stanie skupić się na zajęciach.

Przygotowanie prezentacji w obecnych czasach może być wyzwaniem dla nauczycieli, którzy mają już za sobą wiele lat pracy zawodowej i niekoniecznie są biegli w zastosowywaniu nowych technologii do codziennego życia. Wydaje się też, że dzieci zazwyczaj po prostu szybciej opanowują nowinki techniczne. Nawet jeśli warsztat pracy danego nauczyciela jest wysokiej jakości, to i tak w obecnej sytuacji musi on się dokształcać i podnosić swoje kompetencje w aspekcie chociażby informatycznym. W związku z powyższym możemy podjąć zagadnienie tzw. edukacji ustawicznej, które to pojęcie jest modne ostatnimi czasy, ale też nie są to tylko puste słowa. Wydaje się, że dawniej wystarczyło opanować kilka podstawowych umiejętności, żeby przeżyć całe życie. Jednak współczesny dynamiczny rozwój technologiczny sprawił, że nauczyciel powinien kształcić się nieustannie. W tym kontekście mówimy o edukacji przez całe życie i samodoskonaleniu. Wskazane jest uzupełnianie i rozszerzanie pozycji

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

bibliograficznych wykorzystywanych w pracy. Jest to zwłaszcza istotne w związku z prowadzonymi badaniami naukowymi i odkryciami. Co roku wydawanych jest wiele nowych książek, które mogą być pomocą w rozszerzeniu swojego warsztatu pracy. „Inicjatywa kształcenia ustawicznego opiera się na tworzeniu możliwości edukacji w każdym wieku i na wszystkich poziomach zarówno w szkołach, jak i poza szkołą" (Walkiewicz, 2006, s. 10).

Remedium na niskie zainteresowanie uczniów treścią prezentowanego materiału może być przeniesienie na ile to możliwe części zajęć do świata wirtualnego i np. zlecanie podopiecznym korzystanie z platformy e-learningowej w swoich smartfonach lub wyszukiwanie informacji w sieci w oparciu o zaufane witryny internetowe. Skoncentrowanie uwagi na tym wymiarze rzeczywistości, który jest uczniom bliższy, pozwala niejako „przy okazji" nauczyć ich czegoś jeszcze bez pozbawiania dzieci tego co ich cieszy, a czym jest rzeczywistość wirtualna.

Część problemów z koncentracją uczniów dałoby się z pewnością rozwiązać przy nakładzie znacznych środków finansowych, co nie zawsze jest wykonalne. Zaopatrzenie uczniów np. w okulary VR mogłoby być zarówno ciekawym doświadczeniem poznawczym, jak i mile spędzonym czasem dla najmłodszych.

WYMIAR SPOŁECZNY

Jednym ze współcześnie „palących" problemów są zmiany jakie zaszły w sferze społecznej, a chodzi tu o rozpad tradycyjnego modelu rodziny, co ma swoje liczne konsekwencje. Wydaje się, że w obecnych czasach istnieje większa liczba dzieci, które wywodzą się z rodzin niepełnych – z jednym rodzicem czy rodzin tzw. „patchworkowych" co nie pozostaje bez konsekwencji na psychikę młodego człowieka. Trudności przeżywane w rodzinie, brak poczucia bezpieczeństwa, zburzenie porządku świata w umyśle młodego człowieka w związku z sytuacją rodzinną wpływają na sposób egzystowania ucznia w szkole. W opisanych warunkach współczesny nauczyciel ma więcej pracy niż niegdyś, gdyż spotyka się w swojej pracy z sytuacjami, które dawniej zdarzały się poza normą, a dziś jest ich więcej. Wnikliwy obserwator z pewnością będzie w stanie „wychwycić" swoiste anomalia w zachowaniu powierzonych mu pod opiekę młodych. Znajomość psychologii będzie tu niewątpliwie atutem, jednak znajomość przyczyn danych zachowań sprawia, że konieczna staje się modyfikacja zakładanego scenariusza zajęć, po to, by poświęcić więcej uwagi tym, których sytuacja życiowa nie pozwala na pełne zaangażowanie uwagi na zajęciach.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

Kolejnym obszarem, niekoniecznie nowym, ale z pewnością takim, który się rozwija jest zjawisko uzależnień – popularnych używek. Zjawisko to jest znane od wielu lat, jednak wydaje się, że wcześniej występowało w dość znanym i przewidywalnym charakterze. Palenie papierosów, zażywanie „miękkich" narkotyków, jakkolwiek bulwersujące i świadczące w pewnej mierze o demoralizacji, było czymś co było poznane i poniekąd „oswojone". W dzisiejszym nieustannie ewoluującym świecie, uczeń ma do wyboru co raz to nowe używki, chociażby takie jak dopalacze, które stanowią dla nauczyciela wyzwanie i asumpt do zdobywania nowej wiedzy i szukania odpowiedzi na pytania: „co to jest?", „z czym mam do czynienia?".

W sytuacji nauczyciela niebagatelne znaczenie ma zagadnienie refleksyjności zawodowej. Znakomitym narzędziem usprawnienia własnych technik edukacyjnych, jest informacja zwrotna od uczniów polegająca na przeprowadzeniu ankiet satysfakcji z zajęć. Młodym można zadawać pytania o poziom zrozumienia przedstawianych treści. Ponadto można zadawać pytania otwarte, gdzie to uczeń sam proponuje co jego zdaniem można usprawnić czy też jakie ma życzenia względem zajęć. Czasami wystarczy też po prostu obserwacja, czyli spostrzeżenie na ile obecna forma prowadzenia zajęć wywołuje u słuchaczy entuzjazm, zaangażowanie i koncentrację.

Tam gdzie budzi się świadomość, pojawia się zrozumienie dla faktu, iż w procesie zdobywania wiedzy często uczeń potrzebuje indywidualnego, spersonalizowanego podejścia w odróżnieniu od podejścia „systemowego", które wszystkich uczniów „mierzy jedną miarą" i wedle którego do każdego ucznia można dotrzeć w taki sam sposób lub, że istnieje jeden prawidłowy model kontaktu i wpływu na ucznia. Można powiedzieć, że współczesne podejście, o ile jest świadome w znacznej mierze bierze pod uwagę indywidualność ucznia. Mamy zresztą kulturę indywidualności i z pewnością nikt nie chce być osobą zmarginalizowaną, bez znaczenia.

Praca zespołowa to także ważny element rozwoju nauczyciela. W gronie pedagogicznym nauczyciel może otrzymać bowiem informację zwrotną dotyczącą swojego warsztatu pracy, może wymienić się doświadczeniami, spojrzeć na problemy z innego punktu widzenia i zmienić swoją perspektywę.

Ważny wymiar uzyskiwania informacji zwrotnej to prowadzenie ankiet satysfakcji z zajęć – zarówno wśród uczniów, jak i grona pedagogicznego. Odnośnie do tego ostatniego istotne są także hospitacje, czyli nadzór nad sposobem prowadzenia zajęć

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

przez innego nauczyciela, który jako zewnętrzny obserwator, nie biorący udziału w danych zajęciach, może z dystansem spojrzeć na ich przebieg i udzielić cennych wskazówek prowadzącemu.

Nauczyciel jest współcześnie mentorem i doradcą. Oznacza to, że nauczyciel dzieli się swoją wiedzą i doświadczeniem z osobą, która ma ich mniej. Z drugiej strony nauczyciel może traktować innych, swoich współpracowników jako mentorów. Nawet jeżeli nie uczestniczy *stricte* w zajęciach pozwalających mu wznieść swój warsztat na wyższy poziom, może podpatrywać innych – bardziej doświadczonych kolegów czy koleżanki i to od nich czerpać wartościowe wzorce.

W dobie upadku autorytetów, zadaniem nauczyciela jest próba odbudowania wiary w autorytety. Dlatego też tak ważna jest wiarygodność. Dobrze zatem, gdy nauczyciel żyje tak, jak tego wymaga od podopiecznych. Może też towarzyszyć młodszym we wzrastaniu, podpowiadać, doradzać, służyć doświadczeniem i wiedzą, inspirować, motywować i zachęcać do rozwoju, pracy nad sobą i budzić świadomość, że edukacja nie kończy się na zdobyciu dyplomu danej szkoły, ale jest procesem, który trwa przez całe życie. „Chociaż potrzeba aktualizowania wiedzy i kompetencji przez całe życie dostrzegana jest i wskazywana przez pojedyncze osoby i różnorodne gremia od kilku co najmniej dziesięcioleci, to niewątpliwie dopiero na posiedzeniu Rady Europejskiej w Lizbonie 23-24 marca 2000 roku, w sposób kompleksowy i formalny, zwrócono uwagę na priorytetową rolę procesu ciągłego uczenia się i doskonalenia w zapewnieniu gospodarce europejskiej trwałego wzrostu" (Kędzierska, 2007, s. 75).

Współczesny nauczyciel powinien być także specjalistą od organizacji czasu pracy. Natłok obowiązków, zebrań, terminów, sprawdzanie prac zaliczeniowych, rozliczanie się z elektronicznych systemów, spotkania z rodzicami, przygotowanie do zajęć to wszystko bardzo czasochłonne zajęcia.

Tematem, który jest kontrowersyjny, jednakże często w obecnych czasach podnoszonym jest zagadnienie pedofilii. Nagłośniono skandaliczne przypadki wykorzystywania małoletnich przez nauczycieli. Przez ostatnie lata znacznie wzrosła świadomość społeczna w zakresie umiejętności reagowania. Z pewnością nie wszędzie nastąpiło rozwiązanie tego problemu. Możemy jednak zaobserwować zmianę społeczną w zakresie większej odwagi w ujawnianiu patologii, mówieniu o nich w debacie publicznej oraz demaskowaniu fałszywych autorytetów Gdy chodzi o zagrożenia małoletnich zjawiskiem pedofilii, to poza bulwersującymi sprawami, o których słyszano pozostaje jeszcze problem pedofilii internetowej.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

Nauczyciel jest czasami tą osobą, która jest w stanie znaleźć źródła występujących u u cznia trudności poza nim samym. Współpraca z rodziną jest obszarem, w którym nauczyciel wchodzi w rolę psychologa, bowiem nierzadko rozmawiając z rodzicami, odnajduje wyjaśnienie swoich wątpliwości co do ucznia, czy też po prostu poznając rodziców lepiej rozumie zachowania dziecka i ich przyczyny.

Poza sferą problemów, jakie nauczyciel obserwuje wśród swoich uczniów, jest jeszcze sfera osobistego bezpieczeństwa nauczyciela. Słabnący autorytet nauczyciela wśród uczniów, coraz większe przyzwolenie na ekspresję zachowań dzieci, brak wzorców wychowawczych, dostęp do demoralizujących treści w Internecie, mają niestety wpływ na to, że coraz częściej to nauczyciel staje się ofiarą przemocy. Jedną z najłagodniejszych form poniżenia nauczyciela są: ignorowanie, wyzwiska oraz kierowane w jego stronę wulgaryzmy. Niestety, zdarzają się bardziej drastyczne formy przemocy, jak zakładanie nauczycielowi kosza na śmieci na głowę przez uczniów, a skończywszy na strzelaninie w szkole, o czym słyszymy chociażby z USA. To co kiedyś wydawało się nie do pomyślenia, coraz częściej przenika jednak do Polski. Nauczyciel powinien zatem stawać się ekspertem w zakresie psychologii, po to by dostrzegać symptomy wskazujące na realną możliwość zagrożenia o charakterze fizycznym. Powinien także posiadać odporność psychiczną. Dobrze jest, gdy posiada także elementarne umiejętności samoobrony. Niestety działając w dobrej wierze, czyli chęci przekazywania wiedzy, podzielenia się swoimi doświadczeniami, musi liczyć się dziś z tym, że jego postawa nie spotka się z wdzięcznością, ale z pogardą, chęcią zdominowania go, upokorzenia, zaszkodzenia mu, a także agresją fizyczną. Żyjemy bowiem w czasach paradoksów i oczekiwany przez nas rezultat działania, może przynieść odwrotny skutek. W innych grupach zawodowych również można spotkać się z przykładami osób chcących pomagać i „ukaranych" za to. Ostatnimi czasy należą do nich ratownicy medyczni. Zatem chcąc pomóc można stać się ofiarą i na to nauczyciel także musi być przygotowany.

Wypada także poruszyć zagadnienie etyki zawodowej. W latach 70 XX wieku powstała etyka lekarska, która zapoczątkowała modę na powstawanie etyk profesjonalnych. Nie inaczej jest w zawodzie nauczyciela, który jest zawodem zaufania publicznego. Liczne dylematy i problemy, z którymi potencjalnie może zmierzyć się nauczyciel wymagają wsparcia. Pomoc przy rozstrzyganiu konfliktów etycznych nauczyciel znajduje w dzisiejszych czasach w kodeksie etyki zawodu nauczyciela. Kodeksy co prawda nigdy do końca nie zawierają odpowiedzi na

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

wszelkie możliwe pytania, jednak stanowią ułatwienia dla odnalezienia się w wielości różnych możliwych rozwiązań problemów o charakterze etycznym.

Często świat ideałów wydaje się zbyt odległy, innym razem ktoś nie dorasta do wzorca. Występuje też wypalenie zawodowe, zniechęcenie i konieczność pokonywania wielu przeciwności życiowych. Nauczyciel nie jest robotem i zawsze egzystuje w jakimś kontekście, który może mieć znaczenie ułatwiające bądź utrudniające wykonywanie swojego zawodu.

WYMIAR FILOZOFICZNY

W związku z pojawieniem się nowych ról nauczyciela powstała duża ilość analiz i opracowań. Jakkolwiek wielokrotnie spotyka się w tych opracowaniach trafne diagnozy i spostrzeżenia, to w opinii autora często analizy te powtarzają się.

Wydaje się jednak, że w przeprowadzanych analizach dotyczących kondycji współczesnego nauczyciela ożywczym impulsem mogłyby się stać odniesienia do filozofii, w której to wszelka racjonalna nauka i wszelkie rozumne dociekania mają swoje źródło. „Filozofia uważana za najbardziej ogólną, a zarazem racjonalną naukę, stara się pokazać dążenie do zbudowania ogólnego obrazu świata, pokazania w nim człowieka oraz jego indywidualnych i społecznych ambicji, a także perspektyw rozwojowych" (Baraniak, 2013, s. 29-30). W historii filozofii wielu było myślicieli, którym bliskie były zagadnienia związane z edukacją i nauczaniem. Dla porządku wypada przypomnieć myślicieli takich jak: Sokrates, Arystoteles, Platon, Rousseau, Dewey, Maritain czy Gilson.

Sokrates twierdził, że nikt świadomie nie czyni zła (Tatarkiewicz, 2007, s. 81). Jednak wiedzieć nie znaczy czynić. Nie zawsze wiedza teoretyczna ma przełożenie na praktykę. Taki stan rzeczy może mieć różne przyczyny. W kontekście filozoficznym nauczyciel może być propagatorem krytycznego myślenia. Współczesne wzorce kulturowe, autorytety medialne – to wszystko obszary, które wymagają namysłu i poddania ich krytycznej analizie intelektualnej. W dobie dostępu do ogromu informacji nauczyciel może pełnić rolę przewodnika, a także budzić świadomość w zakresie zagrożeń cyfrowych. Umiejętność selekcji i filtrowania informacji ma tutaj ogromne znaczenie. Dawniej sprawa dotyczyła programów telewizyjnych i ich krytycznej oceny. Dzisiaj – materiału badawczego do analizy dostarczają platformy takie jak Tiktok, czy Youtube, na których dzieci spędzają sporo czasu. Zagrożenie dla młodzieży stanowią też tzw. patostreamerzy,

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

czyli celebryci świata wirtualnego, których działalność skoncentrowana jest na wzbudzaniu zainteresowania u widzów poprzez transmisję przez Internet zdarzeń o charakterze patologicznym, takich jak: libacje alkoholowe czy przemoc. Popularne staje się przekraczanie granic dobrego wychowania i kultury. Im treść jest bardziej ordynarna, tym większa szansa na tzw. „zasięgi" w mediach społecznościowych. Twórcy tego typu treści bazują na najniższych instynktach ludzkich i prześcigają się w publikowaniu szokujących nagrań. Nauczyciel szukający źródeł inspiracji niską kulturą u uczniów powinien zdawać sobie sprawę z istnienia środowiska internetowego, które ma wpływ na uczniów. Ponadto media społecznościowe – Facebook, Instagram, X – dawniej Twitter, w których dzieci rywalizują ze sobą o popularność, uwagę rówieśników, liczbę zdobytych od innych like'ów lub innymi słowy – polubień będących wyrazem poparcia czy sympatii. W opisywanej sferze jednym z największych zagrożeń dla dzieci jest zjawisko tzw. „hejtu" czyli nienawiści w sferze internetowej. Na wspomniane zjawisko składają się zagadnienia takie, jak ośmieszanie w internecie, zamieszczenie negatywnych komentarzy na czyjś temat, wykluczanie danych jednostek ze sfery wspólnych rozrywek i zabaw, nagonka oraz napiętnowanie. Wymienione wyżej zjawiska można ująć pod ogólnym pojęciem cyberprzemocy. Bez wątpienia osoba, która doświadcza ostracyzmu w Internecie jest zagrożona pojawieniem się depresji, myśli, czy nawet prób samobójczych. Gdy chodzi o te ostatnie – dobrze jest, gdy nauczyciel jest w stanie „wniknąć" w świat młodych, dotrzeć do nich, dowiedzieć się czym żyją, co stanowi pole ich zainteresowań poza obszarem lekcyjnym.

EDUKACJA W MYŚLI FILOZOFICZNEJ DANIELA MCINERNY'EGO

Współczesnym myślicielem, którego analizy dotyczące edukacji wydają się warte uwagi jest Daniel McInerny. Z racji tego, że filozof ten nie jest dobrze znany, gdy chodzi o edukację w Polsce, wypada wspomnieć o jego osobie trochę więcej.

Daniel McInerny jest profesorem nadzwyczajnym oraz kierownikiem katedry filozofii w Christendom w USA. Jest tam wykładowcą filozofii od 2019 roku. W latach 2005 – 2009 pracował na Uniwersytecie w Notre Dame. Jest autorem takich książek jak: „Trudne dobro: tomistyczne podejście do konfliktu moralnego i szczęścia człowieka" z roku 2006, redaktorem: „Rzeczy Wspólne: Eseje o Tomizmie i Edukacji". McInerny jest także autorem artykułów dotyczących tematyki edukacji. Tytuły, które dotyczą omawianej problematyki to m.in. :

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

„Pokorny i drżący ruch: intuicja twórcza i filozofia edukacji Maritaina" (Por. https://www.christendom.edu/academics/undergraduate-faculty/daniel-mcinerny). Charakteryzując profil filozoficzny McInerny'ego jest to myśliciel, który odwołuje się do dziedzictwa myśli Arystotelesa i św. Tomasza z Akwinu. Z pozoru nie ma w tym nic nowatorskiego, jednak w czasach skoncentrowanych na wynikach, technokratyzmie i życiowym sukcesie, wspomniany filozof stanowi przeciwwagę dla dominujących trendów i stara się wydobywać z filozofii klasycznej nowe wątki. W opinii autora McInerny to filozof starający się przedstawić filozofię klasyczną w nowym świetle i proponujący w kontrze do obecnie panujących – perspektywę filozoficzną.

Jednym z głównym obszarów działań McInerny'ego jest filozofia sztuki i piękna w tradycji arystotelesowsko – tomistycznej. McInerny jest także żywo zainteresowany tym, jakie filmy oglądają najmłodsi i jest krytykiem współczesnych produkcji z Hollywood czy tych sygnowanych logiem Disneya (Por. https://theimaginativeconservative.org/2013/07/movie-review-monsters-university.html). Opisywany filozof nie jest również zwolennikiem archaicznych metod naukowych. Zdaje sobie sprawę z konieczności zastosowania nowych technologii w edukacji. Jak zauważa McInerny w artykule: „Humanistyka w erze cyfrowej: internetowe kształcenie wyższe": „Przyszłość, w której coraz więcej studentów angażuje się w działalność intelektualną, w tym humanistyczną, za pośrednictwem laptopów i smartfonów, wydaje się nieunikniona" (https://theimaginativeconservative.org/2013/06/the-humanities-in-a-digital-age-online-higher-education.html).

PODSUMOWANIE

Artykuł nie pretenduje do przedstawienia wszelkich nowych ról, w jakie może potencjalnie wejść nauczyciel, ale zawiera wyszczególnienia tych, które autorowi wydają się znaczące. Przedstawione zaś zostały w zarysie pozwalającym uchwycić sedno. Artykuł nie wyczerpuje również tematyki związanej z analizą poglądów McInerny'ego, ale w opinii autora przybliżenie poglądów amerykańskiego myśliciela może stanowić zachętę do bliższego zapoznania się z nimi i dalszych badań, które potencjalnie mogą być wykorzystane na gruncie edukacyjnym.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

BIBLIOGRAFIA

BARANIAK, B., 2013. *Współczesna pedagogika pracy z perspektywy edukacji, pracy i badań*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego. s. 29-30. ISBN 978-83-64181-13-9.

KĘDZIERSKA, B., 2007. *Kompetencje informacyjne w kształceniu ustawicznym*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych. s. 75. ISBN 978-83-87925-77-2.

KWIATKOWSKI, S. M., A. BOGAJ a B. BARANIAK, 2007. *Pedagogika pracy*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne. s. 198. ISBN 978-83-60501-24-5.

SOBOL, E., 1995. *Mały słownik języka polskiego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN. s. 484. ISBN 83-01-11737-0.

TATARKIEWICZ, W., 2007. *Historia Filozofii, tom pierwszy filozofia starożytna i średniowieczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN. s. 81. ISBN 978-83-01-14466-1.

WALKIEWICZ, E., 2006. *Edukacja ustawiczna w rozwoju społeczeństwa obywatelskiego*. Warszawa-Gdańsk: Instytut Badań Edukacyjnych. s. 10. ISBN 978-83-87925-82-6.

Online Sources

CHRISTENDOM COLLEGE, [b.r.]. *Daniel McInerny*. [online]. [Accessed 2026-07-01]. Available from: https://www.christendom.edu/academics/undergraduate-faculty/daniel-mcinerny

MCINERNY, D., 2013. *The Humanities in a Digital Age & Online Higher Education*. [online]. The Imaginative Conservative, 26. jún 2013. [Accessed 2026-07-01]. Available from: https://theimaginativeconservative.org/2013/06/the-humanities-in-a-digital-age-online-higher-education.html

MCINERNY, D., 2013. *Movie Review: "Monsters University"*. [online]. The Imaginative Conservative, 2. júl 2013. [Accessed 2026-07-01]. Available from: https://theimaginativeconservative.org/2013/07/movie-review-monsters-university.html

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

KONTAKT:
dr Łukasz Papiernik
Akademia Podlaska w Białymstoku, Zakład Pedagogiki
Aleja Jana Pawła II 91, 15-704 Białystok
lukasz.papiernik@nwsp.bialystok.pl

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

MIESTNA KRAJINA VO VZDELÁVANÍ AKO FAKTOR ROZVOJA REGIONÁLNEHO POVEDOMIA A ENVIRONMENTÁLNE ZODPOVEDNÉHO SPRÁVANIA ŽIAKOV (NA PRÍKLADE ŽILINSKÉHO KRAJA)

Ivana TOMČÍKOVÁ – Dagmar POPJAKOVÁ

ABSTRAKT

Príspevok sa zaoberá vnímaním miestnej krajiny žiakmi základných škôl v Žilinskom kraji a významom miestnej krajiny pri formovaní regionálneho povedomia a environmentálne zodpovedného správania. Cieľom výskumu bolo analyzovať chápanie pojmov miestna krajina a miestny región, intenzitu vzťahu žiakov k regiónu a identifikovať faktory ovplyvňujúce regionálnu identitu žiakov. Výskum bol realizovaný prostredníctvom dotazníkového prieskumu na vzorke 510 respondentov vo veku 11 až 16 rokov zo všetkých tradičných regiónov Žilinského kraja. Výsledky ukázali, že žiaci vnímajú miestnu krajinu predovšetkým prostredníctvom bezprostredného okolia a emocionálnych väzieb, zatiaľ čo miestny región chápali skôr administratívne. Významným faktorom regionálneho povedomia sa ukázalo prírodné prostredie, ktoré respondenti najčastejšie označovali ako dôvod hrdosti na svoj región. Výskum zároveň potvrdil význam miestnej krajiny v geografickom a environmentálnom vzdelávaní pri rozvíjaní pozitívneho vzťahu žiakov k regiónu a environmentálne zodpovedného správania.

Kľúčové slová: miestna krajina, regionálne povedomie, environmentálne vzdelávanie, geografické vzdelávanie, Žilinský kraj

LOCAL LANDSCAPE IN EDUCATION AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF REGIONAL AWARENESS AND ENVIRONMENTALLY RESPONSIBLE BEHAVIOR OF STUDENTS (USING THE EXAMPLE OF THE ŽILINA REGION)

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

ABSTRACT
The paper focuses on the perception of local landscape by primary school students in the Žilina Region and on the importance of local landscape in the development of regional awareness and environmentally responsible behaviour. The aim of the research was to analyse students' understanding of the concepts of local landscape and local region, the intensity of their relationship to the region, and the factors influencing regional identity. The research was conducted through a questionnaire survey involving 510 respondents aged 11–16 from all traditional regions of the Žilina Region. The results showed that students perceive local landscape mainly through their immediate surroundings and emotional ties, while the concept of local region was understood rather administratively. Natural environment proved to be an important factor of regional awareness, as students most frequently identified it as a source of pride in their region. The research also confirmed the importance of local landscape in geographical and environmental education in developing positive attitudes towards the region and environmentally responsible behaviour.
Key words: local landscape, regional awareness, environmental education, geographical education, Žilina Region

ÚVOD

Vnímanie miestnej krajiny patrí medzi významné témy geografického vzdelávania, keďže odráža nielen poznanie priestoru, ale aj skúsenosti, hodnoty a postoje jednotlivcov k prostrediu, v ktorom žijú. Miestna krajina ako bezprostredné životné prostredie žiakov zohráva dôležitú úlohu pri formovaní ich vzťahu k regiónu, miestu a lokálnej komunite. V podmienkach geografického vzdelávania predstavuje významný priestor na rozvoj regionálneho povedomia, environmentálnej citlivosti a pozitívneho vzťahu ku krajine.

Žilinský kraj sa vyznačuje výraznou prírodnou a kultúrnou diverzitou, ktorá vytvára vhodné predpoklady na skúmanie percepcie krajiny v regionálnom kontexte. Horská krajina, tradičné formy osídlenia, kultúrne dedičstvo a regionálne špecifiká jednotlivých oblastí predstavujú významné prvky, prostredníctvom ktorých si žiaci vytvárajú vzťah k miestnemu prostrediu a regionálnej identite.

Vnímanie miestnej krajiny žiakmi je podmienené viacerými faktormi, najmä vekom, osobnými skúsenosťami, rodinným a sociálnym prostredím či intenzitou kontaktu s miestnou krajinou. Významnú úlohu pritom zohráva aj škola, ktorá môže prostredníctvom geografického a environmentálneho vzdelávania toto vnímanie

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

cielene rozvíjať a usmerňovať. Z pedagogického hľadiska je preto dôležité reflektovať spôsob, akým žiaci interpretujú estetické, environmentálne, kultúrne a funkčné aspekty krajiny.

Skúmanie percepcie miestnej krajiny zároveň umožňuje hlbšie pochopiť proces formovania regionálnej identity a vzťahu jednotlivca k miestu. Spôsob, akým žiaci vnímajú svoje miestne prostredie, môže významne ovplyvňovať aj ich environmentálne postoje a správanie. Poznávanie, interpretácia a priame skúsenosti s miestnou krajinou tak predstavujú významný nástroj rozvoja environmentálne zodpovedného správania v kontexte geografického vzdelávania.

1 VÝCHODISKÁ

Miestna krajina predstavuje významný prvok geografického a environmentálneho vzdelávania, pretože umožňuje žiakom poznávať priestor prostredníctvom vlastnej skúsenosti a každodenného kontaktu s prostredím, v ktorom žijú. V geografii je krajina chápaná ako komplexný systém prírodných, sociálnych, kultúrnych a ekonomických prvkov, ktoré sa navzájom ovplyvňujú a vytvárajú charakter konkrétneho územia. Miestna krajina zároveň predstavuje priestor, ku ktorému si jednotlivci vytvárajú osobný vzťah, identitu a pocit príslušnosti.

V pedagogickom kontexte nadobúda význam najmä koncept place-based education, teda vzdelávania založeného na mieste, ktoré využíva miestne prostredie ako prirodzený priestor učenia (Tomčíková, 2018). Takto orientované vzdelávanie podporuje aktívne poznávanie krajiny, rozvoj regionálneho povedomia a vytváranie pozitívneho vzťahu k miestnemu prostrediu. Priame skúsenosti žiakov s krajinou umožňujú lepšie pochopenie geografických procesov, environmentálnych problémov i kultúrnych špecifík regiónu (Nikisher, 2014; Hewitt et al. 2020).

Významnú súčasť geografického vzdelávania tvorí aj rozvoj regionálnej identity. Regionálne povedomie možno chápať ako uvedomovanie si príslušnosti k určitému regiónu, poznanie jeho prírodných, historických a kultúrnych charakteristík a vytváranie emocionálnych väzieb k danému priestoru (Nikisher, 2014). Regionálna identita vzniká postupne na základe skúseností jednotlivca s miestom, sociálnych vzťahov, tradícií a každodenného života v regióne (Činčera et al, 2015). Dôležitú úlohu pri jej formovaní zohráva rodina, komunita i škola.

Vzťah žiakov k miestnej krajine je zároveň úzko prepojený s environmentálnym povedomím a environmentálne zodpovedným správaním (Jorgensen & Stedman, 2001, Schlottmann, 2005). Pozitívny vzťah ku krajine môže podporovať väčší

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

záujem o ochranu životného prostredia, citlivejší prístup ku krajine a uvedomovanie si významu udržateľného spôsobu života. Environmentálne vzdelávanie preto zdôrazňuje potrebu prepájať poznávanie miestneho prostredia s praktickými skúsenosťami, terénnym vyučovaním a aktívnym zapájaním žiakov do poznávania krajiny.

Obrázok 1: Regióny a okresy Žilinského kraja v rámci Slovenskej republiky



Zdroj: vlastné spracovanie

Územie Žilinského kraja leží na severozápade a severe Slovenska. Rozlohou je 3. najväčší kraj na Slovensku a tvorí 13,8 % jeho územia. Hraničí s Českom na severozápade, na severe s Poľskom, na východe s Prešovským krajom, na juhu s Banskobystrickým krajom a na juhozápade s Trenčianskym krajom (obrázok 1). Žilinský kraj predstavuje z geografického hľadiska územie s výraznou prírodnou a kultúrnou diferenciáciou. Región zahŕňa horské oblasti Kysúc, Oravy, Turca, Liptova a Horného Považia, ktoré sa odlišujú prírodnými podmienkami, charakterom osídlenia, kultúrnymi tradíciami i spôsobom života obyvateľov. Táto diverzita vytvára predpoklady pre diferencované vnímanie krajiny medzi žiakmi.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

Skúmanie vnímania miestnej krajiny žiakmi môže priniesť cenné poznatky o tom, ako mladá generácia chápe svoj región, aké hodnoty si s ním spája a aký vzťah si vytvára k miestnemu prostrediu. Zároveň umožňuje identifikovať možnosti efektívnejšieho využívania miestnej krajiny vo vyučovaní geografie a environmentálnej výchovy.

2 CIELE A METÓDY

Cieľom príspevku je analyzovať vnímanie miestnej krajiny žiakmi základných škôl v Žilinskom kraji a poukázať na význam miestnej krajiny pri formovaní regionálneho povedomia a environmentálne zodpovedného správania sa žiakov. Čiastkovými cieľmi príspevku je:

- identifikovať, ako žiaci chápu pojem miestna krajina a miestny región,
- zistiť mieru vzťahu žiakov k regiónu, v ktorom žijú,
- analyzovať faktory ovplyvňujúce regionálnu identitu žiakov,
- zhodnotiť emocionálne väzby žiakov k miestnemu prostrediu,
- poukázať na možnosti využitia miestnej krajiny v geografickom a environmentálnom vzdelávaní.

Tabuľka 1: Štruktúra respondentov podľa tradičných regiónov, veku a pohlavia

	vek žiakov														
	11		12		13		14		15		16		spolu		spolu
regióny	**ch**	**d**	**ch**	**d**	**ch**	**d**	**ch**	**d**	**ch**	**d**	**ch**	**d**	**ch**	**d**	
Horné Považie	3	5	14	15	17	18	16	11	5	10	0	1	55	60	**115**
Kysuce	5	3	4	8	5	12	14	7	15	10	28	15	71	55	**126**
Liptov	7	13	14	20	20	21	9	19	17	13	2	2	69	88	**157**
Orava	4	10	1	3	11	17	13	14	8	3	4	2	41	49	**90**
Turiec	0	1	0	2	3	4	2	2	1	0	0	7	6	16	**22**
spolu	**19**	**32**	**33**	**48**	**56**	**72**	**54**	**53**	**46**	**36**	**34**	**27**	**242**	**268**	**510**

Zdroj: vlastné spracovanie

Výskum bol realizovaný prostredníctvom dotazníkového prieskumu cez online formulár zaslaného na všetky základné školy v Žilinskom kraji. Dotazník bol zameraný na zisťovanie vnímania miestnej krajiny, vzťahu žiakov k regiónu a identifikáciu faktorov formujúcich regionálne povedomie.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

Výskumnú vzorku tvorilo 510 respondentov vo veku od 11 do 16 rokov. Do výskumu boli zapojení žiaci zo všetkých tradičných regiónov Žilinského kraja: z Horného Považia, Kysúc, Oravy, Turca a Liptova (tabuľka 1). Súčasťou zisťovania boli aj základné identifikačné údaje respondentov, ako pohlavie, vek a typ bydliska (mesto/dedina).

Dotazník obsahoval otázky zamerané na:

- chápanie pojmov miestna krajina a miestny región,
- vzťah žiakov k regiónu,
- emocionálne väzby k miestnemu prostrediu,
- regionálnu identitu,
- vnímanie prírodných a kultúrnych hodnôt regiónu.

Pri spracovaní výsledkov boli využité metódy deskriptívnej štatistiky. Získané údaje boli analyzované pomocou frekvenčnej analýzy a percentuálneho vyhodnotenia odpovedí respondentov.

Následne na základe výsledkov dotazníkového prieskumu bolo zhodnotené ako žiaci vnímajú pojmy miestna krajina a miestny región a zisťoval sa ich vzťah k svojmu regiónu.

Výsledky výskumu boli interpretované v kontexte geografického a environmentálneho vzdelávania so zameraním na možnosti využitia miestnej krajiny vo vyučovaní geografie a environmentálnej výchovy pri rozvoji regionálneho povedomia a environmentálne zodpovedného správania žiakov.

3 VÝSLEDKY A DISKUSIA

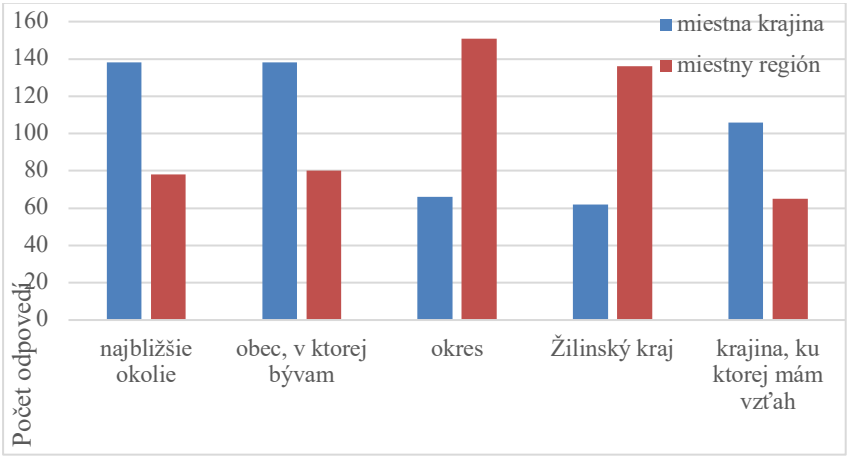
3.1 Vnímanie miestnej krajiny

Viac ako polovica žiakov Žilinského kraja vníma miestnu krajinu ako najbližšie okolie alebo obec, v ktorej žijú. Naopak, viac ako polovica respondentov si pod pojmom miestny región predstavuje celý okres alebo celý kraj (graf 1).

Výsledky zároveň naznačujú, že žiaci vnímajú miestnu krajinu emocionálnejšie ako miestny región, keďže si ju častejšie spájajú s priestorom, ku ktorému majú najbližší vzťah. Miestna krajina je tak v ich percepcii viac previazaná s každodennou skúsenosťou a osobným prežívaním priestoru, zatiaľ čo miestny región je chápaný skôr administratívne a na vyššej mierkovej úrovni.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

Graf 1: Vnímanie pojmov miestna krajina a miestny región žiakmi Žilinského kraja



Zdroj: vlastné spracovanie

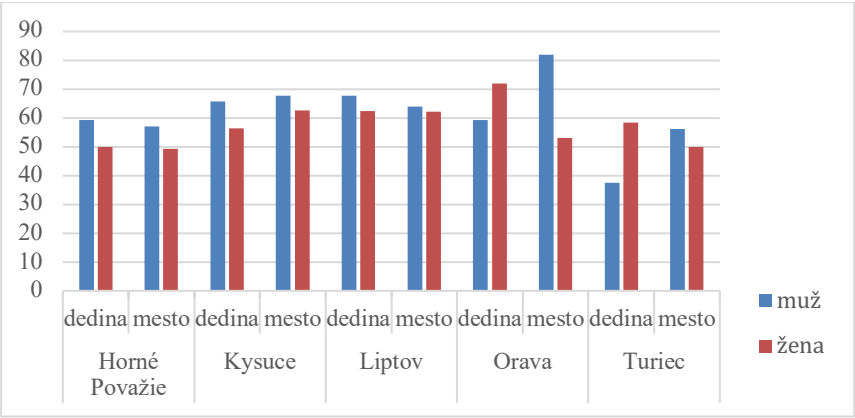
3.2 Regionálne povedomie

Regionálne povedomie žiakov bolo skúmané prostredníctvom intenzity vzťahu k regiónu, pocitu hrdosti, väzieb na región a predstáv o budúcom živote v regióne. Žiaci sa pri otázke *„Môj vzťah k regiónu, kde žijem, by som označil ako...“* vyjadrovali na päťstupňovej Likertovej škále.

Výsledky poukazujú na prevažne pozitívny vzťah žiakov k prostrediu, v ktorom žijú. Väčšina respondentov označila svoj vzťah k regiónu ako silný alebo veľmi silný, pričom len minimálny podiel žiakov deklaroval slabý alebo žiadny vzťah k regiónu. Odpovede boli transformované na percentuálne hodnoty v intervale 0 až 100 % (*veľmi silný = 100 %, silný = 75 %, priemerný = 50 %, slabý = 25 %, žiadny vzťah = 0 %*). Na základe takto transformovaných údajov bola vypočítaná priemerná hodnota intenzity vzťahu k regiónu pre žiakov Žilinského kraja (61,37 %), ako aj pre jednotlivé regióny. Z výsledkov vyplýva, že najvyššiu mieru intenzity vzťahu k regiónu dosiahli žiaci z Oravy (67,22 %), nasledovaní žiakmi z Liptova (64,01 %) a Kysúc (62,50 %). Naopak, nižšie hodnoty boli zaznamenané v ostatných regiónoch Žilinského kraja.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

Graf 2: Index vzťahu žiakov k regiónu podľa typu sídla a pohlavia (v %)



Zdroj: vlastné spracovanie

Vo viacerých regiónoch (Horné Považie, Kysuce, Liptov) dosahovali vyššie hodnoty respondenti z vidieckeho prostredia, čo môže súvisieť so silnejšími sociálnymi, komunitnými a environmentálnymi väzbami na miestnu krajinu. Naopak, v regiónoch Orava a Turiec boli zaznamenané výraznejšie rozdiely medzi mestským a vidieckym prostredím (graf 2).

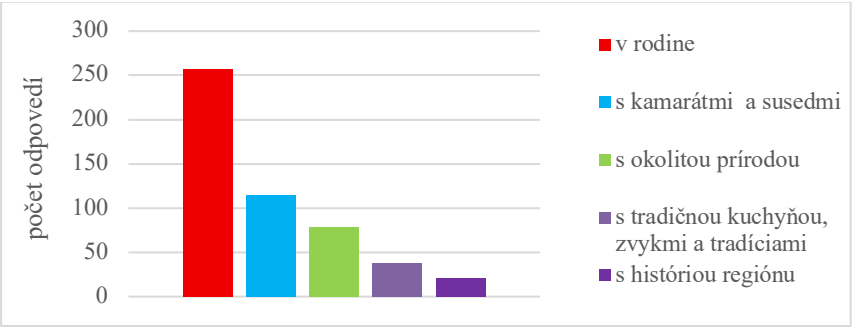
Výsledky naznačujú, že regionálne povedomie môže byť ovplyvnené nielen regionálnou príslušnosťou, ale aj typom sídla a sociálnym prostredím respondentov. Každodenný kontakt s prírodným a sociálnym prostredím môže významne ovplyvňovať formovanie regionálneho povedomia žiakov.

Významným indikátorom regionálneho povedomia boli aj väzby žiakov na región. Respondenti najčastejšie uvádzali väzby spojené s rodinou (viac ako polovica respondentov), nasledované väzbami na kamarátov a susedov. Významné zastúpenie mala aj väzba na okolitú prírodu, ktorá predstavovala jeden z dôležitých prvkov regionálnej identity žiakov (graf 3).

Naopak, menší význam pripisovali žiaci väzbám spojeným s tradičnou kuchyňou, zvykmi a tradíciami či históriou regiónu. Výsledky naznačujú, že regionálne povedomie žiakov je výraznejšie formované každodennými sociálnymi vzťahmi a bezprostredným kontaktom s prostredím, než historicko-kultúrnymi aspektmi regiónu. Významné zastúpenie väzby na prírodné prostredie zároveň poukazuje na environmentálny rozmer regionálneho povedomia žiakov.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

Graf 3: Dôležité väzby žiakov na svoj región



Zdroj: vlastné spracovanie

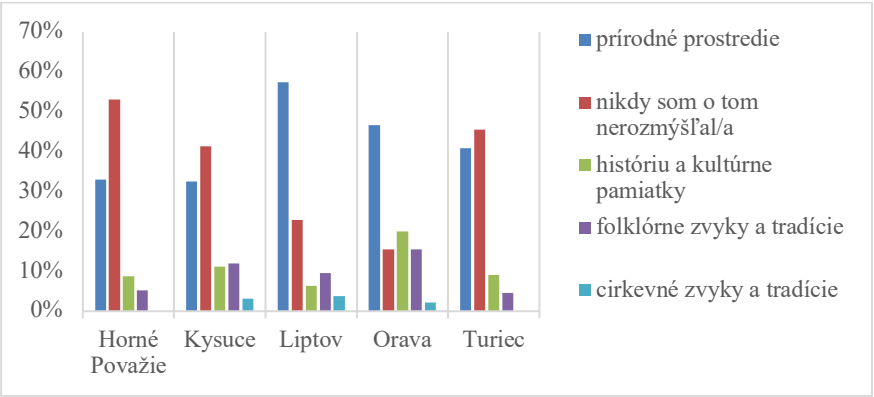
3.3 Environmentálny rozmer regionálneho povedomia

Environmentálny rozmer regionálneho povedomia bol skúmaný prostredníctvom hodnotenia prírodného prostredia regiónu, emocionálnej väzby ku krajine a významu prírody pri formovaní vzťahu žiakov k regiónu. Výsledky naznačujú, že prírodné prostredie predstavuje jeden z najvýznamnejších faktorov regionálnej identity respondentov.

Pri otázke *„Najviac som vo svojom regióne hrdý/á na...“* žiaci najčastejšie uvádzali práve prírodné prostredie regiónu. Významné zastúpenie mali aj folklórne tradície a kultúrne pamiatky, avšak príroda bola dominantným prvkom regionálnej hrdosti. Výsledky zároveň ukázali, že časť respondentov sa nad touto otázkou nikdy nezamýšľala, čo môže poukazovať na nižšiu mieru reflexie vlastného regiónu a jeho hodnôt (graf 4).

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

Graf 4: Na čo sú žiaci vo svojom regióne najviac hrdí



Zdroj: vlastné spracovanie

Význam environmentálneho rozmeru potvrdzujú aj odpovede týkajúce sa väzieb na región, kde značná časť žiakov uvádzala väzbu na okolitú prírodu (graf 3). Ukazuje sa teda, že kontakt s prírodným prostredím zohráva významnú úlohu pri formovaní pozitívneho vzťahu k regiónu a môže predstavovať dôležitý predpoklad environmentálne zodpovedného správania.

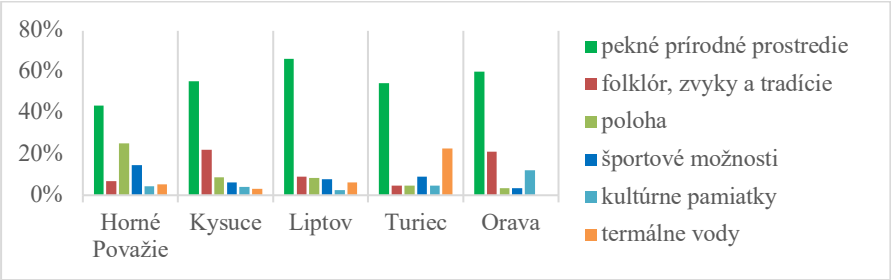
Vo všetkých regiónoch Žilinského kraja respondenti najčastejšie uvádzali pekné prírodné prostredie ako najvýznamnejšiu výhodu regiónu (graf 5). Najvyššie zastúpenie tejto odpovede bolo zaznamenané na Liptove (66 %) a Orave (60 %), čo môže súvisieť s výrazným horským charakterom krajiny a silnou väzbou obyvateľov na prírodné prostredie.

Zaujímavé regionálne špecifiká sa prejavili aj pri ďalších odpovediach. Respondenti z Turca častejšie uvádzali termálne vody, zatiaľ čo na Hornom Považí mala významnejšie zastúpenie poloha regiónu. Výsledky naznačujú, že žiaci vnímajú región nielen prostredníctvom sociálnych a kultúrnych väzieb, ale vo výraznej miere aj cez environmentálne a prírodné charakteristiky krajiny.

Dominancia prírodného prostredia vo všetkých regiónoch naznačuje, že environmentálne charakteristiky krajiny predstavujú významný faktor formovania regionálnej identity a environmentálneho vzťahu žiakov k miestu, v ktorom žijú.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

Graf 5: Výhoda môjho regiónu oproti ostatným



Zdroj: vlastné spracovanie

Výsledky výskumu potvrdzujú, že miestna krajina nepredstavuje pre žiakov iba fyzický priestor, ale aj významnú emocionálnu a hodnotovú dimenziu ich života. Práve environmentálne a estetické aspekty krajiny môžu vo významnej miere prispievať k formovaniu regionálneho povedomia, vzťahu k miestu a environmentálne zodpovedného správania žiakov.

ZÁVER

Výsledky výskumu potvrdili význam miestnej krajiny pri formovaní regionálneho povedomia žiakov Žilinského kraja. Žiaci vnímali miestnu krajinu najmä prostredníctvom bezprostredného kontaktu s prostredím a emocionálnych väzieb k miestu, zatiaľ čo miestny región chápali skôr administratívne. Významným faktorom regionálnej identity sa ukázalo prírodné prostredie, ktoré respondenti najčastejšie označovali ako dôvod hrdosti na svoj región.

Výsledky zároveň naznačili, že každodenný kontakt s miestnou krajinou môže významne ovplyvňovať formovanie regionálneho povedomia, environmentálnych postojov a vzťahu žiakov k miestu, v ktorom žijú. Miestna krajina tak predstavuje významný didaktický nástroj geografického a environmentálneho vzdelávania, prostredníctvom ktorého možno rozvíjať regionálne povedomie, environmentálne hodnoty, pozitívny vzťah ku krajine a environmentálne zodpovedné správanie žiakov.

LITERATÚRA

ČINČERA, J. et al. 2015. Evaluation of a Place-Based Environmental Education Program: From There to Here. *Applied Environmental Education*

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

&Communication, roč. 14, č. 3, s. 178-186. https://doi.org/10.1080/1533015X.2015.1067580

HEWITT, R. et al. 2020. Mapping Adolescents' Sense of Place and Perceptions of Change in an Urban–Rural Transition Area. *Environmental Management*, roč. 65, č. 3, s. 334–354. https://doi.org/10.1007/s00267-019-01249-5

JORGENSEN, B. S. – STEDMAN, R. C. 2001. Sense of place as an attitude: Lakeshore owners' attitudes toward their properties. *Journal of Environmental Psychology*, roč. 21, č. 3, s. 233–248. https://doi.org/10.1006/jevp.2001.0226

NIKISHER, A. 2014. Regionálne povedomie a identita regiónov na Slovensku. *Geografické informácie*, roč. 18, č. 1, s. 151–161. https://doi.org/10.17846/GI.2014.18.1.151-161

SCHLOTTMANN, A. 2005. Introduction: Place-based and environmental education. *Ethics, Place & Environment*, roč. 8, č. 3, s. 257-260. https://doi.org/10.1080/13668790500348174

TOMČÍKOVÁ, I. 2018. Koncepcia vyučovania geografie miestnej krajiny na základnej škole. *Geografické informácie*, roč. 22, č. 1, s. 496–507. https://doi.org/10.17846/GI.2018.22.1.496-507

Afiliácia:

Príspevok je parciálnym výstupom grantovej úlohy VEGA č. 1/0593/25 Environmentálne zdravie ako synergický faktor udržateľného rozvoja zameraný na zdravý životný štýl v edukácii.

KONTAKT:

RNDr. Ivana Tomčíková, PhD.

Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta

Katedra geografie

Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

ivana.tomcikova@ku.sk

doc. RNDr. Dagmar Popjaková, PhD.

Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta

Katedra geografie

Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

dagmar.popjakova@ku.sk

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

PREVENCIA UŽÍVANIA ELEKTRONICKÝCH CIGARIET A ZARIADENÍ ZAHRIEVAJÚCICH TABAK

Martin KOPKO

ABSTRAKT

Používanie elektronických cigariet a zariadení zahrievajúcich tabak sa teší veľkej obľube mladých ľudí. Ich užívanie alarmujúco rastie exponenciálnou rýchlosťou. Kým tieto produkty postupne stúpajú na atraktivite, je dôležité si uvedomiť, že obsahujú škodlivé zložky, ktoré sú pre mladých ľudí nebezpečné. Príspevok sa zaoberá problematikou prevencie užívania elektronických cigariet a zariadení zahrievajúcich tabak v prostredí stredných škôl. Charakterizuje užívanie týchto produktov ako sociálno-patologický jav, identifikuje motivačné faktory študentov k ich konzumácii a navrhuje efektívne spôsoby realizácie primárnej prevencie.

Kľúčové slová: primárna prevencia, elektronické cigarety, zariadenia zahrievajúce tabak, študent, sociálno-patologické javy, nikotinizmus.

PREVENTION OF THE USE OF ELECTRONIC CIGARETTES AND TOBACCO HEATING DEVICES

ABSTRACT

The use of electronic cigarettes and tobacco heating devices is becoming increasingly popular among young people. Their use is increasing alarmingly at an exponential rate. While these products are becoming increasingly popular, it is important to recognise that they contain harmful substances that are dangerous for young people. This paper addresses the issue of preventing the use of electronic cigarettes and tobacco heating devices in secondary schools. It characterises the use of these products as a socio-pathological phenomenon, identifies the motivational factors of students to consume them and proposes effective ways to implement primary prevention.

Keywords: primary prevention, electronic cigarettes, tobacco heating devices, student, social pathology, nicotine addiction.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

ÚVOD

Síce sa za posledných niekoľko desaťročí podarilo znížiť percento konvenčného fajčenia cigariet medzi osobami mladšími ako 18 rokov, používanie iných nikotínových produktov, vrátane elektronických cigariet, zaznamenalo dramatický skok. Práve toto smeruje k vytváraniu novej generácie mladých ľudí, ktorým hrozí závislosť od nikotínu prostredníctvom elektronických cigariet (ďalej e-cigariet).

Stredná škola je inštitúciou, ktorá vytvára predpoklady a záruky formovania, upevňovania a interiorizácie základných spoločenských hodnôt mladých ľudí. Nielen ako „edukačná" inštitúcia, ktorá má jedinečný potenciál pre všestranné a harmonické rozvíjanie kognitívnych a psychomotorických schopností žiaka, ale aj ako sociálne prostredie, ktoré zohráva významnú rolu vo formovaní socio-afektívnej stránky študentov tak, aby uprednostňovali zdravie neohrozujúci životný štýl. Súčasťou komplexného výchovného pôsobenia, ktoré by malo zahŕňať aj zdravotno-preventívnu edukáciu, je prevencia vo vzťahu k užívaniu psychoaktívnych substancií. V uvedenom procese má preto prevencia sociálno-patologických javov žiakov signifikantné miesto v rámci pedagogickej práce.

Príspevok reflektuje dynamiku spoločnosti a poznania v oblasti prozdravotného pôsobenia v procese výchovy a edukácie na škole. Inšpiráciou pre realizáciu tohto výskumu je aktuálna potreba skúmania interakcie užívania e-cigariet a edukačných stratégií v oblasti prevencie a podpory zdravia na stredných školách. V kontexte verejného zdravia, najmä v súvislosti s potrebou implementácie efektívnych preventívnych opatrení a vzdelávacích programov zameraných na redukciu rizík spojených s používaním e-cigariet a zariadení zahrievajúcich tabak.

1 VÝCHODISKÁ

V súčasnosti nielen na Slovensku, ale i v zahraničí vo veľkej miere rezonujú otázky s problematikou sociálno-patologických javov. Ide o fenomén doby podobne ako sociálne siete, influencing, či e-cigarety. Najohrozenejšou skupinou týchto javov sú tínedžeri na prahu dospievania, keďže okrem hľadania vlastnej identity, majú prirodzene zvýšenú zvedavosť. Majú potrebu vyskúšať niečo nové, pociťujú silnú túžbu po neobvyklých zážitkoch a dobrodružstvách. Prekonávajú istú sociálnu plachosť a nesmelosť, hľadajú si miesto v sociálnom priestore. Aby sme mladým ľuďom pomohli prejsť týmto rizikovým životným obdobím, je namieste hovoriť o určitých opatreniach - prevencii alebo preventívnych opatreniach. Definovanie významu a hľadanie možností preventívneho pôsobenia v intenciách šírenia

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

sociálno-patologického javu (nikotinizmus) v kontexte stredného školstva na Slovensku vyžaduje inovatívne prístupy, ktoré dokážu zapojiť žiakov aktívnym a zmysluplným spôsobom. Význam a možnosti realizácie preventívnych aktivít z pozície učiteľa, sociálneho pedagóga i samotného kurikula školy sa stáva kľúčovým v kontexte predchádzania vzniku sociálno-patologických javov.

2 CIELE

Predmetom výskumu je problematika konzumácie e-cigariet a zariadení zahrievajúcich tabak ako súčasť edukačného pôsobenia na stredoškolskom stupni vzdelávania. Projekt je zameraný na tému, ktorá je v školskom prostredí neprimerane zastúpená, v niektorých prípadoch podceňovaná. Výskum si kládol za dôležité identifikovať medzery v osvetovej činnosti a prispieť k implementácii efektívnych preventívnych stratégií zameraných na zvýšenie povedomia o rizikách spojených s používaním týchto produktov.

Cieľom výskumu je identifikovať, analyzovať a vyhodnotiť príčiny, faktory a ďalšie relevantné skutočnosti spojené s konzumáciou e-cigariet a zariadení zahrievajúcich tabak medzi študentmi stredných škôl. Súčasne sa výskum zameriava na vyhľadanie a poskytnutie návrhu efektívnych možností implementácie primárnej prevencie v tejto oblasti tak, aby boli z pohľadu študentov čo najatraktívnejšie.

3 METÓDY

V kontexte teoretických poznatkov je empirický výskum realizovaný v niekoľkých fázach ako kvantitatívne orientovaný výskumný projekt s cieľom získať presné a objektívne dáta výskumného súboru tak, aby čo najhodnovernejšie reprezentovali danú populáciu subjektov. K uvedenému bol zvolený dotazník, ako najvhodnejšiu výskumnú metódu zberu dát na zistenie motivácie študentov k užívaniu e-cigariet a zariadení zahrávajúcich tabak. Z metodického hľadiska bola využitá obsahová analýza odborných publikácií, článkov a relevantných zdrojov. Ako ďalšie vedecké metódy sú vyžité dedukcia, analýza dát, deskriptívna štatistika a syntéza.

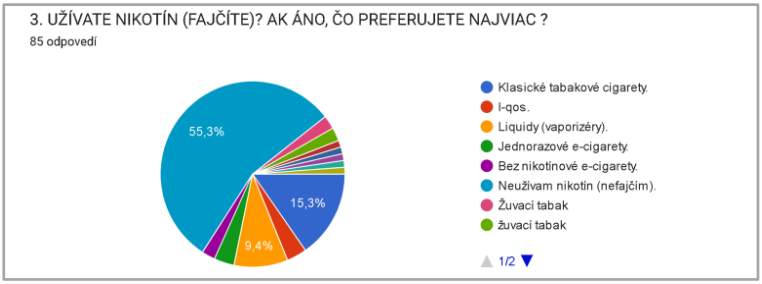
Výskumný súbor tvorili študenti ročníkov 1. až 4. strednej odbornej školy. Základný súbor predstavuje 316 študentov. Výskum bol realizovaný na výskumnej vzorke 85 študentov (n = 85), pričom výberový súbor z hľadiska pohlavia respondentov bol tvorený v 80 % mužmi a v 20 % ženami. Nejde vôbec o nezvyčajný jav, nakoľko stredná odborná škola má prevažne chlapčenské zastúpenie študentov.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

4 VÝSLEDKY A INTERPRETÁCIA ÚDAJOV

Z dôvodu správneho porozumenia výsledkom výskumu a ich správnej interpretácie sme považovali za nevyhnuté realizovať zistenia k prevalencii a rozsahu konzumácie nikotínu medzi študentmi stredných škôl a či užívanie e-cigariet a zariadení zahrievajúcich tabak je medzi študentmi obľúbenejšie ako užívanie klasických cigariet. Výsledky sú prezentované grafom 1., kde majoritná skupina študentov (55,3%) nikotín neužíva, čo môže svedčiť o relatívne dobrom povedomí o zdravotných rizikách, prípadne efektívnej primárnej prevencii. Dominanciu v užívaní nikotínu v minorite predstavujú e-cigarety a zariadenia zahrievajúce tabak (18,8 %), medzi ktoré zaradzujeme liquidy, Iqosy, jednorazove e-cigarety i beznikotínové cigarety. Nasledujú klasické tabakové cigarety (15,3 %) a nikotínové vrecúška (žuvací tabak 10,6 %). Tento trend korešponduje s globálnym nárastom obľúbenosti alternatívnych foriem nikotínu, ktoré sú často zmätočne vnímané ako „menej škodlivé“, prípadne sociálne akceptovateľné.

Graf 1 Prevalencia užívania nikotínu



Zdroj: vlastné spracovanie

Prvú oblasť výskumu sme zamerali na zistenie motivačného faktora, ktorý podnecuje študentov ku konzumácií e-cigariet. Tabuľka 1. prezentuje výsledky užívateľov e-cigariet a zariadení zahrievajúcich tabak.

Tabuľka 1 Motivácia k užívaniu e-cigariet a zariadení zahrievajúcich tabak

Ak užívate e-cigarety, prečo ste ich začali používať?	**%**
Ako nástroj na odvykanie si od klasických cigariet.	2,4%
Myslím si, že sú menej škodlivé ako klasické cigarety.	**12,9%**
Zo zvedavosti.	7,1%
Sociálny vplyv (užívajú ich ľudia z rodiny, priateľ/ka).	2,4%

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

Sociálny vplyv (tlak rovesníkov, spolužiakov, kamarátov).	3,5%
Nespôsobujú zápach, ktorým by som obťažoval/a okolie.	**12,9%**
Kvôli príchuti.	**21,2%**
Neužívam e-cigarety.	65,9%
Iné.	6%

Zdroj: vlastne spracovanie

Legenda: Dáta sa nesumarizujú 100%, nakoľko respondenti si mohli vybrať viacero odpovedí, maximálne 3.

Medzi dominantné motívy začatia užívania e-cigariet a zriadení zahrievajúcich tabak patria:

- **príchuť** (21,2 %)
  Zistenie korešponduje s globálnymi trendmi.
- **vnímaná menšia škodlivosť** (12,9 %)
  Reflektuje presvedčenie, že e-cigarety sú bezpečnejšie ako tradičné cigarety.
- **absencia zápachu** (12,9 %)
  Pragmatický faktor, ktorý môže súvisieť so sociálnou akceptáciou.
- **zvedavosť** (7,1 %)
- **sociálny vplyv** (2,4-3,5 %)

Menej významný no stále prítomný motív (vrátane tlaku rovesníkov).

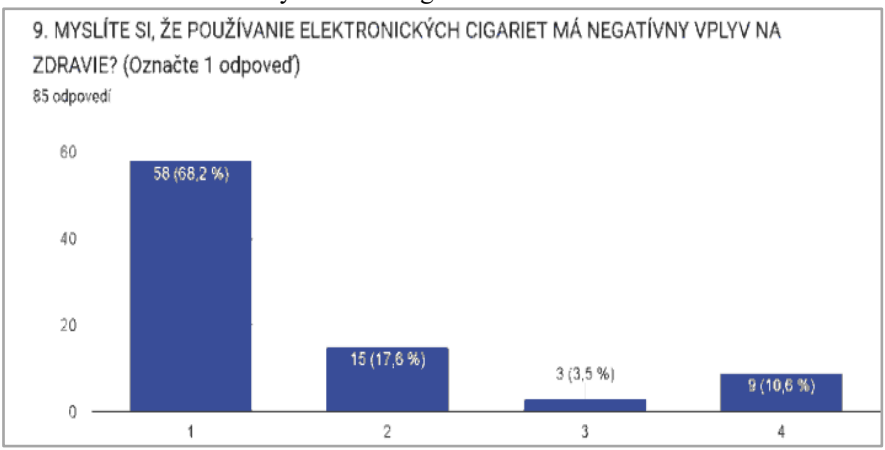
Analýza a interpretácia Tabuľky 1 poukazuje na kľúčové determinanty správania. Komplexná motivácia užívania e-cigariet a zariadení zahrievajúcich tabak študentmi, odhaľuje hedonistické faktory (príchuť 21,2 %) prevládajúce nad zdravotnými (12,9 %) alebo sociálnymi dôvodmi (2,4 - 3,5 %). Sociálny vplyv je menej významný, čo naznačuje, že individuálne preferencie prevládajú nad skupinovým tlakom. Absencia zápachu (12,9 %) však môže prispievať k ich súkromnému používaniu. Významný vplyv má aj prirodzená ľudská vlastnosť, ktorou je zvedavosť (7 %) študentov vyskúšať niečo nové, zaujímavé. Zistenia poukazujú na potrebu diferencovaných preventívnych stratégií, ktoré by adresovali mylné vnímanie škodlivosti a zdôraznili potenciálne závislostné účinky. Vnímanie e-cigariet a zariadení zahrievajúcich tabak ako "menej škodlivé" môže viesť k

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

normalizácii nikotínovej závislosti najmä ak chýba edukácia o ich potenciálnych rizikách.

Druha oblasť výskumu vychádzala z výskumnej otázky o poznatkoch študentov o rizikách spojených s užívaním e-cigariet a zariadení zahrievajúcich tabak založených na hodnovernosti zdrojov? Odpovede na túto oblasť nám sprostredkúva graf 2. na 4 bodovej Likertovej škále, kde 1 = rozhodne áno, 4 = rozhodne nie.

Graf 2 Vnímanie zdravotných rizík e-cigariet



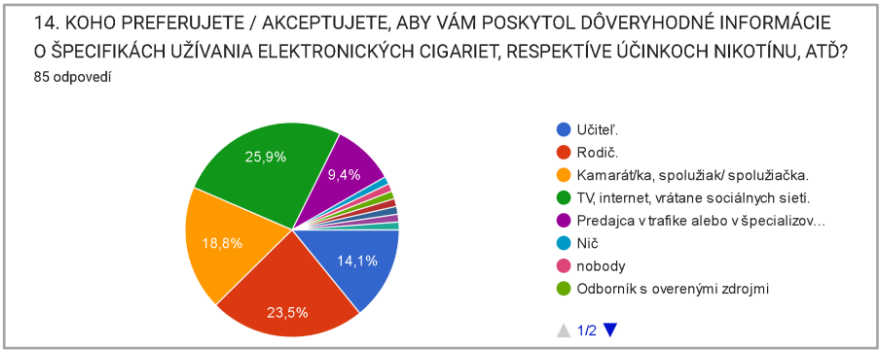
Zdroj: vlastné spracovanie

Štvrtá oblasť výskumu sleduje úroveň záujmu študentov o informácie a edukačné aktivity zamerané na prevenciu užívania e-cigariet. Zistenia prezentované grafom 3. zobrazujú preferencie študentov vo vzťahu k zdroju, ktorý by im mal poskytnúť dôveryhodné informácie o špecifikách užívania e-cigariet a zariadení zahrievajúcich tabak. Zo zozbieraných dát jasne vyplýva, že učiteľ s dôverou 14,1 % je až na štvrtom mieste v preferencii zdroja informácií. Nízka dôvera voči učiteľom pravdepodobne poukazuje na nedostatok efektívnej komunikácie, prípadne nezáujem pedagógov venovať pozornosť témam primárnej prevencie. Medzi študentmi dominujú digitálne média ako internet, TV, či sociálne siete 25,9%. Najvyššia dôvera v tieto média svedčí o tom, že študenti primárne vyhľadávajú informácie v online priestore. Avšak informácie z internetu a sociálnych sieti môžu byť neoverené, tendenčné, prípadne ovplyvnené

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

marketingom. Rodičia sú druhým najdôveryhodnejším zdrojom s 23,5 %, čo naznačuje, že rodina stále plní kľúčovú úlohu v procese prevencie. Takmer pätina študentov verí informáciám od kamarátov, či spolužiakov, čo môže viesť k šíreniu mýtov alebo normalizácii užívania e-cigariet. Na poslednom významnom mieste v dôveryhodnosti zdroja sú predajcovia. Uvažujeme, že ich nízka hodnota pramení s uvedomením si konfliktu záujmov.

Graf 3 Preferencia zdrojov informácií o e-cigaretách



Zdroj: vlastné spracovanie

Študenti najviac dôverujú digitálnym médiám, avšak rodičia a škola stále môžu hrať významnú úlohu v prevencii. Kombinácia kritického vzdelávania a zapojenia rodiny môže zvýšiť efektivitu realizácie primárnych preventívnych opatrení.

Záverečná oblasť výskumu hľadá vhodné formy primárnej prevencie, ktoré by boli pre študentov atraktívne a efektívne z hľadiska ich zapojenia do preventívnych programov. Výsledky zistení sú premietnuté v tabuľke číslo 2. Študenti vnímajú opatrenia na zlepšenie prevencie prostredníctvom interaktívnych a diskusných metód (74,2 %), akými sú prednášky, besedy, či workshopy. Usudzujeme, že študenti uprednostňujú praktické, zážitkové aktivity a dialóg pred pasívnym vzdelávaním. Zaradenie témy do obsahu vzdelávania (28,2 %) naznačuje možný priestor pre integráciu primárnej prevencie do viacerých predmetov výučby. Vizuálne a anonymné formy primárnej prevencie (21,2 %) akými sú nástenky, či letáky majú pomerne veľké až štvrtinové zastúpenie. Odzrkadľujú však záujem študentov o diskrétne zdroje informácií, čo môže súvisieť s obavami z vedomého poškodzovania zdravia.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

Tabuľka 2 Návrhy na zefektívnenie prevencie konzumácie e-cigariet

V rámci zefektívnenia prevencie pred konzumáciou e-cigariet a zariadeniami zahrievajúcimi tabak, by škola ako najzaujímavejšiu formu podľa vás mala zvoliť:	**%**
Zaradenie tejto témy do obsahu triednických hodín.	28,2%
Organizáciu prednášok a diskusii s odborníkmi, napr. s lekármi – špecialistami.	**42,4%**
Organizáciu atraktívnych workshopov v rámci vyučovania, napr. etickej výchovy, biológie alebo iných predmetov.	**24,7%**
Zabezpečenie otvorenej besedy s človekom, u ktorého sa prejavili dôsledky konzumácie týchto výrobkov.	**31,8%**
Vytvorenie nástenky, možnosť zobrať si informačný leták / bulletín.	21,2%
Iné.	7,2%

Zdroj: vlastné spracovanie

Legenda: Dáta sa nesumarizujú 100%, nakoľko respondenti si mohli vybrať viacero odpovedí, maximálne 3.

5 DISKUSIA

Z komplexnej analýzy dát možno konštatovať, že prevalencia užívania e-cigariet a zariadení zahrievajúcich tabak je ovplyvnená komplexom faktorov, vrátane sociálnej dynamiky, motivačných determinantov, dostupnosti informácií a efektivity preventívnych opatrení.

Majoritná časť študentov (55,3 %) nikotín nekonzumuje, z čoho vyplýva, že väčšina respondentov je voči závislosti rezistentná. Avšak v skupine konzumentov dominujú e-cigarety a zariadenia zahrievajúce tabak (18,8 %) oproti klasickým cigaretám (15,3 %), čo zvýrazňuje potrebu venovať pozornosť tejto téme. Nemenej dôležite zastúpenie vykazujú aj nikotínové vrecúška (10,6 %). Ako motivačný faktor v užívaní e-cigariet prevláda hedonistický motív (príchuť 21,2 %). To odráža nedostatok kritickej zdravotnej gramotnosti a zároveň poukazuje na potrebu prevencie zameranej na cielenú edukáciu o chemickom zložení aerosolov, dlhodobých zdravotných dopadoch a závislostnom potenciáli, využívajúc príklady z aktuálnych výskumov. Je potrebné vyvrátiť mýty o ich "neškodnosti".

Študenti preferujú čerpanie informácii prostredníctvom digitálnych médii (68,2 %) a rovesníkov/kamarátov (62,4 %), zatiaľ čo škola (20 %) a rodičia (11,8 %) hrajú

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

marginálnu úlohu. Nízka dôvera voči školským a rodinným zdrojom informácií signalizujú nedostatok overených informácií vo formálnom vzdelávaní. Študenti spoliehajú na neoverené zdroje, ich dominancia, ako zdrojov informácií si preto vyžaduje overené digitálne zdroje, ako napr.: školský portál, videá s odborníkmi, spoluprácu s influencermi, či integráciu kritickej gramotnosti do školských osnov (ako vyhodnotiť dôveryhodnosť zdrojov). To je však podmienené modernizáciou edukačných metód, napríklad aj integráciou tém do viacerých predmetov akými sú biológia, chémia, ekonomika a iné s dôrazom na kritické hodnotenie informácií.
Efektivita primárnej prevencie tkvie v záujme študentov o takúto aktivitu. Z odpovedí respondentov je zjavné, že väčšina študentov vníma túto tému ako dôležitú a hodnú väčšej pozornosti. Preferujú však interaktívne (74,2 %) formy prevencie, akými sú diskusie a workshopy oproti pasívnym metódam.
K zvýšeniu efektivity realizácie školských preventívnych programov v zmysle realizovaného výskumu sme dospeli k týmto odporúčaniam:

- využitie zážitkovej formy vzdelávania (napr. simulácie vplyvu nikotínu na organizmus) a digitálnych nástrojov (edukačné aplikácie, 3D simulácie),
- workshopy s praktickými príkladmi (napr. analýza zloženia aerosolov a s tým spojené chemické riziká),
- besedy s bývalými užívateľmi alebo lekármi, či vedcami (autenticita zvyšuje účinnosť formy prevencie); vizuálna propaganda by mala byť cielene šokujúca (napr. porovnanie pľúc užívateľov vs. nefajčiarov),
- osveta o marketingových stratégiách výrobcov, ktoré zveličujú benefity a zamlčujú riziká,
- edukácia v ekonomickej argumentácii (dlhodobé náklady, finančná záťaž závislosti),
- diferencovaná edukácia – zdôraznenie rozdielu medzi relatívnymi (v porovnaní s tabakom) a absolútnymi rizikami (závislosť, kardiovaskulárne problémy).

Navrhované odporúčania v oblasti primárnej prevencie pred užívaním **e**-cigariet a zariadení zahrievajúcich tabak kombinujú interaktívne vzdelávanie so sociálnymi intervenciami a systémovými zmenami, pričom kladú dôraz na kritické myslenie a participáciu študentov. Škola by mala kombinovať odborné prednášky s interaktívnymi workshopmi a anonymnými formami podpory, aby zvýšila účinnosť

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

osvety a posilnila tým svoju rolu dôveryhodného zdroja. Kľúčom k úspechu je adaptácia na digitálne prostredie, ktoré je pre študentov primárnym zdrojom informácií. Implementácia týchto opatrení môže prispieť k zníženiu normalizácie užívania týchto produktov a k podpore zdravého životného štýlu.

ZÁVER

V zmysle realizovaného empirického výskumu sme dospeli k názoru, že medzi študentmi pozorujeme dve antagonistické tendencie. Na jednej strane ide o adekvátne si uvedomujúci negatívny zdravotný vplyv fajčenia, čo predstavuje vyššiu mieru sebareflexie a zodpovednosti za vlastné zdravie. Avšak na strane druhej ide o chybnú interpretáciu slobody, ktorá sa prejavuje aj konzumáciou týchto elektronických nikotínových produktov. Kognitívne znalosti s reálnym správaním spolu nekorelujú, čo zdôrazňuje nevyhnutnosť behaviorálnych intervencií v preventívnych opatreniach.

Preventívne pôsobenie v školách je preto dôležitý nástroj, ktorý môže výrazne ovplyvniť postoje a hodnoty mladých ľudí, vrátane tých, ktorí nemajú adekvátnu rodinnú či sociálnu podporu a zázemie. Primárna preventívna práca je navyše u mladých ľudí oveľa efektívnejšia ako u dospelých. Pri implementácií účinných preventívnych aktivít je žiadané oslovovať cieľovú skupinu v jej prirodzenom prostredí, alebo komunite. Preto je mimoriadne dôležité venovať zvýšenú pozornosť prevencii užívania e-cigariet v školskom prostredí. Riešením, ako tomu napomôcť, je spoločne so študentmi dešifrovať riziká spojené s užívaním e-cigariet a zariadení zahrievajúcich tabak ešte predtým, ako môžu ohroziť ich zdravie.

Bezpodmienečnou požiadavkou preventívnej práce na školách je interaktívna komunikácia so študentmi. Umožňuje študentom vyjadriť ich vlastný názor, podeliť sa s vlastnými skúsenosťami a zároveň nám umožňuje zistiť ich aktuálne vedomosti spojené s užívaním takýchto zariadení. Interpretácia o ohrození zdravia v ponímaní „opakujúcich sa známych fráz“, prípadne moralizovanie, je neúčinné až kontraproduktívne cieľu prevencie. Idea možného ohrozenia zdravia je väčšinou pre mladých ľudí príliš vzdialená. Prospešnejšie je poskytnúť relevantné informácie založené na vedeckých dôkazoch a identifikovať vplyvy, ktoré na nich môžu pôsobiť.

Účinnosť každého preventívno-výchovného pôsobenia závisí od toho, aké stratégie, programy, aktivity a techniky použijeme z pohľadu atraktívnosti. Neexistuje stopercentná metóda, ktorá by garantovala jej plnú efektívnosť. Je však potrebné

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

uviesť, že existujú možnosti, ktoré prispievajú k ich účinnosti. Je alfou a omegou u adolescentov čo najviac oddialiť iniciáciu experimentovania s týmto druhom cigariet. Nakoľko podľa profesorky Králikovej výskumy ukazujú, že takmer každé obvyklé užívanie tabaku, či nikotínu, začína počas mladosti. Je len veľmi malé percento ľudí, ktorí začnú fajčiť v dospelosti.

LITERATÚRA

BEEN, Terek et al., 2023. Chronic low-level JUUL aerosol exposure causes pulmonary immunologic, transcriptomic, and proteomicchanges. In: The FASEB Journal. Hoboken - New Jersey: WileyPeriodicals LLC. 2023, č.37. https://faseb.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1096/fj.202201392R, https://doi.org/10.1096/fj.202201392R

ĎURÍČEK, M., 2015. Prevencia sociálno-patologických javov v školskom prostredí. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2015. ISBN 978-80-555-1345-7.

E-Cigarette and Vape PenCrashCourse, 2023. In: www.med.stanford.edu. 2023 https://med.stanford.edu/tobaccopreventiontoolkit/resource-directory/crash-courses/E-cigaretteModuleCrashCourse.html

E-cigarettes, heat-not-burn and smokelesstobaccoproducts, 2023. In: www.europeanlung.org. 2023. https://europeanlung.org/en/information-hub/keeping-lungs-healthy/e-cigarettes-heat-not-burn-and-smokeless-tobacco-products/

E-Cigarette Use Among Youth and YoungAdults (A Report of theSurgeon General), 2016. In: www.ncbi.nlm.nih.gov. 2016. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK538680/

FAMIGLIETTI, A., WANG MEMOLI J. a GAUR KHAITAN P., 2021. Are electronic cigarettes and vaping effective tools for smoking cessation? Limited evidence on surgical outcomes: a narrative review. In: Journal of Thoracic Disease. HongKong: AME Publishing Company. 2021, č.13. ISSN 2072-1439. https://doi.org/10.21037/jtd-20-2529 https://jtd.amegroups.org/article/view/48218/pdf

HUPKOVÁ, I., LIBERČANOVÁ, K. 2012. Drogové závislosti a ich prevencia. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity vTrnave, 2012. ISBN: 978-80-8082-563-8.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

HRONCOVÁ, J. a kol., 2013. Preventívna sociálno-výchovná činnosť v škole. Banská Bystrica: Belianum, 2013. ISBN 978-80-557-0596-5.

Institute for Work & Health, 2015. Primary, Secondary and Tertiary Prevention In: At work - A quarterly publication of the Institute for Work& Health Prevention. Ontário: InstituteforWork& Health. 2015, č.80. ISSN 1261-5148. https://www.iwh.on.ca/sites/iwh/files/iwh/at-work/at_work_80_0.pdf

LIBA, J., 2016. Výchova k zdraviu v školskej edukácií. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2016. ISBN 978-80-555-1612-7

LIBERČANOVÁ, K., 2018. Metódy sociálnej pedagogiky. Trnava: Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave, 2018. ISBN 978-80-568-0175-8.

MINÁRIKOVÁ, D., 2020. Čo je to prevencia?. In: Lekárnické listy 1/2020. 2020, roč. 21, č. 1, s. 22 – 23.

Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019-2027, 2019. In: www.msmt.cz. 2019 https://www.msmt.cz/uploads/narodni_strategie_primarni_prevence_2019_27.pdf

KONTAKT:
Ing. Martin Kopko
Vysoká škola DTI Dubnica nad Váhom
Katedra didaktiky odborných predmetov
Ul. Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom
martin.kopko@gmail.com

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

KREATÍVNA MINULOSŤ: HISTORICKÝ KOMIKS MEDZI DEKONŠTRUKCIOU A REKONŠTRUKCIOU

Michal VESELEI – Peter VANEK – Taťána SOUČKOVÁ – Dáša BAĎUROVÁ

ABSTRAKT

Príspevok sa zaoberá možnosťami využitia historického komiksu *Slovenské dejiny v obrázkoch* vo vyučovaní dejepisu so zameraním na rozvoj mediálnej gramotnosti. Prostredníctvom mediálno-historickej analýzy vybraných sekvencií moderných slovenských dejín identifikuje ich didaktický potenciál, ale aj limity, najmä stereotypy, zjednodušenia, anachronizmy a dezinterpretačné prvky. Autori poukazujú na význam dekonštrukcie, kritickej práce s mediálnym obsahom a následnej rekonštrukcie minulosti. Sonda medzi študentmi učiteľstva histórie naznačuje potrebu cielenejšej prípravy budúcich učiteľov na prácu s pop-history.
Kľúčové slová: dejepis, komiks, mediálna gramotnosť, slovenské dejiny

A CREATIVE PAST: HISTORICAL COMICS BETWEEN DECONSTRUCTION AND RECONSTRUCTION

ABSTRACT

This paper explores the potential uses of the historical comic book „*Slovak History in Pictures*“ in history education, with a focus on developing media literacy. Through a media-historical analysis of selected sequences of modern Slovak history, it identifies their didactic potential as well as their limitations, particularly stereotypes, simplifications, anachronisms, and elements of misinterpretation. The authors highlight the importance of deconstruction, critical engagement with media content, and subsequent reconstruction of the past. A survey of history education students suggests a need for more targeted training of future teachers in working with pop history.
Key words: history, comics, media literacy, Slovak history

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

ÚVOD

Kultúrny a mediálny svet dnes ponúka množstvo produktov s historickou tematikou, ktoré sú na hodinách dejepisu často využívané za účelom atraktívnejšieho podania učiva alebo sa používajú priamo ako zdroj historických informácií a poznania. Do úzadia sa tak môže dostať dôležitý fakt, že kultúrne diela a mediálne správy sú produktom špecifického jazyka, zámerov a postupov, ktoré si minulosť prispôsobujú (nie nevyhnutne v negatívnom slova zmysle) svojim potrebám. V dejepise sa preto potrebujeme popri samotnej konštrukcii minulosti vystavanej na preskúmavaní prameňov začať viac venovať tiež rozboru zobrazovania minulosti na rôznych mediálnych nosičoch. V rámci všeobecnej mediálnej gramotnosti musí žiak vedieť, ako k jednotlivým produktom kriticky pristupovať, analyzovať ich a hodnotiť rôzne ich prvky a obsahy (De Abreu, 2020).

V tomto smere bude v centre našej pozornosti komiks, ktorý je medzi žiakmi obľúbeným typom literatúry. V diele *Slovenské dejiny v obrázkoch: od najstarších čias po súčasnosť* zanalyzujeme vybrané sekvencie a zhodnotíme ich didaktické možnosti a limity využitia z pohľadu rozvíjania historického myslenia v prieniku s mediálnou gramotnosťou. *Slovenské dejiny v obrázkoch* vyšli v Ottovom vydavateľstve v roku 2008 v Prahe. Predstavujú prvé a jediné dielo v slovenčine venované dejinám od najstarších čias až po modernú históriu. Ide o sériu dvojstranových sekvencií venovaných vybranej historickej osobnosti alebo udalosti. Text písali Sabína M. Zavarská a Pavol Kršák, ilustrácie nakreslil Igor Danay. Zamerali sme sa pritom na kľúčové udalosti dejín 20. storočia, na ktoré sa kladie osobitný dôraz v školskom vzdelávaní. Predpokladali sme, že straší dátum vydania a komiksové zjednodušenie historických udalostí prinesie určité nedostatky, ktoré môžu byť zmysluplne využité v dejepisnom vyučovaní.

1 VÝCHODISKÁ

Vyobrazenie minulosti, s ktorou sa budú žiaci v živote stretávať, bude mať predovšetkým rôzne nekonvenčné zobrazenia a len menšie zastúpenie bude predstavovať konvenčná história (náučná literatúra, dokumenty a pod.). Typickými reprezentantmi nekonvenčných histórií sú produkty pop-history ako film, beletria, komiksy, alebo PC hry s historickou tematikou (Bartlová et al., 2003). Nekonvenčné histórie sa pritom vyznačujú subjektivitou a emočnosťou. V ich zobrazeniach sa konvenčná kauzalita a objektívnosť oslabujú a vzrastá metaforickosť a historická fikcia. Neoslovujú primárne kognitívnu zložku osobnosti, ani sa nevenujú výchove

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

a formácii. To však neznamená, že sa ocitajú na okraji historického poznania. Naopak, jej využívaním sa dotýkajú jadra historickej racionality, ktoré kreatívne zobrazujú. Môžu si dovoliť povedať to, čo je medzi riadkami prameňov, môžu dedukovať to, čo nebolo zaznamenané a dať hlas tým, na ktorých sa v minulosti nebral ohľad (Domańska, 2006). Okrem relaxačnej funkcie prispievajú teda k uchovávaniu a odovzdávaniu kolektívnej pamäte a taktiež k občianskemu vyrovnávaniu sa s citlivými a kontroverznými kapitolami minulosti. Avšak aby mali ľudia v danom smere efektívny a adekvátny úžitok z pop-history, musia sa naučiť to, ako pristupovať k nekonvenčne-kreatívnym konštrukciám minulosti.

Pre adekvátne dešifrovanie a interpretovanie určitého produktu pop-history musia byť žiaci schopní systematicky a kriticky ho analyzovať. Prostredníctvom sprievodných otázok musia teda vedieť vykonať jeho dekonštrukciu. Na jej podklade si potom môžu začať utvárať vlastné predstavy o minulosti a tieto predstavy následne rekonštruovať navonok, čiže byť schopní vravieť druhým ľuďom o vlastnom vytvorenom obraze minulosti (Körber, 2015). Žiaci by si mali zároveň uvedomiť, že film, PC hra alebo komiks je interpretácia tvorcov, ktorá zobrazuje minulosť len fragmentárne a za účelom jej spojenia s inými kreatívnymi požiadavkami a obmedzeniami. Jednotlivé historické informácie, ktoré dané dielo obsahuje, je potrebné kriticky posudzovať, porovnávať s inými a zapájať do širšieho kontextu. Informácie v dielach tak môžu byť argumentačným dôkazom pri konštrukcii minulosti, ale aj nemusia (Downey, Long, 2016). V neposlednom rade treba vnímať tiež estetické, relaxačné a úžitkové funkcie týchto produktov, ktoré nie raz bývajú ich primárnym cieľom.

Pokiaľ ide o komiks, tak ten na hodinách dejepisu dokáže preukázateľne zlepšiť pochopenie historického učiva (Daulay et al., 2019) i rozvíjať kritické myslenie žiakov (Wright, 2024). V tomto smere sa dá efektívne využiť na motiváciu, na oživenie dávnych udalostí a na podporu samotného vyučovacieho predmetu (Zagkotas, 2018). Dôležitým faktorom však zostáva to, aby žiaci vnímali komiks ako produkt nekonvenčnej histórie a dokázali ho kriticky analyzovať. Jeho zaradenie do výučby si preto vyžaduje mediálno-historickú analýzu učiteľom, stanovenie okruhu analytických otázok pre žiakov a ich jasného znenia a identifikovanie ďalších edukačných zdrojov a žiackych aktivít na získanie objektívnejšieho a komplexnejšieho obrazu minulosti. Inú možnosť, ako zapojiť komiks do dejepisného vyučovania, predstavuje jeho vytvorenie samotnými žiakmi. I v tomto prípade si musia najskôr zodpovedať minimálne otázky: čo chcú zobraziť,

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

prečo a pre koho to chcú zobraziť, ako budú postupovať, ako namixujú svoje historické poznanie s historickou fikciou a kreatívnou zložkou.

2 CIELE

Naším cieľom bolo vykonanie mediálno-historickej analýzy vybraných komiksových sekvencií z pohľadu ich využitia na dejepisnom vyučovaní zameranom na rozvoj mediálnej gramotnosti. Analyzovaná časť komiksu *Slovenské dejiny v obrázkoch: od najstarších čias po súčasnosť* predstavuje rozpätie rokov 1880 – 2004. V danom období sa zobrazuje výber kľúčových míľnikov a osobností v kombinácii s vybranými zaujímavými okamihmi slovenských moderných dejín vzťahujúcich sa predovšetkým na 20. storočie. Analyzované sekvencie sa nachádzajú na stranách 108-127. Samotní autori komiksu v jeho úvode na strane 7 deklarovali, že ním chcú vzbudiť záujem žiakov o dejepis ako školský predmet.

3 METÓDY

Pri analýze diela sme postupovali prostredníctvom sprievodných otázok, ktoré sa v dejepise využívajú pre prácu s prameňmi a ďalšími edukačnými zdrojmi.

A) Otázky zamerané na opis diela: Kto, kedy a za akých okolností dielo vytvoril? Aký bol zámer tvorcov a pre koho je dielo určené? Ako postupovali tvorcovia pri realizácii diela? Čo všetko dielo zobrazuje a aké využíva prvky? Ako sa v diele argumentuje?

B) Otázky zamerané na historický aspekt diela: Ktoré prvky diela sú kľúčové pre konštrukciu obrazu o minulosti? Do akej miery sa na tomto obraze môžu podieľať? Ktoré argumenty podporujú? Aké iné zdroje treba pridať k týmto prvkom, aby vznikol komplexnejší, resp. vedeckejší obraz o minulosti? Môže sa dielo považovať za spoľahlivé?

Presné znenie otázok sa pritom vždy upravuje podľa konkrétneho diela, čiže všeobecný katalóg otázok bol nakoniec upravený pre komiks. Zoznam otázok, ktoré boli použité, je nasledovný.

A) Formálne otázky zamerané na opis komiksu: Aký bol zámer autorov a pre koho je komiks určený? (Ide o všeobecný prehľad a získanie základných informácií, zvýraznenie len určitých informácií, alebo je to skôr beletristický príbeh zasadený do historického prostredia? Je príbeh podaný detsky, mládežnícky, alebo obsahuje odkazy aj pre dospelých?) Ako postupovali autori pri tvorbe komiksu? (Prinášajú panely niečo nové oproti textu alebo je to len ilustrácia k textu? Ako je vykreslená

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

udalosť a jednotliví aktéri – zodpovedá to historickému poznaniu alebo je to upravené kvôli príbehu? Ide o historickú fikciu alebo sú to skutočné historické udalosti? Ak je použitá priama reč, ide o reálny citát? Ide o stereotypné zobrazenie alebo vecne odborné; obsahuje pluralitu pohľadov na udalosti?) Čo všetko komiks zobrazuje a aké využíva prvky? (Prelínajú sa časové roviny? Správajú sa postavy v komikse dobovo alebo moderne? Sú dobové reálie zobrazené verne alebo sú modifikované?)

B) Obsahové otázky zamerané na historický aspekt komiksu: Ktoré prvky komiksu sú kľúčové pre konštrukciu obrazu o minulosti? (Ktoré informácie a kresby sú historicky dôležité, autentické, alebo významné z hľadiska pochopenia interpretácie udalostí? Ktoré sú tie podstatné, a čo je skôr doplnkové, príp. nesprávne, zavádzajúce?) Do akej miery sa na obraze o minulosti môžu dané prvky podieľať? (Vytvárajú ucelenú informáciu alebo ich treba doplniť?) Ktoré argumenty podporujú? (Aký historický diskurz využívajú prvky komiksu?) Aké iné zdroje treba pridať k týmto prvkom, aby vznikol komplexnejší, resp. vedeckejší obraz o minulosti? Môže sa dielo považovať za spoľahlivé?

Následne sme vykonanú analýzu rozdiskutovali v rámci didakticko-dejepisného diskurzu s cieľom identifikovania možností využitia daných častí komiksu v projektovaní dejepisného vyučovania zameraného na rozvoj historického myslenia a mediálnu gramotnosť. Na verifikáciu našich zistení sme požiadali 12 študentov učiteľstva histórie (4 študenti 2. ročníka bakalárskeho štúdia, všetko muži, a 8 študentov 1. ročníka magisterského štúdia, z toho 2 muži), aby písomne naplánovali vyučovacie hodiny s využitím nami vybraných troch častí komiksu. Všetci študenti mali už pred tým absolvované didaktické predmety, v rámci ktorých sa venovali mediálnej gramotnosti v dejepise.

4 VÝSLEDKY

Komiks *Slovenské dejiny v obrázkoch* zahŕňa najdôležitejšie, ale aj menej dôležité, no zaujímavé okamihy slovenských moderných dejín. Autori spracovali takmer všetky zásadné míľniky sledovaného časového úseku. Jednotlivé panely sekvencií sú zväčša historicky podstatné z hľadiska pochopenia interpretácie udalostí. V komikse sú prezentované skutočné historické udalosti, miestami spestrené o historickú fikciu formou karikatúr, myšlienkových bublín a pod. Uvedené oživuje vyobrazený dej, čo bolo zrejme ich autorským zámerom. Samotné ilustrácie (vložené do panelov) a ich usporiadanie nielen dopĺňajú textovú časť, ale zväčša

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

významne prispievajú k poznaniu prezentovaných udalostí. Komiks sa tak dá vo výraznej miere použiť ako zdroj pre historické poznanie a zatraktívnenie vyučovanie. Je koncipovaný práve pre žiakov. Popri korektných informáciách obsahuje aj výrazne problematické časti, ktoré môžu predstavujú didaktickú výzvu. Ak by sa mal komiks využiť predovšetkým na rozvoj mediálnej gramotnosti a nechceli by sme pri tom zostať len na povrchnej úrovni „analýzy tiráže", ponúkajú sa tieto zaujímavé možnosti:

1. Použitie stereotypných, polemických, dezinterpretačných alebo konšpiračne ladených sekvencií na formovanie kritického myslenia a prístupu k médiám. Žiacka práca akcentuje skôr dekonštrukciu komiksu: kto ho vytvoril, s aký zámerom, pre koho, ako postupoval a pod.
2. Využitie jazykových a obrazových prvkov komiksu na formovanie schopnosti posudzovať a kriticky využívať mediálny obsah. Žiaci sa viac zameriavajú na konštruovanie obrazu minulosti: ktoré prvky sú kľúčové, čo vytvárajú, čím ich treba doplniť a pod.
3. Oprava nedostatkov a zaplnenie bielych miest komiksu sebaskúsenostným vytvorením vlastného produktu s mediálnym posolstvom. Žiacka práca sa koncentruje na rekonštrukciu obrazu minulosti: čo, ako, pre koho a prečo chcem vytvoriť ja sám.

V rámci prvej možnosti sa žiaci učia, že interpretácia minulosti je vždy pluralitná. Samotné pramene obsahujú rôzne možnosti spracovania a takisto v každej generácii dochádza k prepisovaniu dejín, pretože každá nová generácia sa musí vyrovnať s minulosťou zo svojho uhla pohľadu a mentality. Akékoľvek ustrnutie v interpretovaní minulosti a preberanie stereotypov signalizuje, že nad minulosťou neuvažujeme, nesnažíme sa ju pochopiť, iba nekriticky prijímame obrazy minulosti vytvorené predošlými generáciami – tie však na to mali svoje motivácie, z ktorých niektoré boli tendenčné a vyúsťujúce do zavádzajúcich alebo priamo lživých tvrdení. Analyzovaný komiks je tak vhodný na to, aby žiaci vnímali interpretačnú časovú os: historická udalosť – prvé informovanie o nej v komikse (minulé generácie) – súčasné orientovanie sa v dejinách (moja generácia).

Z niektorých panelov komiksu je „cítiť" prehnaný nacionalizmus či protičeský postoj. Navyše v niektorých prípadoch dezinterpretujú dejinné udalosti, utvrdzujú mýty a prehlbujú predsudky. Zodpovednosť za mnohé tragické udalosti sa presúva smerom k zahraničným aktérom a krajinám.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

Pri konšpiráciách ide o nepodloženú teóriu na strane 109, že Masaryk a Beneš mohli stáť za smrťou Štefánika. Stereotypné zobrazenia sa zase nachádzajú na iných stranách – Slovák je vyobrazený ako vidiečan v kroji na stranách je 110, 116, 126-127, Andrej Hlinka a Jozef Tiso nosia iba kňazské rúcha na stranách 110, 114-117, Nemci sú vždy oblečení vo vojenských uniformách na stranách 111, 116, 119. Samozrejme, takéto zjednodušenia sa v prípade komiksov dajú do určitej miery akceptovať, avšak nesmú posilňovať predsudky a negatívne stereotypy.

Prehnaný nacionalistický historický diskurz nachádzame v sekvencii o medzivojnovej republike. Hneď v úvodnom textovom poli sa na strane 111 píše: *„Po vzniku Československa v októbri 1918 sa život Slovákov zmenil. Po vyše 800 rokoch znovu existovalo Slovensko.“* Uvedená formulácia predstavuje anachronizmus – premietanie dnešného národného vedomia do stredoveku.

Protičeské postoje obsahuje veta: *„Privlastnili si* [českí politici] *všetku moc v spoločnom štáte.“* Uvedené tvrdenie ja mylné a ľahko vyvrátiteľné. Slováci boli štátotvorný národ a obsadzovali najvyššie pozície. Za všetkých uveďme Milana Hodžu, ktorý od novembra 1935 zastával post predsedu vlády.

Podobne nekriticky je podané obdobie rokov 1938 až 1945. Samotné vyhlásenie autonómie, doslova „*vytúženej autonómie*“ (6. október 1938), reprezentuje kresba radujúcich sa Slovákov na stranách 116-117. Autori akosi zabudli spomenúť historický kontext, ako aj skutočnosť, že ľudáci takýmto spôsobom pomohli nacistom destabilizovať republiku.

V prípade obdobia Slovenského štátu nie je spomenutá zodpovednosť vlády a prezidenta za deportácie a vyvraždenie židovského obyvateľstva. Za vinníka je na strane 117 označený v podstate len najvyšší predstaviteľ Nemecka: *„Na Hitlerovo želanie ľudáci vyviezli do nemeckých koncentračných táborov 57-tisíc slovenských židov.“* Zvyšné deportácie a židovské obete z rokov 1944 až 1945 sú v komikse zamlčané. Opäť ide o zavádzajúce tvrdenie, ktoré nespomína vinu či aspoň zodpovednosť ľudákov.

Sekvencie o komunistickom režime obsahujú taktiež nepravdy a nepresnosti. Na strane 122 sa nachádza formulácia, podľa ktorej počas Pražskej jari: „*Komunisti zrušili aj železnú oponu*.“ V skutočnosti počas tohto obdobia železná opona ako fyzická a politická hranica nebola odstránená. Podobne nepravdivé je tvrdenie v sekvencii o Nežnej revolúcii nachádzajúce sa na strane 124. Podľa autorov dal Gorbačov prepustiť z väzenia „*všetkých, ktorí boli proti komunistom*“.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

Uvedené znamená, že žiackej dekonštrukcii problémových častí komiksu, resp. jeho panelov (jednotlivých obrazov), musí predchádzať poučenie o historickej realite a dôvodoch jej skresľovania. Žiaci tak musia pracovať aj s inými edukačnými zdrojmi, ktoré im to osvetlia. Následne by mali byť schopní zachytiť obdobné skresľujúce tendencie aj v iných produktoch pop-history alebo v masmédiách a rozumieť tomu odkiaľ sa berú. Učia sa, že dezinformácie neprichádzajú len zámerne z pochybných zdrojov, ale prežívajú v spoločnosti v rôznych podobách. Poznanie historickej faktografie dnes nestačí, pretože jednou z veľkých otázok dejepisného vyučovania je aj to, ako vzniká a mení sa historický význam udalostí, ktoré boli v dejinách zaznamenané (Seixas & Morton, 2013). To znamená, že je v poriadku, ak žiaci „prepíšu" pochopenie udalosti a postoj k dejinám v rámci vlastného učenia sa založeného na dôkazoch.

Druhú možnosť, ako aplikovať analyzovaný komiks do výučby, predstavuje porozumenie tomu, že informácie o minulosti netvoria vždy uzatvorený, objektívny a zmysluplný celok. Úlohou čitateľa alebo diváka je ich adekvátne spracovať a zasadiť do vlastných hlbších znalostných štruktúr. V komikse použité jazykové i obrazové zjednodušenia prispievajú k lepšej zrozumiteľnosti obsahu. To zároveň vytvára príležitosť, ako do vyučovania zapojiť viacero zdrojov (predovšetkým historických prameňov) na vykreslenie komplexnejšieho obrazu minulosti. Takou činnosťou môže byť vyhľadanie a spracovanie požiadaviek slovenskej a českej strany pri vzájomných rokovaniach o rozpade federácie, alebo len spresnenie typu Štefánikovho lietadla na strane 109, ktoré pripomína skôr moderný stroj ako vtedajší taliansky model Caproni Ca.33. Podobne dochádza k zjednodušeniu v sekvencii zameranej na Pražskú jar. Konkrétne na strane 123 je na budove televízie uvedený nadpis „STV", teda Slovenská televízia. V roku 1968 sa však pomenovanie STV používalo len hovorovo. Oficiálny názov znel Československá televízia (ČST).

V neposlednom rade nedostatky analyzovanej časti komiksu a biele miesta v ňom ponúkajú možnosti na jeho pokračovanie vo výtvoroch samotných žiakov. Môže ísť o opravu zavádzajúcich alebo stereotypných zobrazení, o nový pohľad na udalosti a osobnosti, alebo o „doplnenie" komiksu o nové sekvencie. Prínos je pritom dvojaký. Na jednej strane je potrebné, aby myšlienkové operácie žiakov viedli ku konaniu, pretože len použitá faktografia sa stáva reálnym poznatkom. Ide o jeden z kľúčových metodických princípov dejepisného vyučovania (Pandel, 2013). Na druhej strane ide o zvnútornenie dôvodov a princípov mediálnej analýzy, pretože len produkt vytvorený samotným žiakom v ňom zanechá emočnú a reflexívnu

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

stopu. Bude musieť voliť spôsoby a kompromisy v znázornení svojej myšlienky a ako tvorca lepšie pochopí fragmentárnosť a podmienenosť vlastného diela, príp. jeho nedostatočnosť až polemickosť a potrebu jeho kritického čitateľského dotvárania. Žiak by mal byť potom pripravený obhájiť svoj postup a výsledok práve z hľadiska mediálneho zámeru, nielen z hľadiska historického poznávania.

Takýmto typom zobrazujúceho konania môžu byť nové komiksové panely, ale aj príp. samostatne pridávané médiá ako karikatúra, meme, video alebo GIF súbor. Ideálne sa tu potom prelína rozvíjanie historického poznávania, myslenia a mediálnej gramotnosti s výtvarnými a digitálnymi zručnosťami. Citlivo sa takto dajú opraviť nacionalisticky a protičesky ladené sekvencie komiksu či rozšíriť sekvencie o osudy židovských obetí holokaustu a kolaborácie zo strany slovenských politických predstaviteľov, ale aj zo strany obyvateľstva, ktoré k tomu dávalo svoj súhlas. Inou príležitosťou môže byť celkom nové spracovanie vstupu do NATO, OECD, popri spomenutom vstupe do EÚ.

V rámci zanalyzovaného korpusu sme požiadali 12 študentov, aby písomne naplánovali tri prípravy na vyučovacie hodiny so žiackym aktívnym učením sa a s využitím sekvencií o M. R. Štefánikovi (s konšpiračnou časťou o jeho smrti), Československej republike (so stredovekým anachronizmom) a Slovenskom štáte (s vinou prenášanou na externé vplyvy). Študenti neboli na problémové pasáže upozornení. Mohli a nemuseli ich identifikovať a zároveň ich mohli a nemuseli začleniť do učebných aktivít.

Pri M. R. Štefánikovi všetci študenti (100%) v rámci metodických komentárov reagovali na konšpiráciu o jeho smrti. To, že komiks tu *„nekorešponduje“* s historickým poznaním a prináša „*dohady, „domnienky a nepravdy“* tvrdili ôsmi študenti (66%) a navrhovali, aby žiaci v rámci učebných činností pracovali s informáciami, ako to bolo v skutočnosti, či „*identifikovali hoax a vymenili ho za historické fakty*“. Štyria študenti (34%) označili informácie za zodpovedajúce *„základným historickým faktom“* (samotná smrť i rok), ale vyzvali by žiakov k doplneniu komiksu o „*rôzne teórie pádu*“, príp. „*o nejasnosti ohľadom jeho smrti*“. Žiadny zo študentov nenavrhoval aktivitu na prácu s premenami historickej pamäte, resp. tvorby naratívov. Nezamýšľali sa ani nad príčinami, prečo je komiks zostavený práve takto.

Pri Československej republike len traja študenti (25%) reagovali na anachronizmus, že vznikol štát po 800 rokoch. Na túto skutočnosť upozornili len v rámci zhodnotenia edukačného zdroja a do učebných činností žiakov by ju nezahrnuli.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

Danú sekvenciu by všetci študenti využili len ako atraktívny podklad pre historické informácie, s ktorými by žiaci pracovali ďalej – čiže spolu s ďalšími zdrojmi by si utvárali učivo o vzniku ČSR.

Pri Slovenskom štáte žiadny študent nereagoval na vinu len „externých vplyvov". Traja študenti (25%) však označili sekvenciu ako celok za „*komiksové zjednodušenie*" vyžadujúce si komplexnejší obraz alebo „*historický kontext*". V prípravách na vyučovanie by zdroj nevyužívali, resp. by ho odporúčali využiť len na motiváciu, a nahradili by ho inými zdrojmi alebo dokonca iba prácou s učebnicou.

Z tejto sondy nemožno, samozrejme, vyvodiť komplexnejšie závery, avšak ako pred-experiment prináša cenné postrehy pre formuláciu hypotéz. Ako chápu moderný dejepis učitelia a budúci učitelia? Reflektujú občiansky a pamäťový rozmer minulosti vo verejnom priestore? Ako vnímajú mediálnu gramotnosť v dejepise? Zužujú ju na boj proti falošným informáciám? Jasne a korektne naformulovaný výskum môže potom metodiku dejepisu nasmerovať k efektívnej a adresnej analýze potenciálnych zdrojov a k tvorbe usmernení pre ich využívanie.

ZÁVER

Historický komiks predstavuje atraktívny edukačný zdroj, ktorý môže žiakom sprostredkovať vybrané udalosti zrozumiteľnou a príťažlivou formou. Jeho využitie však nemôže zostať iba na úrovni motivácie alebo ilustrácie učiva. Keďže ako produkt pop-history pracuje so zjednodušením, selekciou, fikciou a autorskou interpretáciou (príp. až slepotou), je potrebné pristupovať k nemu kriticky a systematicky. Jeho nedostatky pritom môžu vytvoriť priestor na rozvoj historického myslenia a mediálnej gramotnosti.

LITERATÚRA

BARTLOVÁ, M. (ed.). 2003. *Pop history*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny. s. 166. ISBN 8071063452.

DAULAY, M. I., ANANDA, A., ANWAR, S., FATIMAH, S. 2019. Developing comics-based social sciences history teaching materials. In M. H. Jufrizal a kol. (eds.), *Proceedings of the 1st international conference on innovation in education 2018*. Atlantis Press, s. 77-83. ISBN 978-94-6252-662-4. https://doi.org/10.2991/icoie-18.2019.19

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

DE ABREU, B. S. 2020. Global perspectives on media literacy. In W. G. Christ, B. S. De Abreu (eds.), *Media literacy in a disruptive media environment*. New York: Routledge, s. 9-22. ISBN 9780367814762 https://doi.org/10.4324/9780367814762

DOMAŃSKA, E. 2006. *Historie niekonwencjonalne.* Poznań: Wydawnictwo Poznańskie. s. 328. ISBN 8371774737.

DOWNEY, M. T., LONG, K. A. 2015. *Teaching for historical literacy: Building knowledge in the history classroom*. New York: Routledge. s. 206. ISBN 9781315717111. https://doi.org/10.4324/9781315717111

KÖRBER, A. 2015. *Historical consciousness, historical competencies – and beyond? Some conceptual development within German history didactics*. peDOCS. https://doi.org/10.25656/01:10811

PANDEL, H.-J. 2013. *Geschichtsdidaktik: Eine Theorie für die Praxis*. Schwalbach/ Ts: Wochenschau Verlag. s. 478. ISBN 3899746708.

SEIXAS, P., MORTON, T. 2013. *The big six historical thinking concepts*. Toronto: Nelson Education. s. 218. ISBN 9780176541545.

WRIGHT, A. 2024. Teaching history through comic books: Opportunities for public & visual history. In *International Public History*, roč. 7, č. 2, s. 89-100. http://dx.doi.org/10.1515/iph-2024-2015

ZAGKOTAS, V. 2018. Are comic books appropriate for teaching History? Three suggestions for Greek primary education. In *Education 3-13*, roč. 47, č. 3, s. 358-365. https://doi.org/10.1080/03004279.2018.1452955

ZAVARSKÁ, S. M., KRŠÁK, P., DANAY, I. 2008. *Slovenské dejiny v obrázkoch od najstarších čias po súčasnosť.* Praha: Ottovo nakladatelství. s. 128. ISBN 9788073606794.

Afiliácia:
Príspevok je parciálnym výstupom grantovej úlohy KEGA č. 013UCM-4/2026 Sprievodca 20. storočím – pracovná učebnica pre žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

KONTAKT:
PaedDr. et Mgr. Michal Veselei, PhD.
Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, Filozofická fakulta
Katedra historických vied a stredoeurópskych štúdií
Nám. J. Herdu, 917 01 Trnava
michal.veselei@ucm.sk

Mgr. Peter Vanek, PhD.
Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, Filozofická fakulta
Katedra historických vied a stredoeurópskych štúdií
Nám. J. Herdu, 917 01 Trnava
peter.vanek@ucm.sk

Mgr. Taťána Součková, PhD.
Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, Filozofická fakulta
Katedra historických vied a stredoeurópskych štúdií
Nám. J. Herdu, 917 01 Trnava
tatana.souckova@ucm.sk

Mgr. Dáša Baďurová
Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, Filozofická fakulta
Katedra historických vied a stredoeurópskych štúdií
Nám. J. Herdu, 917 01 Trnava

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

HOLISTICKÝ MANAŽMENT ŠKOLY (BALANS MEDZI VÝKONOM A ĽUDSKOSŤOU)

Michal PANKEVIČ

ABSTRAKT

Príspevok analyzuje koncept holistického manažmentu ako integratívneho prístupu k vedeniu školy, založeného na rovnováhe medzi výkonom, ľudskosťou a zmyslom. Holistické riadenie je chápané ako systémová odpoveď na limity tradičných modelov manažmentu, ktoré uprednostňujú kontrolu pred dôverou a výkon pred vnútornou motiváciou. V tomto kontexte je holistický manažment interpretovaný ako nová paradigma školského líderstva, ktorá spája efektivitu s ľudskosťou a vytvára rámec pre profesionálny rozvoj lídrov v školstve. Predmetom analýzy sú štyri piliere holistického manažmentu – organizačný, psychologický, sociálny a etický – a ich uplatnenie v školskom prostredí. Príspevok prezentuje výsledky kvalitatívnych pozorovaní a prípadovej štúdie školy ako komunity spolupráce, ktoré poukazujú na vzťah medzi emocionálnou inteligenciou lídra, kultúrou dôvery a udržateľnosťou výkonu.

Kľučové slová: komplexné riadenie, vedenie školy, emocionálna inteligencia, kultúra dôvery, udržateľná výkonnosť

HOLISTIC SCHOOL MANAGEMENT (BALANCING PERFORMANCE AND HUMANITY)

ABSTRACT

The paper analyzes the concept of holistic management as an integrative approach to school leadership, based on a balance between performance, humanity, and purpose. Holistic governance is understood as a systemic response to the limitations of traditional management models that prioritize control over trust and output over intrinsic motivation. In this context, holistic management is interpreted as a new paradigm for school leadership that unites effectiveness with human-centricity and

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

creates a framework for the professional development of educational leaders. The analysis focuses on the four pillars of holistic management—organizational, psychological, social, and ethical—and their application in the school environment. The paper presents the results of qualitative observations and a case study of a school as a community of cooperation, highlighting the relationship between the leader's emotional intelligence, the culture of trust, and the sustainability of performance.
Keywords: holistic management, school leadership, emotional intelligence, culture of trust, sustainable performance

ÚVOD

Systémy vzdelávania, ako ich poznáme dnes sú vo veľkej miere dedičstvom industriálnej éry. Boli navrhnuté pre potreby spoločnosti zameranej na produkciu, štandardizáciu a efektivitu. Tomu zodpovedali aj modely riadenia škôl: hierarchické, byrokratické, založené na princípe *command-and-control* (príkaz a kontrola). Tento manažérsky prístup sa zameriava na vstupy (hodinové dotácie, osnovy) a merateľné výstupy (výsledky testov, rebríčky), pričom ľudský faktor – učiteľ, žiak – je často redukovaný na zdroj, ktorý treba „manažovať".

Súčasná realita 21. storočia však vytvára napätie, ktoré tieto modely nedokážu absorbovať. Na jednej strane pretrváva a zosilňuje sa tlak na výkon, zodpovednosť (accountability) a preukázateľné výsledky. Na druhej strane čelíme kríze zmyslu, epidémii syndrómu vyhorenia medzi učiteľmi a naliehavej potrebe rozvíjať u žiakov hlboké, adaptívne kompetencie, akými sú emocionálna inteligencia, kritické myslenie a schopnosť spolupráce (Hargreaves, Fullan, 2012).

Tradičný manažment v tejto situácii ponúka falošnú dilemu: buď sa zameriame na „tvrdý" výkon (čo vedie k vyčerpaniu a dehumanizácii), alebo na „mäkkú" ľudskosť (čo je vnímané ako riziko poklesu štandardov). Holistický manažment túto dilemu odmieta. Je to integratívny prístup, ktorý chápe školu nie ako výrobnú linku, ale ako komplexný, živý organizmus (Senge et al., 2012).

Holistická paradigma nehovorí, že výkon nie je dôležitý. Tvrdí však, že udržateľný špičkový výkon nie je možný napriek ľudskosti, ale iba vďaka nej. Je to systémová odpoveď na limity mechanistického myslenia, ktorá stavia na dôvere namiesto kontroly, na vnútornej motivácii namiesto vonkajších stimulov a na zmysle namiesto administratívnych príkazov.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

Cieľom príspevku je dekonštruovať ilúziu protikladu medzi výkonom a ľudskosťou a:

- teoreticky ukotviť holistický manažment školy prostredníctvom štyroch vzájomne prepojených pilierov (organizačný, psychologický, sociálny, etický),
- analyzovať kľúčovú rolu emocionálnej inteligencie lídra ako katalyzátora pre budovanie kultúry dôvery,
- prezentovať (a následne diskutovať) zistenia z kvalitatívnej prípadovej štúdie, ktoré ilustrujú, ako sa tieto princípy pretavujú do praxe a ako ovplyvňujú vnímanie výkonu a udržateľnosti v komunitnom prostredí školy.

1 VÝCHODISKÁ

Holistický manažment nie je presne definovaný súbor nástrojov, ale skôr myšlienkový rámec (mindset) a filozofia vedenia, ktorá integruje rôzne dimenzie organizácie do funkčného celku. Pre potreby analýzy školského prostredia je možné charakterizovať štyri nosné piliere.

1.1 Organizačný pilier (Od mechanizmu k živej organizácii)

Tradičný manažment vníma školu ako predvídateľný mechanizmus. Riaditeľ je „hlavný inžinier", ktorý nastavuje procesy, prideľuje zdroje a kontroluje výstupy. Holistický prístup, opierajúci sa o systémové myslenie, vidí školu ako živý systém – ekosystém (Senge, 2006). V tomto pilieri ide o prechod:

- *od rigidnej hierarchie k distribuovanému líderstvu*: Autorita nie je viazaná na pozíciu v organograme, ale na kompetenciu a iniciatívu. Líderstvo je chápané ako kolektívna kapacita systému (napr. vedúci predmetových komisií, projektoví lídri), nielen ako sólová rola riaditeľa,
- *od kontroly procesov k transparentnosti a koherencii*: Namiesto byrokratickej kontroly (zameranej na dodržiavanie pravidiel) sa dôraz kladie na transparentnosť (všetci vedia, prečo sa veci dejú) a koherenciu (všetky procesy – od hodnotenia žiakov po prijímanie učiteľov – sú v súlade s poslaním školy),
- *od statickej inštitúcie k učiacej sa organizácii*: Škola sa stáva miestom, kde je učenie sa (nielen žiakov, ale aj dospelých) hlavnou činnosťou. Systém je

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

nastavený tak, aby sa učil zo svojich chýb, aktívne vyhľadával spätnú väzbu a adaptoval sa na meniace sa podmienky.

1.2 Psychologický pilier (Od kontroly k vnútornej motivácii)

Tento pilier sa zameriava na vnútorný svet členov komunity a je priamou odpoveďou na krízu vyhorenia a nízkej angažovanosti. Tradičný manažment sa opiera o vonkajšiu motiváciu (systém „cukru a biča" – odmeny, tresty, výkonnostné ukazovatele). Holistický prístup kultivuje podmienky pre vnútornú motiváciu, ktorú Pink (2011) definuje tromi prvkami:

- *Autonómia:* Potreba riadiť svoj vlastný život a prácu. V škole to znamená dať učiteľom dôveru a pedagogickú slobodu v tom, ako dosiahnu spoločne stanovené ciele.
- *Majstrovstvo (Mastery):* Túžba byť stále lepší v tom, na čom záleží. Holistický líder investuje do hĺbkového, zmysluplného profesionálneho rozvoja, ktorý nie je len formálnou požiadavkou, ale reálnou podporou.
- *Zmysel (Purpose):* Vedomie, že práca slúži niečomu väčšiemu. V školstve je zmysel imanentne prítomný, no líder ho musí aktívne "strážiť" a pripomínať, aby nebol zatienený administratívnou záťažou.

Kľúčovým konceptom je tu psychologické bezpečie (Edmondson, 2018). Je to zdieľané presvedčenie v tíme, že je bezpečné podstúpiť interpersonálne riziko – klásť otázky, priznať chybu, navrhnúť nový nápad – bez strachu z poníženia alebo sankcie. Bez psychologického bezpečia sa učitelia uchyľujú k defenzíve, prestávajú inovovať a spolupráca sa stáva len formálnou.

1.3 Sociálny pilier (Od izolácie ku komunite a dôvere)

Školstvo je historicky známe svojou *egg-crate* štruktúrou (štruktúra obalu na vajcia), kde učitelia pracujú v izolácii svojich tried (Lortie, 1975). Tento model podporuje individualizmus a bráni kolektívnemu učeniu sa. Sociálny pilier holistického manažmentu je zameraný na vedomé prekonávanie tejto izolácie a zameriava sa na:

- *budovanie komunity:* Nejde len o formálne tímy, ale o vytváranie reálnych väzieb a pocitu spolupatričnosti. Líder aktívne facilituje formálne aj neformálne štruktúry pre spoluprácu (spoločné plánovanie, hospitácie, peer-coaching),

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

- *kvalitu vzťahov ako priority:* Holistický líder chápe, že kvalita vzdelávacieho procesu nikdy neprekročí kvalitu vzťahov v systéme (medzi vedením a učiteľmi, medzi učiteľmi navzájom, medzi učiteľmi a žiakmi) a
- *kultúru dôvery:* Dôvera je tu základnou „prevádzkovou menou". Lencioni (2002) ju stavia na samotnú bázu funkčných tímov. Ako uvádza Covey (2006), vysoká dôvera radikálne znižuje „transakčné náklady" (čas strávený kontrolou, politikárčením, obranou) a zvyšuje rýchlosť a efektivitu spolupráce (tzv. dividenda z dôvery).

1.4 Etický pilier (Od pravidiel k zmyslu a hodnotám)

Tento pilier je základom, ktorý dáva ostatným trom smer a hĺbku. Zatiaľ čo tradičný manažment sa často zameriava na *compliance* (dodržiavanie predpisov a pravidiel), etický pilier sa zameriava na integritu a spoločný zmysel. Starratt (2004) v koncepte etického líderstva zdôrazňuje, že líder musí byť predovšetkým „strážcom zmyslu" (meaning-maker), pre ktorý je príznačná:

- *hodnotová konzistentnosť:* Holistický líder zabezpečuje, aby existoval súlad medzi deklarovanými hodnotami školy (tým, čo je napísané vo vízii) a žitou realitou (tým, ako sa reálne prijímajú rozhodnutia, napr. o rozpočte alebo riešení konfliktov) a
- *služba poslaniu:* Každé rozhodnutie je filtrované cez otázku: „Slúži toto rozhodnutie nášmu hlavnému poslaniu – učeniu a rozvoju žiakov?" Tento pilier presahuje efektivitu (robiť veci správne) a zameriava sa na efektivitu (robiť správne veci).

2 EMOCIONÁLNA INTELIGENCIA AKO SPOJIVO DÔVERY A VÝKONU

Analýza štyroch pilierov odhaľuje, že sú hlboko prepojené a ich funkčnosť závisí od ľudských, nie technických zručností lídra. Mostom medzi teoretickým konceptom holistického manažmentu a jeho praktickou implementáciou je *emocionálna inteligencia (EQ)* lídra. Podľa Golemana (2006) sa EQ skladá zo štyroch kľúčových domén: sebauvedomenie, sebaregulácia, sociálne uvedomenie (empatia) a manažment vzťahov. V kontexte školy:

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

- *sebauvedomenie a sebaregulácia* lídra priamo vytvárajú psychologické bezpečie. Líder, ktorý je „čitateľný“, autentický a dokáže zvládnuť tlak bez impulzívnych reakcií, modeluje správanie, ktoré umožňuje ostatným cítiť sa bezpečne.
- *empatia (sociálne uvedomenie)* umožňuje lídrovi preniknúť pod povrch správania učiteľov a žiakov a pochopiť ich skutočné potreby, motivácie a obavy. Tým posilňuje sociálny pilier a buduje základy pre dôveru.
- *manažment vzťahov* je schopnosť využiť empatiu na budovanie kultúry dôvery a inšpiráciu tímu k spoločnému etickému poslaniu. Líder s vysokou EQ rieši konflikty konštruktívne, komunikuje víziu presvedčivo a buduje kolaboratívne tímy.

Dôvera sa tak stáva merateľným výstupom emocionálne inteligentného líderstva. A táto dôvera priamo ovplyvňuje výkon. V prostredí s vysokou dôverou sú učitelia ochotnejší riskovať, inovovať, spolupracovať a investovať diskrečnú energiu (ísť nad rámec formálnych povinností), čo vedie k udržateľnému, nielen krátkodobému výkonu.

3 METODOLOGICKÉ DETERMINANTY

Na exploratívnu verifikáciu uvádzaných teoretických implikácií sme zvolili *kvalitatívnu výskumnú paradigmu* vo forme *inštrumentálnej prípadovej štúdie* (Stake, 1995). Prípadová štúdia bola realizovaná v slovenskej vzdelávacej inštitúcii v Košickom kraji (ďalej ako „Subjekt A“), ktorá je vnímaná ako progresívna stredná škola s výrazným zameraním na komunitnú kultúru a autonómiu učiteľov. *Cieľom štúdie* bolo hĺbkovo porozumieť, ako manažérske praktiky riaditeľa školy (lídra) Subjektu A reflektujú princípy holistického riadenia a aký je vzťah medzi lídrovou emocionálnou inteligenciou, kultúrou dôvery a vnímanou udržateľnosťou výkonu.

3.1 Limity štúdie

Hlavným limitom je povaha prípadovej štúdie, nakoľko ide o analýzu jedného subjektu, čo obmedzuje generalizovateľnosť zistení. Zistenia sú však vysoko prenosné (transferable) a poskytujú bohatý vhľad do potenciálu holistických praktík v školskom prostredí.

3.2 Vzorka

Výber respondentov bol zámerný (purposive sampling) a zahŕňal:

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

- *vedenie školy:* riaditeľ a zástupca riaditeľa,
- *učitelia:* učitelia s dlhoročnou praxou (desať a viac rokov), učitelia so stredne dlhou praxou (päť rokov) a jeden začínajúci učiteľ,
- *nepedagogickí zamestnanci:* ekonómka a školský psychológ.

Celková vzorka predstavovala 10 respondentov.

3.3 Zber dát

Dáta boli zbierané triangulációu troch hlavných metód v rámci obdobia prvého polroka v školskom roku 2025/2026:

- *Pološtrukturované rozhovory* (celkovo 10 rozhovorov): Rozhovory boli zamerané na vnímanie lídrovho štýlu, mieru psychologického bezpečia, prekážky a faktory spolupráce, autonómiu v práci a osobné chápanie zmyslu práce.
- *Priame pozorovanie – participatívne* (celkovo 15 hodín): Pozorovania sa uskutočnili na pedagogických radách, neformálnych stretnutiach v zborovni a v rámci dvoch medzipredmetových koordinačných stretnutí. Cieľom bolo zachytiť dynamiku tímu a neverbálne prejavy dôvery a autority.
- *Analýza dokumentov:* Skúmané boli Etický kódex pedagogických zamestnancov, strategická vízia školy a interné smernice k systému hodnotenia učiteľov.

3.4 Analýza dát

Dáta boli spracované pomocou *tematickej analýzy* (Braun, Clarke, 2006). Kódovací rámec bol definovaný teoretickými konceptmi (štyri piliere, emocionálna inteligencia, kultúra dôvery), pričom sa hľadali vzorce a konzistencie vo výpovediach naprieč vzorkou.

4 VÝSLEDKY

Analýza dát konzistentne odhalila silnú koreláciu medzi lídrovými kompetenciami v emocionálnej inteligencii, hlboko zakorenenou kultúrou dôvery a vnímaným zdravím organizácie, ktoré bolo interpretované ako základ udržateľného výkonu.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

4.1 Prejavy emocionálnej inteligencie lídra a psychologické bezpečie (Psychologický pilier)

Pozorovania a rozhovory so všetkými skupinami respondentov jednoznačne poukázali na vysokú úroveň sebaregulácie a empatie u lídra Subjektu A najmä v týchto kľúčových atribútoch:

- *Manažment emócií v kríze:* Učitelia a školský psychológ vyzdvihli lídrovu reakciu na neúspech projektu: *„Riaditeľ sa nepozeral na to, kto urobil chybu, ale spýtal sa, čo sa z toho môžeme naučiť pre budúcnosť. Nikto nebol potrestaný. To mi dalo pocit, že môžem experimentovať"* (učiteľ s dlhoročnou praxou). Táto reakcia modeluje psychologické bezpečie a odráža lídrovu schopnosť sebaregulácie.
- *Individuálna podpora:* Učitelia a nepedagogickí zamestnanci opakovane zdôrazňovali personalizovaný prístup riaditeľa. *„Vždy vie, aké mám zaťaženie. Ak som prepracovaná, ako prvé mi ponúkne podporu, nie ďalšiu úlohu"* (ekonómka). To naznačuje vysokú mieru empatie lídra, ktorá priamo podporuje well-being – kľúčovú súčasť psychologického piliera.

4.2 Fungovanie kultúry dôvery a autonómia (Sociálny a Organizačný pilier)

Dôvera sa v Subjekte A neprejavovala len v neformálnych vzťahoch, ale bola inštitucionalizovaná do Organizačného piliera prostredníctvom distribuovaného líderstva a autonómie.

- *Autonómia a dôvera:* Zástupca riaditeľa uviedol: *„Naše interné smernice sú stručné. Nezaťažujeme sa mikromanažmentom. Dávame učiteľom zodpovednosť a plnú autonómiu v triede. Veríme im, že vedia, čo robia."* (zástupca riaditeľa). Učitelia potvrdili vysokú mieru slobody pri voľbe metód, čo, ako uvádza aj Pink (2011), priamo posilňuje ich vnútornú motiváciu.
- *Spolupráca namiesto izolácie:* Pozorovania v zborovni a na koordinačných stretnutiach ukázali otvorenú výmenu materiálov a spoločnú reflexiu. Sociálny pilier bol podporený organizačnou štruktúrou – v rozvrhu bol priestor vyhradený pre spoločné plánovanie namiesto čisto individuálnej prípravy. *„Ak niečo neviem, bez váhania sa opýtam staršieho kolegu. Viem, že nebudem súdená."* (začínajúci učiteľ).

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

4.3 Vnímanie zmyslu a udržateľný výkon (Etický pilier)

Výsledky analýzy dokumentov a rozhovorov ukázali, že definícia výkonu v Subjekte A presahuje štandardné akademické metriky a je pevne ukotvená v Etickom pilieri (zmysel).

- *Zmysel ako motivátor:* Strategická vízia Subjektu A kládla dôraz na rozvoj komplexnej osobnosti a prípravu na život, nielen na úspešné absolvovanie testov. Vedenie aktívne komunikovalo túto víziu, čím posilňovalo zmysel práce. *„Viem, prečo tu som – nie je to len o osnovách, je to o tom, akých ľudí vychovávame. To ma drží, aj keď mám zlý deň.“* (učiteľ so stredne dlhou praxou).
- *Udržateľnosť výkonu:* Udržateľný výkon bol v Subjekte A definovaný ako nízka miera fluktuácie učiteľov a vysoká miera angažovanosti. Na otázku, prečo v škole zostávajú, učitelia primárne uvádzali: *„kvôli kultúre dôvery a slobode“* a nie kvôli platu. Toto je priamy dôkaz, že investícia do ľudskosti (psychologické a sociálne piliere) vedie k robustnému a dlhodobému organizačnému výkonu.

5 DISKUSIA

Výsledky prípadovej štúdie Subjektu A silne podporujú teoretický rámec holistického manažmentu a potvrdzujú tézu, že balans medzi výkonom a ľudskosťou je skutočne možný. Dáta demonštrujú, že ľudskosť – vyjadrená prostredníctvom emocionálnej inteligencie lídra a kultúry dôvery nie je prekážkou, ale nevyhnutným multiplikátorom udržateľného výkonu.

5.1 Líderstvo EQ ako základná kompetencia

Konzistentné zistenia o empatickom a sebaregulovanom správaní lídra Subjektu A potvrdzujú Golemanovu (2006) hypotézu o kľúčovej úlohe EQ. Schopnosť lídra riadiť emócie (svoje aj kolegov) priamo viedla k vytvoreniu psychologického bezpečia (Edmondson, 2018). V Subjekte A toto bezpečie umožnilo učiteľom hovoriť o chybách a nedostatkoch otvorene, čo je dôležité pre učiace sa organizácie (Senge, 2006). Tým sa eliminuje „toxický“ manažérsky čas strávený skrývaním chýb, a energia sa presúva na inovácie a kolektívnu reflexiu – t. j. na výkon.

5.2 Dôvera ako organizačná stratégia

Prípad Subjektu A jasne ukazuje, že dôvera nie je len pocit, ale organizačná stratégia ovplyvňujúca procesy. Inštitucionalizácia autonómie a distribuovaného líderstva

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

(Organizačný pilier), podložená dôverou lídra, radikálne posilnila vnútornú motiváciu učiteľov (Pink, 2011). Tam, kde tradičná škola investuje do kontrolných mechanizmov (ktoré sú finančne aj časovo náročné), Subjekt A investuje do dôvery, čím profituje z efektu, ktorý Covey (2006) nazýva dividenda z dôvery – rýchlejšia implementácia, vyššia miera lojality a nižšie náklady na byrokraciu.

5.3 Redefinícia výkonu a udržateľnosť

Najsilnejšie zistenie sa týka prepojenia Etického piliera a výkonu. Subjekt A efektívne preniesol definíciu úspechu od krátkodobých, externých meraní (testy) k dlhodobým, interným premenným (angažovanosť, stabilita personálu). Toto holistické chápanie výkonu (ktoré zahŕňa well-being a zmysel) je v súlade s najnovšími trendmi udržateľného manažmentu. Nízka fluktuácia, vysoká angažovanosť a túžba učiteľov inovovať sú ultimátnym dôkazom, že ľudskosť je najvyššou formou organizačnej efektivity.

6 ZÁVER A IMPLIKÁCIE PRE ROZVOJ LÍDROV

Príspevok ukazuje, že holistický manažment predstavuje nevyhnutný paradigmatický posun, ktorý transformuje školu z mechanizmu na adaptívnu, ľudsky orientovanú organizáciu. Náš teoretický rámec štyroch pilierov a empirická analýza Subjektu A ukázali, že kľúčom k udržateľnému výkonu nie je sprísnenie kontroly, ale posilnenie dôvery a zmyslu.

Záverečný odkaz je silný: *Balans medzi výkonom a ľudskosťou nie je kompromis; je to synergia.* Emocionálne inteligentný líder, ktorý sa zameriava na kultiváciu psychologického bezpečia a autonómie, buduje kultúru dôvery. Táto kultúra je zdrojom vnútornej motivácie, ktorá vedie k trvalej, angažovanej a inovatívnej práci.

Na základe teoreticko-empirickej analýzy holistického manažmentu v prostredí školy možno formulovať implikácie pre profesionálny rozvoj školských lídrov:

- *Zmena kurikula pre lídrov:* Dôraz sa musí presunúť od administratívneho manažmentu k rozvoju sociálnych a emočných kompetencií (EQ). Lídri musia byť vyškolení vo facilitácii konfliktov, systémovom myslení a budovaní komunity.
- *Mentoring a reflexia:* Je potrebné vytvoriť priestor pre lídrov, kde môžu reflektovať svoje rozhodnutia cez etický filter a kde môžu dostávať spätnú väzbu na svoje sociálne zručnosti.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

- *Kultúrny audit:* Školy by mali pravidelne auditovať svoju kultúru, nielen procesy s otázkami: Aká je miera psychologického bezpečia? Aká je skutočná miera dôvery?

Domnievame sa, že budúcnosť vzdelávania si vyžaduje lídrov, ktorí chápu, že najefektívnejší spôsob, ako dosiahnuť výkon, je investovať do ľudskosti a zmyslu.

LITERATÚRA

BRAUN, V., CLARKE, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. In *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

COVEY, S. M. R. 2006. *The Speed of Trust: The One Thing That Changes Everything*. Free Press.

EDMONDSON, A. C. 2018. *The Fearless Organization: Creating Psychological Safety in the Workplace for Learning, Innovation, and Growth*. John Wiley & Sons.

GOLEMAN, D. 2006. *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Bantam Books.

HARGREAVES, A., FULLAN, M. 2012. *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Teachers College Press.

LENCIONI, P. M. 2002. *The Five Dysfunctions of a Team: A Leadership Fable*. Jossey-Bass.

LORTIE, D. C. 1975. *Schoolteacher: A Sociological Study*. University of Chicago Press.

PINK, D. H. 2011. *Drive: The Surprising Truth About What Motivates Us*. Riverhead Books.

SENGE, P. M. 2006. *The Fifth Discipline: The Art & Practice of The Learning Organization*. Doubleday.

SENGE, P. M., CAMBRON-MCCABE, N., LUCAS, T., SMITH, B., DUTTON, J. 2012. *Schools That Learn (Updated and Revised): A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*. Crown Business.

STAKE, R. E. 1995. *The Art of Case Study Research*. Sage Publications.

STARRATT, R. J. 2004. *Ethical Leadership*. Jossey-Bass.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

KONTAKT:

PhDr. PaedDr. Michal Pankevič, PhD., MBA, LL.M.
Central European Institute of Business
Lublaňská 267/12, 120 00 Praha
michal.pankevic@centrum.sk

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

DEMOKRACIA V PREDRIMÁRNOM VZDELANÍ NA ISLANDE: PARTICIPÁCIA, ROVNOSŤ A HLAS DIEŤAŤA

Beáta POŠTEKOVÁ – Martina VYPLELOVÁ

ABSTRAKT

Participácia detí v predprimárnom vzdelávaní je kľúčovým princípom demokratického a inkluzívneho vzdelávania. Tento článok skúma význam participácie, rovnosti a hlasu dieťaťa v každodennom živote materskej školy. Participácia umožňuje deťom vyjadriť svoje názory, prijímať rozhodnutia a aktívne sa podieľať na aktivitách, čo posilňuje ich sociálne, emocionálne a kognitívne kompetencie. Rovnosť zaručuje, že všetky deti, bez ohľadu na pôvod, schopnosti či jazyk, majú rovnaké príležitosti zapojiť sa do učenia a hry. Rešpektovanie hlasu dieťaťa je základom participácie a rozvoja sebavedomia.

Článok 12 Dohovoru OSN o právach dieťaťa, analyzovaný podľa Laury Lundy (2007), poskytuje rámec pre implementáciu participácie. Lundy zdôrazňuje štyri dimenzie: priestor, hlas, publikum a vplyv, ktoré sú nevyhnutné pre zmysluplné zapojenie detí. Islandské výskumy ukazujú, že každodenné situácie, ako hra, spoločné stolovanie či plánovanie aktivít, poskytujú deťom reálne príležitosti uplatniť ich právo byť vypočuté a ovplyvniť rozhodnutia.

Článok zdôrazňuje, že participácia a rovnosť v predprimárnom vzdelávaní nie sú len teoretické princípy, ale praktické nástroje pre vytváranie demokratického a inkluzívneho prostredia. Takýto prístup podporuje aktívne, kompetentné a sebavedomé deti pripravené na budúce vzdelávanie a spoločenské zapojenie.

Kľúčové slová: participácia, hlas, rovnosť, demokratické vzdelávanie, Dohovor OSN o právach dieťaťa

DEMOCRACY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN ICELAND: PARTICIPATION, EQUALITY, AND THE CHILD'S VOICE

ABSTRACT

Child Participation in Early Childhood Education is a key principle of democratic and inclusive education. This article explores the importance of participation,

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

equality, and the child's voice in the daily life of preschool settings. Participation allows children to express their opinions, make decisions, and actively engage in activities, strengthening their social, emotional, and cognitive competencies. Equality ensures that all children, regardless of background, abilities, or language, have the same opportunities to participate in learning and play. Respecting the child's voice is fundamental to participation and the development of self-confidence. Article 12 of the UN Convention on the Rights of the Child, analyzed through Laura Lundy's (2007) framework, provides a structure for implementing participation. Lundy highlights four dimensions—space, voice, audience, and influence—that are essential for meaningful child engagement. Icelandic research shows that everyday situations, such as play, shared mealtimes, or activity planning, provide children with real opportunities to exercise their right to be heard and influence decisions.
The article emphasizes that participation and equality in early childhood education are not merely theoretical principles but practical tools for creating a democratic and inclusive environment. Such an approach fosters active, competent, and confident children, prepared for future learning and social engagement.
Key words: participation, voice, equality, democratic education, UN Convention on the Rights of the Child

ÚVOD

Participácia dieťaťa v predprimárnom vzdelávaní predstavuje jeden zo základných pilierov demokratického a inkluzívneho prístupu k vzdelávaniu v ranom veku. Už v materských školách sa deti učia, že ich názory, záujmy a potreby sú dôležité a že majú právo byť zapojené do rozhodnutí, ktoré sa ich týkajú. Tento princíp je pevne zakotvený v Dohovore o právach dieťaťa Organizácie Spojených národov, konkrétne v článku 12, ktorý zdôrazňuje, že hlas dieťaťa musí byť vypočutý a jeho názory musia byť brané vážne v závislosti od veku a vyspelosti dieťaťa (Lundy, 2007).

V islandskom kontexte sa participácia detí odráža nielen v každodenných situáciách, ako sú stolovanie, hra či plánovanie aktivít, ale aj v širšom prístupe pedagogických pracovníkov, ktorí podporujú rovnosť a rešpektujú hlas každého dieťaťa (Hreinsdóttir, Pálsdóttir & Grétarsdóttir, 2024; Dýrfjörð & Harðardóttir, 2023). Prostredníctvom týchto praktík sa deti učia zodpovednosti, spolupráci a schopnosti riešiť problémy, čím sa položia základy pre demokratické správanie a aktívne občianstvo už od raného veku.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

1 PARTICIPÁCIA DIEŤAŤA V PREDPRIMÁRNOM VZDELANÍ

Jedným z dôležitých princípov demokratického vzdelávania v ranom detstve je aktívna participácia detí na každodennom živote materskej školy. Participácia znamená, že deti majú možnosť vyjadriť svoje názory, prijímať rozhodnutia a podieľať sa na aktivitách, ktoré ovplyvňujú ich každodenný život. Tento princíp je v súlade s Dohovorom o právach dieťaťa, ktorý zdôrazňuje právo detí vyjadriť svoj názor vo veciach, ktoré sa ich týkajú.

Význam participácie detí sa odráža aj v islandských výskumoch z oblasti predprimárneho vzdelávania. Štúdia autoriek Kristín Dýrfjörð a Guðrún Alda Harðardóttir (2023) ukazuje, ako môže byť každodenná situácia, akou je spoločné stolovanie, využitá na posilňovanie demokratických princípov v materskej škole. V tomto projekte mali deti možnosť samostatne si vybrať miesto pri stole, rozhodovať o tom, s kým budú sedieť a aktívne sa zapájať do rozhovorov počas jedla. Výsledky výskumu ukázali, že keď majú deti väčšiu mieru autonómie, dokážu situácie riešiť samostatne a aktívne sa zapájajú do sociálnych interakcií. Takýto prístup prispieva k posilňovaniu kompetencií detí a podporuje ich pocit spoluzodpovednosti za spoločné prostredie.

Participácia detí je úzko prepojená aj s hrou, ktorá je považovaná za základnú formu učenia v ranom detstve. Výskum autoriek Hreinsdóttir, Pálsdóttir a Grétarsdóttir (2024) zdôrazňuje, že pedagogickí pracovníci zohrávajú kľúčovú úlohu pri vytváraní podmienok, ktoré deťom umožňujú aktívne sa zapájať do hry a každodenných aktivít v materskej škole. Výsledky výskumu poukazujú na to, že keď pedagógovia podporujú detskú iniciatívu a rešpektujú ich záujmy, deti majú väčší priestor pre rozhodovanie, riešenie problémov a spoluprácu s ostatnými.

Takéto pedagogické prístupy vytvárajú prostredie, v ktorom deti získavajú prvé skúsenosti s demokratickými procesmi. Prostredníctvom každodenných situácií – ako sú hra, spoločné aktivity alebo rozhovory – sa deti učia vyjadrovať svoje názory, počúvať ostatných a rešpektovať rôzne perspektívy.

2 ROVNOSŤ DIEŤAŤA V PREDPRIMÁRNOM VZDELANÍ

Rovnosť je jednou zo základných hodnôt islandského predprimárneho vzdelávania a úzko súvisí s demokratickým prístupom k deťom. V praxi to znamená, že všetky deti majú rovnaké práva a príležitosti zapojiť sa do aktivít, rozhodovania a každodenného života materskej školy, bez ohľadu na ich pôvod, schopnosti, jazyk

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

alebo sociálne zázemie (Aðalnámskrá leikskóla, 2011; Anna Magnea Hreinsdóttir, 2013).

Podľa Aðalnámskrá leikskóla (2011) je úlohou pedagogických pracovníkov vytvárať inkluzívne prostredie, ktoré podporuje rovnosť medzi deťmi, umožňuje každému dieťaťu prejaviť svoj názor a aktívne sa zapojiť do učenia a hry. Rovnosť sa tak stáva nielen hodnotou, ale aj praktickým princípom každodenného pedagogického prístupu. Islandské výskumy navyše ukazujú, že pedagogická podpora detí s rôznymi potrebami a z rôznych kultúr výrazne zvyšuje ich participáciu a pocit spoluzodpovednosti za prostredie materskej školy (Hreinsdóttir, Pálsdóttir & Grétarsdóttir, 2024; Einarsdóttir, 2017).

Rovnosť je zároveň úzko spojená s participáciou detí a rešpektovaním ich hlasu. Len v prostredí, kde sa každý cíti prijatý a rešpektovaný, môže demokracia v materskej škole plnohodnotne fungovať. Tento prístup je v súlade aj s Dohovorom o právach dieťaťa Organizácie Spojených národov, ktorý zdôrazňuje právo detí na rovnaké vzdelávacie príležitosti a aktívnu účasť na rozhodnutiach, ktoré sa ich týkajú (ARNASÁTTMÁLI SAMEINUÐU ÞJÓÐANNA, 1989; Welty & Lundy, 2013).

3 HLAS DIEŤAŤA V PREDPRIMÁRNOM VZDELANÍ

Jedným z kľúčových aspektov demokratického vzdelávania v predprimárnom veku je rešpektovanie a podporovanie hlasu dieťaťa. Hlas dieťaťa znamená, že deti majú možnosť vyjadriť svoje názory, preferencie a potreby v situáciách, ktoré sa ich týkajú, a že tieto názory sú brané vážne pedagogickými pracovníkmi. Takýto prístup nielen podporuje participáciu detí, ale aj rozvíja ich sebavedomie, sociálne zručnosti a schopnosť riešiť problémy.

Podľa Dohovoru o právach dieťaťa Organizácie Spojených národov (1989) má každé dieťa právo vyjadriť svoj názor a byť vypočuté vo všetkých záležitostiach, ktoré sa ho týkajú. Tento princíp je v predprimárnom vzdelávaní priamo prepojený s každodennou pedagogickou praxou – deti sa môžu podieľať na rozhodovaní o aktivitách, organizácii priestoru alebo pravidlách triedy. Výskum Welty a Lundy (2013) ukazuje, že zapojenie detí do rozhodovania musí byť zmysluplné a primerané veku, aby malo skutočný dopad na ich učenie a sociálne interakcie.

Islandské výskumy podporujú túto perspektívu. Štúdie Hreinsdóttir, Pálsdóttir a Grétarsdóttir (2024) a Dýrfjörð a Harðardóttir (2023) ukazujú, že praktické situácie, ako je hra, stolovanie alebo plánovanie aktivít, poskytujú deťom príležitosť aktívne sa zapojiť a vyjadriť svoje názory. Pedagógovia pritom zohrávajú kľúčovú úlohu,

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

keď deti vedú, podporujú ich iniciatívu a zároveň zabezpečujú, aby sa všetky deti cítili počuté a rešpektované.

Hlas dieťaťa je úzko prepojený s konceptmi rovnosti a participácie – iba v prostredí, kde sa deti cítia prijaté a kde majú rovnaké možnosti vyjadriť sa, môže demokracia v predprimárnom vzdelávaní skutočne fungovať. Tento prístup vytvára základ pre budovanie kompetentných, sebavedomých a aktívnych občanov, ktorí sa učia rešpektovať práva ostatných a spolupodieľať sa na spoločných rozhodnutiach už od raného veku.

4 ČLÁNOK 12 DOHOVORU OSN O PRÁVACH DIEŤAŤA PODĽA LAURY LUNDY

Článok 12 Dohovoru OSN o právach dieťaťa zdôrazňuje právo dieťaťa vyjadriť svoj názor vo všetkých záležitostiach, ktoré sa ho týkajú, a byť vypočuté s primeranou váhou podľa jeho veku a vyspelosti. Lundy (2007) však upozorňuje, že samotné „počúvanie“ dieťaťa nestačí – pre skutočnú participáciu je potrebné zabezpečiť štyri kľúčové dimenzie: priestor, hlas, publikum a vplyv.

1. Priestor (Space)

Lundy zdôrazňuje, že deti potrebujú reálne príležitosti na zapojenie sa. Priestor nie je len fyzický – ide o prostredie, ktoré umožňuje deťom bezpečne vyjadriť svoje názory. Napríklad v škôlkach alebo školách to môže znamenať samostatné diskusie, triedne porady či participatívne projekty, kde deti vedia, že ich príspevky sú vítané a vážne brané.

2. Hlas (Voice)

Deti musia byť schopné vyjadriť svoje názory spôsobom, ktorý im vyhovuje. Lundy upozorňuje, že dospelí často nevedia správne facilitovať hlas detí, najmä tých so špeciálnymi potrebami. Podpora môže zahŕňať vizuálne pomôcky, jednoduchý jazyk, alebo vedené rozhovory, aby dieťa dokázalo formulovať svoj názor.

3. Publikum (Audience)

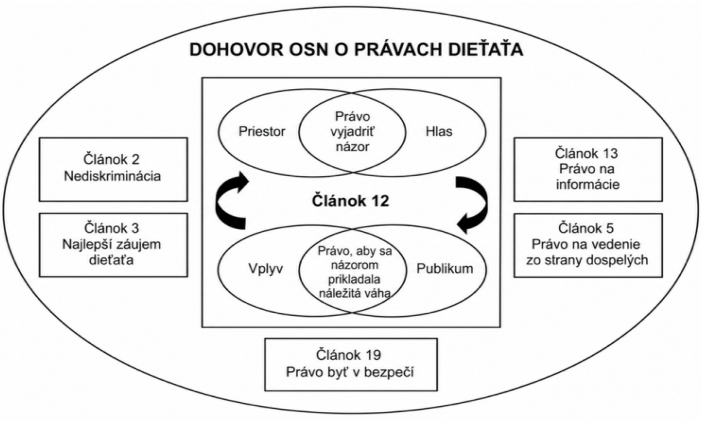
Názor dieťaťa musí byť vypočutý kompetentnými osobami – učiteľmi, školskými odborníkmi alebo rodičmi – ktorí majú moc ovplyvniť rozhodnutia. Bez prítomnosti relevantného publika je hlas dieťaťa len formálny, čo môže viesť k frustrácii a pocitu bezmocnosti.

4. Vplyv (Influence)

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

Najdôležitejšou dimenziou je, aby názory detí skutočne ovplyvnili rozhodnutia. Lundy upozorňuje, že participácia sa nesmie stať len formalitou; deti musia vidieť konkrétny dopad svojich názorov, napríklad pri plánovaní aktivít, individuálnych vzdelávacích plánov alebo pravidiel triedy.

Obrázok 1: Konceptulizácia článku 12



Obrázok 1. Konceptualizácia článku 12

Zdroj: Dohovor OSN o právach dieťaťa, Lundy (2007, preložené do slovenského jazyka, Pošteková, Vyplelová, 2026)

Obrázok 1 znázorňuje konceptualizáciu článku 12 Dohovoru OSN o právach dieťaťa, ktorý sa týka práva dieťaťa vyjadriť svoj názor a mať tento názor zohľadnený.

V strede diagramu sa nachádza článok 12, ktorý zdôrazňuje dve hlavné práva dieťaťa: právo vyjadriť svoj názor a právo, aby bol tomuto názoru prikladaný primeraný význam. Tieto práva sú znázornené pomocou štyroch prepojených prvkov: priestor (space), hlas (voice), publikum (audience) a vplyv (influence). „Priestor“ znamená vytvorenie bezpečného prostredia, kde môže dieťa vyjadriť svoje názory. „Hlas“ predstavuje samotnú možnosť slobodne sa vyjadriť. „Publikum“ znamená, že existujú osoby, ktoré názor dieťaťa počúvajú. „Vplyv“ zdôrazňuje, že názor dieťaťa by mal mať reálny dopad na rozhodovanie.

Okolo článku 12 sú zobrazené ďalšie články Dohovoru, ktoré podporujú jeho uplatňovanie. Ide o článok 2 – zákaz diskriminácie, článok 3 – najlepší záujem

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

dieťaťa, článok 13 – právo na informácie, článok 5 – právo na vedenie a podporu zo strany dospelých a článok 19 – právo na bezpečie a ochranu. Diagram tak poukazuje na to, že právo dieťaťa byť vypočuté je úzko prepojené s ďalšími právami a môže byť plne realizované len vtedy, keď sú tieto práva rešpektované.

5 ÚLOHA PEDAGÓGA V PREDPRIMÁRNOM VZDELANÍ

Pedagóg v predprimárnom vzdelávaní zohráva kľúčovú úlohu pri vytváraní inkluzívneho, demokratického a podporného prostredia, v ktorom sa deti cítia prijaté a majú možnosť aktívne sa zapojiť do každodenných činností. Guðjónsdóttir (2004) zdôrazňuje, že učitelia neustále reflektujú a skúmajú svoju prax, čím dokážu prispôsobiť aktivity a prostredie potrebám jednotlivých detí. Takáto sebareflexia umožňuje pedagógom identifikovať, ktoré prístupy podporujú participáciu a rozvoj kompetencií detí a ktoré je potrebné zlepšiť.

Einarsdóttir (2022) upozorňuje, že pedagógovia sú sprostredkovateľmi detskej skúsenosti s demokratickými princípmi a rovnosťou v materskej škole. Ich úlohou je viesť deti, podporovať ich iniciatívu, vytvárať bezpečný priestor pre vyjadrenie vlastných názorov a zároveň zabezpečiť, aby sa všetky deti cítili vypočuté a rešpektované. Pedagógovia tým nielen podporujú hlas dieťaťa, ale zároveň formujú sociálne, emocionálne a kognitívne zručnosti detí, ktoré sú nevyhnutné pre ich ďalší rozvoj.

Výskum Einarsdóttir a Rúnarsdóttir (2022) ukazuje, že aktívna úloha pedagóga je obzvlášť dôležitá v rozmanitých detských skupinách, kde deti prichádzajú s rôznymi kultúrnymi skúsenosťami, schopnosťami a jazykovými zručnosťami. Pedagóg vytvára podmienky pre rovnosť, inklúziu a participáciu, čo prispieva k pocitu spoluzodpovednosti detí za prostredie materskej školy a podporuje ich plnohodnotný rozvoj.

ZÁVER

Participácia dieťaťa, rešpektovanie jeho hlasu a zabezpečenie rovnosti v predprimárnom vzdelávaní nie sú len pedagogickými ideálmi. Sú kľúčovými nástrojmi na podporu rozvoja kompetentných a sebavedomých detí. Koncept článku 12 Dohovoru OSN, ktorý podľa Lundy (2007) zahŕňa priestor, hlas, publikum a vplyv, poskytuje jasný rámec pre implementáciu participácie. Samotné „počúvanie“ nestačí – deti musia mať reálne možnosti ovplyvňovať rozhodnutia, ktoré sa ich týkajú.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

Islandské skúsenosti ukazujú, že keď pedagogickí pracovníci vytvárajú inkluzívne a demokratické prostredie, deti sa cítia prijaté a rešpektované. To ich motivuje aktívne sa zapájať do každodenného života materskej školy. Takýto prístup napĺňa medzinárodné štandardy práv dieťaťa a posilňuje ich sociálne, emocionálne a kognitívne kompetencie. Predprimárne vzdelávanie sa tak stáva miestom, kde demokracia a participácia nie sú len teóriou, ale každodennou skúsenosťou detí.

LITERATÚRA

AÐALNÁMSKRÁ LEIKSKÓLA. 2011. Reykjavík: Mennta- og menningarmálaráðuneytið.

BARNASÁTTMÁLI SAMEINUÐU ÞJÓÐANNA. 1989.

DÝRFJÖRÐ, K. & HARÐARDÓTTIR, G. A. 2023. Barnstýrðir matmálstímar „...nú má maður setjast bara einhvers staðar. Netla. https://doi.org/10.24270/netla.2023.10,

EINARSDÓTTIR, J. & RÚNARSDÓTTIR, E., M. 2022. Fullgildi leikskólabarna í fjölbreyttum barnahópi: Sýn og reynsla foreldra. Tímarit um uppeldi og menntun. https://doi.org/10.24270/tuuom.2022.31.3

EINARSDÓTTIR, J. 2017. Lýðræði, umhyggja og hæfni í Aðalnámskrá leikskóla. Menntavísindasvið Háskóla Íslands. https://doi.org/10.24270/serritnetla.2017.5

EINARSDÓTTIR, J. 2022. Bernskurannsóknir. Í Jóhanna Einarsdóttir (ritstj.), Leik andinn: Greinar um menntun ungra barna (bls. 13-35). Háskólaútgáfan.

FINNBOGASON, G. E. 2022. Breytt afstaða til barnsins á síðtíma : staða barnsins og uppeldisskilyrði. Í Leikandinn.

GUÐJÓNSDÓTTIR, H. 2004. Kennarar ígrunda og rannsaka sitt starf. Tímarit um

HREINSDÓTTIR, A. M. 2013. Hversu lýðræðisleg á ég að vera? : þróunarstarf um lýðræði og mannréttindi í leikskólanum Árbæ. https://doi.org/10.24270/netla.2013/19

HREINSDÓTTIR, A. M., PÁLSDÓTTIR, P. & GRÉTARSDÓTTIR, S. 2024. Leikur og þátttaka barna í leikskólastarfi : Stuðningur deildarstjóra og annars starfsfólks. https://doi.org/10.24270/netla.2024/1

Hreinsdóttir, A. M., Pálsdóttir, P., Grétarsdóttir, S. (2024). Leikur og þátttaka barna í leikskólastarfi: Stuðningur deildarstjóra og annars starfsfólks. Netla. https://doi.org/10.24270/netla.2024/1

LUNDY, L. 2007. "'Voice' is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child." *British Educational Research*

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

Journal, *33*(6), 927–942. menntarannsóknir, 1, 27–3 8. https://doi.org/10.1080/01411920701657033

WELTY, E. & LUNDY, L. 2013. A children's rights-based approach to involving children in decision making. Journal of Science Communication, 12(3), C02. https://doi.org/10.22323/2.12030302

KONTAKT:

PaedDr. Beáta Pošteková, PhD.
Žilinská univerzita v Žiline,
Ústav mediamatiky a kultúrneho dedičstva
Univerzitná 8215/1, 010 26 Žilina
beata.postekova@umkd.uniza.sk

Bc. Martina Vyplelová
Islandská Univerzita v Reykjavík
Pedagogická fakulta
Stakkahlíð 1, 105 Reykjavík
mav31@hi.is

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

VÝCHOVA A VZDELÁVANIE DETÍ V KLASICKÝCH ATÉNACH

Miroslav GEJDOŠ – Lukáš KUBALA – Dominika PAŽITKOVÁ

ABSTRAKT

Štúdia sa zameriava na výchovu a vzdelávanie detí v klasických Aténach v období tzv. Periklovho veku (cca 460 – 400 pred n. l.). Cieľom je priblížiť jednotlivé vývinové etapy detstva a poukázať na mechanizmy, prostredníctvom ktorých boli deti postupne socializované a začleňované do aténskej občianskej spoločnosti. Osobitná pozornosť sa venuje rozdielom vo výchove chlapcov a dievčat, ako aj miere zásahu aténskej polis do výchovno-vzdelávacieho procesu. Štúdia analyzuje úlohu rodiny (oikos), náboženských rituálov, hier a raných foriem disciplíny pri formovaní morálnych hodnôt, spoločenských noriem a budúcich občianskych kompetencií detí. Metodologicky sa opiera o kritickú analýzu antických literárnych prameňov (najmä Aristotela, Platóna a Plutarcha), archeologických dokladov a relevantnej modernej historiografie. Výsledky poukazujú na úzke prepojenie výchovy, politickej ideológie a spoločenských štruktúr v klasických Aténach.

Kľúčové slová: klasické Atény; detstvo; výchova a vzdelávanie; socializácia; polis; rodina (oikos); chlapci a dievčatá; antické Grécko

EDUCATION AND UPBRINGING OF CHILDREN IN CLASSICAL ATHENS

ABSTRACT

The paper focuses on the analysis of the upbringing and education of children in Classical Athens during the so-called Age of Pericles (ca. 460–400 BCE). The aim of the study is to present the individual developmental stages of childhood and to highlight the mechanisms through which children were gradually socialized and integrated into Athenian civic society. Special attention is paid to the differences in the upbringing of boys and girls, as well as to the extent of involvement of the Athenian polis in the educational and socialization processes. The paper examines

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

the role of the family (*oikos*), religious rituals, play, and early forms of discipline in shaping moral values, social norms, and future civic competencies of children. Methodologically, the study is based on a critical analysis of ancient literary sources (especially Aristotle, Plato, and Plutarch), archaeological evidence, and relevant modern historiography. The findings demonstrate the close interconnection between education, political ideology, and social structures in Classical Athens.
Keywords: Classical Athens; childhood; upbringing and education; socialization; polis; family (*oikos*); boys and girls; ancient Greece.

ÚVOD

Cieľom našej štúdie je priblížiť a opísať proces výchovy a vzdelávania detí v najvýznamnejšej *polis* klasického Grécka - v Periklových Aténach (*c.* 460 - 400 pred n. l.). Výchova a vzdelávanie boli v gréckej spoločnosti chápané predovšetkým ako súbor všetkých interakcií, ktoré umožnili dieťaťu v priebehu celého tohto procesu získať potrebné zručnosti nevyhnutné pre jeho presadenie sa vo svete dospelých. V práci sa preto snažíme podrobne opísať priebeh jednotlivých vývinových štádií dieťaťa ako i radu aktivít a procesov, ktoré prispievali k jeho postupnej socializácii a v konečnom dôsledku viedli k jeho začleneniu sa do aténskej občianskej spoločnosti. Pri získavaní informácií sme sa opierali rovnako o diela významných antických autorov klasického obdobia ako i o práce súčasných vedcov. Získané informácie sme sa potom snažili vzájomne konfrontovať a vybrať z nich tie, ktoré sme považovali za dôležité vo vzťahu k téme a zadaniu práce.

Témy, ktorým budeme v práci venovať hlavnú pozornosť sú dve. Prvou bude sledovanie vývoja dieťaťa cez jednotlivé etapy a fázy, pričom sa pri písaní zameriame na podobnosti a rozdiely vo výchove a vzdelávaní chlapcov a dievčat ako ku dvom odlišným kategóriám. Druhou témou bude poskytnúť presnejší obraz o tom, aký mala vplyv a do akej miery zasahovala samotná aténska *polis* do výchovno-vzdelávacieho procesu a procesu socializácie detí. Pri snahe o zodpovedanie týchto otázok bude tiež potrebné poukázať na vtedajší svetonázor a politickú klímu v obci, ktoré, či už priamo alebo nepriamo, výraznou mierou ovplyvňovali proces výchovy a vzdelávania.

Výchove a vzdelávaniu v klasickom období aténskych dejín sa venovalo viacero antických autorov. Hlavnými zdrojmi sú pre nás predovšetkým diela Aristotela a Platóna, v menšom rozsahu tiež dielo Thúkydida ako aj Plutarchove životopisy známych aténskych štátnikov Solóna a Perikla.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

Okrem písomných prameňov nám poskytujú užitočné informácie o deťoch a ich výchove aj iné druhy prameňov. Ide hlavne o archeologické nálezy, ktoré nám tiež poskytujú neoceniteľné informácie o rôznych aspektoch ich každodenného života. Z červeno figurových malieb na antických vázach a keramike sa dozvedáme napríklad to, aké oblečenie deti nosili, aké hračky používali, aké hry sa hrávali, ako aj akým aktivitám a súťažiam sa venovali neskôr v období pubescencie a adolescencie. Cenným zdrojom sú pre nás aj pohrebné pamätníky (*stelai*), ktoré poskytujú informácie o úlohe detí v rodine.

Z moderných historických prác a štúdií sú pre problematiku výchovy a vzdelávania v Aténach dôležité predovšetkým dielo Lesley Beaumontovej "*Childhood in ancient Athens: iconography and social history"*. Ďalej sú to napríklad diela Elizabeth Robertsonovej *"Growing up Greek",* Roberta Garlanda "*Ancient Greece: everyday life in the birthplace of western civilization",* Marka Goldena"*Children and childhood in classical Athens"* a dielo Sarah Pomeroy "*Families in classical and Hellenistic Greece: representations and realities".*

Charakteristické znaky výchovy v klasických Aténach – od narodenia po dosiahnutie 6. roku života

Na začiatku sa budeme venovať charakteristickým znakom výchovy detí v klasických Aténach od narodenia po dosiahnutie 6. roku života. Charakterizujeme si jednotlivé vývinové etapy dieťaťa a uvedieme, čím boli špecifické. Svoju pozornosť upriamime tiež na proces prijatia novonarodeného dieťaťa do domácnosti, ako aj na náboženské rituály s tým spojené, podrobne vysvetlíme, ako samotná výchova v domácnosti prebiehala a ako sa líšila výchova chlapcov od výchovy dievčat v ranom období detstva.

V antickom Grécku bolo detstvo nielen obdobím fyzického rastu a dospievania dieťaťa. Bolo to tiež obdobie jeho psychického a duševného vývinu, spoločensko-kultúrnej emancipácie ako i počiatkom jeho politickej a náboženskej angažovanosti. Ich miera sa samozrejme v jednotlivých mestských štátoch (*poleis)* rôznila. V princípe však môžeme konštatovať, že či už v ranom období vývinu dieťaťa ako i v období pubescencie a adolescencie boli vplyvy na jeho vývoj ovplyvnené viacerými faktormi.

V prvom rade si musíme uvedomiť, že primárnu úlohu v tomto procese zohrávalo to, v akom *poleis* sa dieťa narodilo. Nešlo iba o geografické či klimatické podmienky danej *polis*, ktoré mali do určitej miery tiež vplyv na jednotlivé aspekty

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

výchovy a vývinu dieťaťa. Skutočnými faktormi, ktoré v tomto procese zohrávali neodmysliteľnú úlohu, boli na jednej strane politická orientácia a mocenský vplyv obce a na strane druhej sociálny status a majetkové pomery rodiny dieťaťa. Od týchto aspektov potom záviselo, akej miery výchovy a vzdelania sa dieťaťu, či už chlapcovi alebo dievčaťu, dostane. A keďže aténska spoločnosť bola spoločnosťou heterogénnou, jednotlivé sociálne a majetkové skupiny mali odlišné práva a povinnosti, a tým pádom i odlišný prístup k vzdelaniu. A preto si hneď na úvod musíme ozrejmiť, že okrem údajov o výchove a vzdelávaní vyšších spoločenských vrstiev, bola zo strany antických autorov venovaná výchove a vzdelávaniu ostatných vrstiev len veľmi malá pozornosť. Táto skutočnosť je spôsobená najmä nedostatočným záujmom klasických autorov o jednotlivcov z nižších spoločenských vrstiev.

V Aténach sa detstvo chápalo ako obdobie od narodenia dieťaťa a jeho začlenenia do domácnosti (*oikos)* až po dosiahnutie dospelosti. Chlapec bol po dosiahnutí 18. roku veku *(ephébos)* zapísaný do registra občanov vo svojom obvode/okrsku (*demos)* a následne nastúpil na vojenský výcvik (*ephébia)*, ktorý v Aténach trval dva roky. Až po ukončení tejto vojenskej služby bol považovaný za muža a plnoprávneho aténskeho občana a mohol sa spolupodieľať na politickom živote svojej *polis* (Beaumont 2012, s. 21).

V prípade aténskych dievčat predstavovali vstup do dospelosti svadba a pôrod prvého dieťaťa. Tie pre ňu znamenali koniec detstva a nástup dospelosti, čo bolo približne okolo 15. roku života. Tu musíme tiež podotknúť, že i napriek dosiahnutiu dospelosti, aténske ženy na rozdiel od mužov nedisponovali občianskymi právami a nemohli sa tak zúčastňovať na politickom živote a riadení *polis* (Beaumont 2012, s. 22).

Jednotlivé vývinové etapy obdobia detstva

Obdobie detstva môžeme rozdeliť do viacerých vývinových stupňov resp. etáp. Sú to:

narodenie/novorodenec (*brephos)* a dieťa/dojča (*nepios).* Išlo o obdobie od narodenia, až kým dieťa nebolo samo schopné chodiť a rozprávať

rané detstvo - obdobie približne od troch do šiestich/siedmich rokov, kedy bolo dieťa (*pais)* predstaviteľmi *dému* uznané za plnohodnotnú osobnosť domácnosti.

Od siedmich rokov do začiatku puberty, kedy sa pre dieťa začínal proces socializácie a začleňovania sa do širšej spoločnosti.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

Od začiatku puberty až do dospelosti, kedy sa dieťa čoraz častejšie dostávalo do interakcie so svojimi rovesníkmi, pričom vývinové fázy a používaná terminológia sa pre chlapcov a pre dievčatá v tomto vývinovom období začínajú líšiť.
Chlapec v poslednej etape puberty vstupuje do *efébie* a stáva sa *efébom.* Nastupuje na vojenský výcvik trvajúci od 18. do 20. roku života a začína nadobúdať prvé občianske práva a politické skúsenosti. Po splnení svojich vojenských povinností dosiahol chlapec plnú dospelosť a stal sa plnohodnotným aténskym občanom. Dievča bolo s nástupom puberty označované ako *parthenos (*panna resp. panenská). Po zasnúbení sa z nej stala *nymphé* (nevesta*),* pričom ako už bolo vyššie spomenuté, definitívny koniec detstva pre ňu predstavovali svadba a pôrod prvého dieťaťa, následne začína byť označovaná ako žena-matka (*gyné)* (Beaumont 2012, s. 19-21, Golden 1993, s. 14-16).

Počas celého obdobia vývoja bolo dieťa neustále vystavené kontaktu s rodičmi, členmi rodiny, súrodencami, rovesníckymi skupinami, otrokmi a samozrejme tiež učiteľmi. Všetky tieto vzťahy prispievali ku postupnej kulturalizácii a socializácii dieťaťa, ktorých cieľom bolo preniesť kultúru a zaužívané spoločenské zvyky spoločnosti z jednej generácie na druhú (Robertson 2018, s. 27). Tento proces zahŕňal všetky kontakty, ktoré podnecovali rastúce dieťa k zisku potrebných zručností pre svoju budúcnosť vo svete dospelých. V prvom štádiu vývoja išlo hlavne o interakciu a napodobňovanie rodičov, starších súrodencov a iných dospelých v domácnosti. Neskôr sa prostredníctvom rôznych hier pestovala u dieťaťa súťaživosť a nadväzovalo vzťahy so svojimi rovesníkmi. To v konečnom dôsledku malo viesť k jeho postupnej socializácii s cieľom integrovať ho do spoločnosti a byť akceptovaný ako plnohodnotný člen tejto spoločnosti. Počas celého tohto procesu si dospievajúce dieťa osvojovalo vhodné správanie a hlavne morálne kódy a hodnoty platiace v aténskej spoločnosti. (Robertson 2018, s. 28).

Rituály spojené s prijatím dieťaťa ako člena domácnosti

V úvode si musíme ozrejmiť, aké pravidlá platili preto, aby sa z aténskeho dieťaťa/chlapca vôbec mohol v budúcnosti stať plnoprávny aténsky občan. Bol to predovšetkým známy Periklov zákon o občianstve z roku 451/0 pred n. l., ktorý stanovoval, že plnoprávnym občanom sa v Aténach mohol stať iba ten, koho obaja rodičia boli aténskymi občanmi. Dovtedy stačilo, ak bol aténskym občanom iba jeden z rodičov, spravidla otec (Plut. *Per*. 37.2-5, Aristot. *Ath. Pol*. 26.4, 42. 1).

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

Pôrod bol extrémne nebezpečný a riskantný pre matku i pre dieťa. Odhaduje sa, že počas neho zomrelo 10 až 20 % žien a detí (Neils & Oakley 2003, s. 143). Pri absencii nemocníc sa väčšina pôrodov uskutočňovala v domácnosti, pričom takmer výlučne ich mali na starosti ženy (Garland 1990, s. 59-61). Aristotelés pritom uvádza, že neadekvátne hygienické podmienky, nedostatočná znalosť gynekologických procesov a predovšetkým nízky vek väčšiny aténskych matiek prispeli k vysokému výskytu úmrtí matiek i novonarodených detí (Aristot. *Pol*. 1335a).

V nádeji na rýchly a bezpečný pôrod rodina vykonala obety bohyniam *Eileithyia* a *Artemis*, ktoré boli v gréckej mytológii uctievané o. i. ako bohyne pôrodu a starostlivosti o deti (Robertson 2018: 29). Po bezpečnom pôrode boli aténske matky a novorodenec umytí vo vode z posvätného prameňa, aby sa zmylo znečistenie spôsobené pôrodom a následne bolo dieťa zabalené do plienok (*spargana)* (Garland 1990: 64-65). Zavinovanie do plienok má svoj pôvod zo strachu z toho, že končatiny novorodencov, pokiaľ nie sú pevne zovreté, sa akýmkoľvek prudkým pohybom mohli ľahko zdeformovať (Garland 1990, s. 81-82).

Narodenie samotné však nestačilo ako záruka prijatia dieťaťa za plnohodnotného člena aténskeho *oiku*, čo predstavovalo prvý krok k neskoršiemu zisku občianstva. Dokonca ani deti narodené dvom rodičom – občanom neboli automaticky prijaté za členov domácnosti. Najprv ich musel prijať *kyrios,* čo bol spravidla najstarší a najváženejší člen domácnosti. Jeho rozhodnutie prijať či neprijať dieťa záviselo od viacerých faktorov, najmä pohlavia dieťaťa a optimálnej veľkosti rodiny (Golden 1993, s. 23).

Jedným z hlavných dôvodov pri rozhodovaní sa, či dieťa prijať alebo neprijať bola ekonomická situácia danej domácnosti. (Beaumont 2012, s. 91). Dychberúca bola v tomto prípade skutočnosť, že ešte počas archaického obdobia (*c.* 8-6. stor. pred n. l.) mal otec právo predať svoje deti do otroctva, aby tak splatil svoje dlhy. Táto praktika bola postavená mimo zákon už za úradovania Solóna (*c.* 630 - 560 pred n. l.). Môžeme sa ale domnievať a zároveň predpokladať, že ak sa dieťa narodilo do už aj tak početnej a menej majetnej rodiny, bolo jeho zanechanie prijaté ako možná alternatíva, keďže takáto rodina si nemohla dovoliť poskytnúť mu do budúcnosti plnohodnotnú výchovu a vzdelanie.

Ekonomický faktor ale nebol jedinou príčinou zanechania novorodenca. Často išlo aj o iné dôvody, akými boli napr. vrodená deformácia, slabý fyzický stav alebo choroba, a tiež nemanželské potomstvo. Tieto deti, známe tiež ako *nothoi,* by v

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

prípade ďalšieho bytia čelili celoživotnej spoločenskej nedôvere, urážkam a ekonomickému nedostatku (Golden 2003, s. 22). Beaumontová (2015, s. 91) poukazuje tiež na skutočnosť, že aténske právo vyžadovalo, aby pri dedení bolo dedičstvo rodiny rozdelené rovným dielom medzi mužských potomkov. Preto najmajetnejšie rodiny, ktoré si chceli zachovať svoje bohatstvo a majetok, niekedy zanechávali aj neprvorodených synov, aby sa tak vyhli deleniu rodinného majetku. Mnohé deti boli zanechané na frekventovaných verejných miestach, akými boli napr. križovatky ciest alebo svätyne s nádejou, že si ich zoberie a vychová buď bezdetný pár, chrámová autorita alebo otrokár, namiesto toho, aby zomreli alebo boli zabití divokými zvermi (Garland 1990, s. 84).

V neposlednom rade bývali často zanechávané tiež dievčatá, keďže tie, podobne ako nemanželské deti, nedisponovali občianskymi právami a nemohli tak priamo dediť majetok rodiny (Garland 1990, s. 86). Zanechávanie novonarodených dievčat bolo pravdepodobne častejšie ako u chlapcov, keďže dievčatá sa v rámci rodiny považovali za menej užitočné a menej schopné produktívnej práce. Po fyzickej stránke bolo dievča obmedzenejšie, pričom pri sobáši jej museli bratia dať aj veno, čo predstavovalo ďalšiu finančnú záťaž, ktorá by mohla ovplyvniť ekonomické postavenie rodiny (Garland 2013, s. 93). Neplnoprávne postavenie žien spolu s potrebou poskytnúť veno znamenali, že rodiny s viac ako dvoma dcérami boli s výnimkou tých najbohatších v Aténach raritou (Golden 1993, s. 86).

V Aténach bolo zvykom označovať úspešný pôrod dvoma spôsobmi: zavesením venca z olivových listov na dvere domu na označenie narodenia chlapca a chumáč vlny, keď sa narodilo dievča. Olivový veniec symbolizoval víťazstvo na olympijských hrách, pričom chumáč vlny bol symbol ženskej práce (Golden 2003, s. 16). Takéto oznámenia o narodení sa však objavili až po tom, ako sa rozhodlo, že dieťa bude vychovávané.

Otcovo uznanie a prijatie novonarodeného dieťaťa (*brephos*) bolo prvým krokom k plnohodnotnému členstvu v aténskej *polis.* Na 5. až 7. deň po uznaní nasledovala ceremónia známa ako *Amphidromia.* Dieťa bolo prinesené k rodinnému krbu/oltáru, ktorý bol centrom domácnosti a zároveň aj posvätným miestom bohyne Hestie - ochrankyne domácnosti a rodinného života. Obrad, ktorý sa skončil obetou ako poďakovanie bohom za úspešný pôrod, vykonával spravidla otec ako hlava domácnosti (Garland 1990, s. 93, Beaumont 2012, s. 67-68). Zatiaľ čo narodenie znamenalo fyzický vstup dieťaťa do sveta, *Amphidromia* symbolizovala akési vytvorenie spoločensko-osobnostnej identity dieťaťa ako plnohodnotného člena

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

svojej rodiny a potvrdila tak jeho právo na život (Beaumont 2012, s. 68; Garland 1990, s. 93).

Spravidla na desiaty deň po narodení dostalo dieťa na ceremónii známej ako *dekatē* svoje meno. Dôvodom oneskoreného pomenovania novorodencov bola skutočnosť, že k väčšine úmrtí dojčiat došlo práve v prvom týždni po narodení. Uznanie dieťaťa za vlastné ako i jeho následné pomenovanie mohli byť v neskorších rokoch kľúčovým faktorom v prípadných sporoch o dedičstvo, keďže meno dané novorodencovi na *dekatē* slúžilo ako dôkaz legitimity (Garland 1990: 95). Podobne ako počas *amphidromie*, tak i počas *dekatē* boli prinesené bohom obety (Golden 1993: 24). Na slávnosť boli ako svedkovia pozvaní aj príbuzní novorodenca, ktorí priniesli so sebou rozličné dary *(genethlia).* (Garland 1990: 95).

Mená boli v prvom rade znakom rodovej príslušnosti. Aténske deti disponovali spravidla troma menami. Prvé bolo ich vlastné meno, druhé - *patronymikon* vyjadrovalo príslušnosť k rodu (bola to forma otcovho mena) a používalo sa hlavne na odlíšenie sa od ostatných rodín. Tretím bol *démotikon*, ktorý označoval konkrétny obvod/okrsok, do ktorého rodina dieťaťa patrila (Pomeroy 1998, s. 73; Golden 2003, s. 21). Mená prvorodených chlapcov zväčša spájali s predkami z otcovej strany, mená ostatných zase s predkami zo strany matky. Bolo preto obvyklé pomenovať prvého syna po dedovi z otcovej strany a druhého po dedovi z matkinej strany. Rovnako dievčatá dostávali mená obvykle odvodené od predkov z otcovej línie. Prvorodená dcéra dostala meno po matke svojho otca, pričom len málo rodín vychovávalo (z už vyššie spomenutých dôvodov) viac ako jednu dcéru. A ak sa aj rozhodli ich vychovávať viacero, ich mená sú známe len zriedka (Pomeroy 1998, s. 73).

Vstup do jednotlivých životných etáp dieťaťa, vrátane narodenia, puberty a manželstva, bol vždy viazaný na určitý rituálny akt (Beaumont 2015, s. 3-4), Neils & Oakley 2003, s. 284). V rámci domácnosti existovalo niekoľko obradov a ceremónii orientovaných na detí a ich postavenia v rodine.

V Aténach bol otec - *kyrios* nielen hlavou domácnosti. Vykonával zároveň funkciu hlavného kňaza a bol to práve on, kto určoval, či bude dieťa zasvätené do rodinných kultov (Pomeroy 1998, s. 68). Pokiaľ v budúcnosti neboli z akéhokoľvek dôvodu deti odovzdané na adopciu, stávali sa doživotnými členmi rodinného kultu - ako chlapci tak i dievčatá. (Pomeroy 1995, s. 114).

Okrem zasvätenia do rodinných kultov v domácnosti boli deti tiež postupne zapájané do rozličných verejných kultov a ceremónií. Väčšinou takých, ktoré deti

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

zapájali do náboženského a spoločenského života *polis*. Jednou z prvých verejných ceremónií, ktorej sa aténske deti pravidelne zúčastňovali, sa konala na jar počas jedného z najväčších aténskych sviatkov - Veľkých resp. mestských Dionýzií. Počas festivalu sa konala ceremónia známa ako *Anthesteria*, pri ktorej bolo dieťa predstavené širšej aténskej spoločnosti. Dieťa sa prvýkrát zúčastnilo tejto ceremónie vo svojich troch rokoch a potom každoročne (Beaumont 2015, s. 76). Počas ceremónie (spravidla na druhý deň, kedy prebiehala súťaž dospelých v pití vína) dostalo dieťa miniatúrnu verziu nádoby na pitie, ktoré sa používali v týchto súťažiach a prvýkrát ochutnalo víno (Golden 1993, s. 43). Prístup k vínu predstavoval prvý krok v integrácii dieťaťa do sveta dospelých a jeho prijatie za člena komunity (Robertson 2018, s. 50).

Beaumontová (2012, s. 76) uvádza, že dievčatá boli pravdepodobne tiež účastníčkami tejto oslavy, i keď nie v rovnako vysokom počte ako chlapci. Hlavným dôvodom pravdepodobne bolo to, že dievčatá (na rozdiel od chlapcov) spravidla nedostávali na tejto ceremónii rozličné dary. Pomeroy tiež naznačuje, že ich menšia účasť by sa dala vysvetliť aj tým, že v Aténach mohlo byť menej trojročných dievčat ako chlapcov. A v neposlednom rade svoju úlohu zohrávala tiež skutočnosť, že otcovia vo väčšine prípadov neboli takí nadšení predvádzať svoje dcéry, a tak ich jednoducho na *Anthesterie* nevzali (Pomeroy 1995, s. 118-9).

Výchova a vzdelávanie od 3. do 6/7. roku života

V Aténach strávilo dieťa prvých šesť rokov života takmer výlučne v priestoroch domácnosti a jej okolia. Podľa Platóna bolo dieťa už počas tohto obdobia podrobované určitým miernym formám disciplíny (Plat. *Pol* 7.793e). Tresty za neposlušnosť neboli spravidla fyzické. Neposlušným deťom napríklad rozprávali príbehy o hrôzostrašných stvoreniach (*bampoulas*), ktoré odnášali zlé deti (Robertson 2018, s. 51). Aristotelés tiež poznamenáva, že deti zo začiatku nevedeli vôbec rozprávať, pričom aj neskôr mali dlho problémy v presnom vyjadrovaní sa. Spočiatku nazývali každého muža „otec“ a každú ženu „matkou“, až kým sa nenaučili, na koho sa tieto oslovenia vzťahujú (Aristot. *Phys*. 1.184bl 12).

Akonáhle dieťa dosiahlo vek troch rokov a bolo schopné chodiť a rozprávať, prešlo zo štádia detstva (*paidion*) do obdobia raného detstva (*paidarion*), kým nedovŕšilo šiesty rok života. Deti z najmajetnejších aténskych rodín mali pritom povinnosti v domácnosti len minimálne, čo im umožňovalo tráviť viac času socializáciou a hraním sa so svojimi súrodencami a rovesníkmi. Hra ako socializačný proces bola

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

veľmi dôležitým aspektom detstva. Platón uvádza, že vo štvrtom, piatom, šiestom a dokonca i v siedmom roku života bolo potrebné formovať charakter dieťaťa rozličnými hrami. A preto obdobie od troch do šiestich rokov malo byť vyplnené predovšetkým hraním sa s inými deťmi, osvojovaním si a dodržiavaním pravidiel miernej disciplíny (Plat. *Pol*. 7.794). V Aténach, rovnako ako i v ostatných *poleis* klasického obdobia, si veľmi dobre uvedomovali dôležitú úlohu, ktorú hra zohrávala pri formovaní charakteru, morálky a fyzických schopností detí a oceňovali jej výchovnú a socializačnú hodnotu. Naučiť deti už od mala, že pravidlá hry sa musia dodržiavať, upevňovalo ich disciplínu a do budúcna slúžilo ako záruka rešpektovania a dodržiavania zákonov. Hranie tímových hier zase podporovalo ideu spolupráce a solidarity, čo boli jedny z najdôležitejších atribútov a vlastností ideálneho občana (Neils & Oakley 2003, s. 264).

Aristotelés veril, že od dvoch do piatich rokov by sa dieťa malo vychovávať a vzdelávať hlavne prostredníctvom rozličných hier, pričom na ich formy ako i na príbehy, ktoré sa deťom rozprávali, sa musí prísne dohliadať (Aristot. *Pol*. 7.17 1336a). Veril tiež, že nadšenie detí pre hru by malo byť priamo spojené s jej produktivitou a praktickým využitím. Jednotlivé hry mali pomôcť identifikovať schopnosti a zručnosti dieťaťa a hračky mali pripraviť dieťa na jeho rolu v živote (Aristot. *Pol*. 7. 17.1336a). Platón bol presvedčený, že detské hry výrazne ovplyvňujú i budúcu legislatívu a politické smerovanie *polis*. „Ak by ste mohli kontrolovať spôsob, akým sa deti hrajú, pričom tie isté deti by sa vždy hrali rovnaké hry podľa rovnakých pravidiel, v rovnakých podmienkach a mali by radosť z rovnakých hračiek, tak potom zistíte, že aj zvyklosti a spoločenské mravy dospelých by boli ponechané bez zmien“ (Plat. *Pol*. 7.797).

O typoch hračiek, ktoré mali aténske deti najviac v obľube sa dozvedáme najmä z preživších archeologických prameňov. Ilustrácie na vázach sú najkomplexnejším zdrojom informácií o aktivitách detí v tomto veku. Zobrazujú celý rad detských aktivít, od lezenia dojčiat až po typy hračiek, hier ako i domácich zvierat, s ktorými sa deti bavili. Zatiaľ čo niektoré hračky boli určené obom pohlaviam, niektoré boli rodovo špecifické. V ranom detstve sa súrodenci väčšinou hrávali spolu a zdieľali svoje hračky. Dievčatá sa napr. hrávali s bábikami a chlapci s hračkárskymi vozíkmi (Neils & Oakley, 2003, s. 264).

Keď bolo dieťa schopné chodiť, mohlo dostať hračku na kolieskach, aby ju tlačilo alebo ťahalo. Hranie sa s ňou malo tiež praktický význam, keďže jej ťahaním resp. tlačením sa dieťa učilo chodiť. Väčšina z nich predstavovala zvieratá, pričom

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

obľúbené boli hlavne kone. Ďalšími bežnými hračkami boli malé hlinené zvieratká, bábiky, lopty, obruče, hojdacie kone a hojdačky, ako i hračky vydávajúce nejaký zvuk. (Neils & Oakley 2003, s. 264-269; Golden 1993, s. 54). Rovnako ako hračky, tak i domáce zvieratá zohrávali dôležitú úlohu v procese výchovy. Podľa svedectiev z dochovaných váz ako aj hrobových stél sa aténske deti tešili z rôznych domácich zvierat, z ktorých najobľúbenejšími boli vtáky, psy, kohúty, či králiky a zajace. Okrem týchto štandardných typov domácich zvierat boli zaznamenané aj nezvyčajnejšie zvieratá, akými boli korytnačky, lasice a i. (Beaumont 2012, s. 133-134).

Prvých šesť rokov života dieťaťa bolo hlavne časom pre jeho kulturalizáciu a socializáciu predovšetkým v rámci domácnosti. Deti sa oboznamovali so svojou úlohou v rodine jednak napodobňovaním dospelých, s ktorými prišli do kontaktu ako i spoločnou hrou so súrodencami a rovesníkmi. Keď deti dosiahli koniec tohto šesťročného obdobia, boli považované za pripravené na ďalší krok na ceste k dospelosti. Postupne dieťa opúšťalo priestory domácnosti čoraz častejšie a začalo sa viac zapájať do aktivít s rovesníkmi zo širšej komunity.

ZÁVER

Cieľom predloženej štúdie bolo analyzovať proces výchovy a vzdelávania detí v klasických Aténach a poukázať na mechanizmy, prostredníctvom ktorých dochádzalo k ich postupnej socializácii a začleňovaniu do aténskej občianskej spoločnosti. Pozornosť bola sústredená najmä na jednotlivé vývinové etapy detstva, rozdiely vo výchove chlapcov a dievčat a na mieru, akou do výchovno-vzdelávacieho procesu zasahovala samotná polis. Na základe analýzy antických literárnych prameňov, archeologických nálezov a relevantnej modernej historiografie možno konštatovať, že výchova a vzdelávanie v Aténach predstavovali dlhodobý a mnohovrstevný proces, ktorý sa začínal už narodením dieťaťa a bol úzko spätý s rodinným prostredím, náboženskými rituálmi a spoločenskými normami. Kľúčovú úlohu v tomto procese zohrávala rodina (oikos), ktorá zabezpečovala základnú výchovu, hodnotovú orientáciu a prvotnú socializáciu dieťaťa. Výsledky zároveň potvrdzujú výraznú rodovú diferenciáciu výchovno-vzdelávacieho procesu. Kým chlapci boli systematicky pripravovaní na budúce pôsobenie v politickej a vojenskej sfére polis, výchova dievčat smerovala predovšetkým k ich budúcej úlohe v rámci domácnosti. Táto diferenciácia odrážala základné princípy fungovania aténskej spoločnosti a mala zásadný vplyv na

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

postavenie jednotlivcov v dospelosti. Výchova a vzdelávanie plnili v klasických Aténach nielen individuálnu, ale aj spoločenskú funkciu, keďže slúžili ako nástroj prenosu kultúrnych hodnôt, spoločenských noriem a politických ideálov medzi generáciami. Štúdia prispieva k hlbšiemu poznaniu detstva ako historicky podmienenej a spoločensky konštruovanej kategórie a zároveň poukazuje na význam výchovy a vzdelávania ako jedného zo základných pilierov fungovania aténskej polis.

LITERATÚRA

Antické pramene:

ARISTOTELES. *Athenaion Politeia.* prel. BROSTL, Alexander. - HOLLANDER, Pavel. *Aténska ústava*. Bratislava: Kalligram, 2009. 107 s.

ARISTOTELES. *Politiká.* prel. MRÁZ, Milan. *Politika*. Praha: Oikoymenh, 2019. 160 s.

PLATON. *Politeion.* prel HOŠEK, Radislav. *Ústava.* Praha: Svoboda-Libertas, 1993. 194 s.

PLUTARCHOS. *Bioi paralléloi.* prel. BAHNÍK, Václav a kol. *Životopisy slávnych Řekú a Římanú I, II.* Praha: Baset 2007. 848 s.

THUKYDIDES. *Historiai.* prel. KUKLICA, Peter. *Dejiny Peloponézskej vojny.* Bratislava: Tatran, 1985. 552 s.

Sekundárna literatúra:

BARROW, R. 2001. *Greek and Roman education.* London: Bristol Classical Press. 88 s.

BEAUMONT, L. 2012. *Childhood in ancient Athens: iconography and social history.* New York: Routledge. 303 s. https://doi.org/10.4324/9780203136256

GARLAND, R. 1990. *The Greek way of life: from conception to old age.* London: Cornell University Press. 376 s.

GARLAND, R. 2013. *Ancient Greece: everyday life in the birthplace of western civilization.* Sterling: Sterling Publishing. 365 s.

GOLDEN, M. 1993. *Children and childhood in classical Athens.* Baltimore: The Johns Hopkins University Press. 268 s.

NEILS, J. & OAKLEY, J. H. et al. 2003. *Coming of age in ancient Greece: images of childhood from the classical past.* New Haven: Yale University Press. 333 s.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

POMEROY, S. 1995. *Women's identity and the family in the classical polis.* In: *Women in antiquity: new assessments.* New York: Routledge. s. 111-121.

POMEROY, S. 1998. *Families in classical and Hellenistic Greece: representations and realities.* New York: Clarendon Press. 261 s. https://doi.org/10.1093/oso/9780198143925.001.0001

ROBERTSON, E. 2018. *Growing up Greek: the differing journeys through childhood in ancient Athens and Sparta.* Stellenbosch: Stellenbosch University Press. 100 s.

Internetové zdroje:

Anglické preklady diel antických autorov: http://www.perseus.tufts.edu/hopper/collection?collection=Perseus:collection:Greco-Roman

KONTAKT:
doc. PaedDr. PhDr. Miroslav Gejdoš, PhD.
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychológie
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
e-mail: miroslav.gejdos@ku.sk

Mgr. Lukáš Kubala
ZŠ s MŠ Kalinčiakova 12
Bratislava 83104
e-mail: kubalalukas@azet.sk

PaedDr. Dominika Pažitková, PhD.
Katolícka univerzita v Ružomberku
Centrum celoživotného vzdelávania
e-mail: dominika.pazitkova1@ku.sk

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

ZDRAVOTNÉ BENEFITY ŠKOLSKÝCH ZÁHRAD

Tunde JURÍKOVÁ – Monika GREGUŠOVÁ – Laura KRAJČOVIČOVÁ

ABSTRAKT

Školské záhrady ponúkajú širokú škálu zdravotných benefitov. Predložený príspevok zhŕňa najdôležitejšie zdravotné uplatnenie školskej záhrady Oáza zdravia na Piaristickej spojenej škole sv. Jozefa Kalazanského v Nitre. Predovšetkým predstavujeme možnosti aplikácie zážitkového učenia formou outdoorovej výučby, rozvíjanie pestovateľských zručností, pozitívneho vzťahu k prírode ale aj práci. V neposlednom rade zahŕňa aj benefity v zvýšení pravidelnej konzumácie ovocia a zeleniny, spoznávania nových vôní a chutí, možnosti oddychu a relaxácie aj počas prestávok či vo voľnočasových aktivitách.

Kľúčové slová: školská záhrada, pohyb, outdoorová výučba, zdravotné benefity

HEALTH BENEFITS OF SCHOOL GARDENS

ABSTRACT

School gardens offer a wide range of health benefits. The presented article summarizes the most important health applications of the school garden Oasis of health at the Piarist Associated School of St. Joseph of Kalazansky in Nitra. First of all, we present the possibilities of applying experiential learning in the form of outdoor teaching, developing cultivation skills, a positive relationship with nature and work. Last but not least, it also includes benefits in increasing regular consumption of fruits and vegetables, getting to know new smells and tastes, opportunities for rest and relaxation during breaks or in leisure activities.

Key words: school garden, exercise, outdoor education, health benefits

ÚVOD

V súčasnosti majú školské záhrady omnoho širší význam než kedysi. Z hľadiska zdravotného prispievajú k podpore fyzickej aktivity, pobytu na čerstvom vzduchu a k budovaniu pozitívneho vzťahu k zdravej výžive. Kontakt s prírodou má zároveň preukázateľný relaxačný a psychoregeneračný účinok – pomáha znižovať stres,

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

zlepšuje koncentráciu a podporuje duševnú pohodu. V edukačnej rovine predstavujú školské záhrady jedinečné prostredie pre projektové vyučovanie. Deťom umožňujú porozumieť prírodným procesom, prepojiť ich teoretické poznatky s praxou či rozvíjať kritické myslenie a pozorovacie schopnosti. V čoraz viac urbanizovanom svete zohrávajú dôležitú úlohu pri ochrane prírody, podpore biodiverzity a zlepšovaní kvality života (Juríková *et al*., 2025 a, b).

1 VÝCHODISKÁ

Samotný kontakt s prírodným prostredím má pre človeka výrazné pozitívne účinky na jeho fyzické aj psychické zdravie.

Záhrada je prirodzeným priestorom psychohygieny - žiakom i učiteľom poskytuje oddych, upokojenie mysle a tichú reflexiu, čím prispieva k duševnej rovnováhe, znižovaniu stresu a celkovej pohode v školskom prostredí. J. A. Komenský (1948) už vo *Veľkej didaktike* zdôrazňuje, že vnímanie prírody pôsobí na žiakov povzbudzujúco a že pohyb je prirodzenou potrebou ľudského tela.

Louv (2008) v knihe *Last Child in the Woods* uvádza, že čas strávený v prírode prispieva nielen k väčšej spokojnosti detí, ale zároveň vedie k zníženiu prejavov agresivity. Pobyt v prírodnom prostredí odporúča ako preventívny aj liečebný faktor chronických ochorení, keďže deti s pravidelným kontaktom s prírodou vykazujú nižší výskyt depresií a porúch pozornosti Tento názor zdieľa aj Daniš (2016), ktorý v publikácii *Deti vonku v prírode: ohrozený druh?* vyjadruje presvedčenie, že tzv. ekoterapia sa v budúcnosti stane bežnou a uznávanou liečbou psychických ochorení. Školská záhrada prináša deťom kombináciu **fyzického zdravia, duševnej pohody a lepších stravovacích návykov**. Pobyt v nej znižuje stres a zvyšuje chuť detí konzumovať vlastnoručne vypestovanú zeleninu.

Hlavné zdravotné benefity spočívajú v:

- **zvýšení pravidelnej konzumácie ovocia a zeleniny:** Žiaci si ovocie, zeleninu, koreniny a byliny sami dopestujú, čo zvyšuje ochutnávať nové, ešte nepoznané druhy ovocia a zeleniny, čo zvyšuje ich chuťové preferencie, ale vedie aj k osvojeniu návyku pravidelnej konzumácie ovocia a zeleniny, čo je nosný pilier projektu Skutočne zdravá škola (Václavíková, 2025, https://skutocnezdravaskola.sk)

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

- **dopestovanie si biopotravín** bez chemického postreku, využitím biologickej ochrany rastlín, čo je jednou z myšlienok projektu Zelená škola (www.zelenaskola.sk).
- **fyzická aktivita**: Práca v záhrade zahŕňa prirodzený pohyb (založenie záhonu, zalievanie, starostlivosť, zber úrody), čo pomáha predchádzať obezite a rozvíja hrubú aj jemnú motoriku.
- **prevencia ochorení pohybového aparátu**: Pravidelný pohyb tvorí základ pre udržanie zdravého chrbáta ako prevencia ochorení guľatého chrbáta či skoliózy, pocitový chodník v školskej záhrade prirodzene stimuluje klenbu chodidiel, čo je účinná prevencia plochých nôh.
- **psychohygiena**: Kontakt s prírodou preukázateľne znižuje hladinu kortizolu (stresového hormónu) a zlepšuje náladu, uvoľňuje myšlienky.
- **posilnenie imunity**: Pobyt na čerstvom vzduchu pomáhajú budovať prirodzenú imunitu.
- **rozvoj kritického myslenia, schopnosť koncentrácie:** Outdoor aktivity zlepšujú koncentráciu, trpezlivosť a schopnosť riešiť problémy (Juríková *et al*., 2025a).

2 CIELE

Cieľom predloženého príspevku bolo predstaviť zdravotné benefity školských záhrad cez Oázu zdravia– školskú záhradu Piaristov.

3 METÓDY

Oáza zdravia je školská záhrada Piaristov vybudovaná v roku 2021. Na pozemku záhrady bolo predtým nefunkčné detské ihrisko, preto bolo v roku 2021 prerobené na park, ale názov "záhrada Oáza zdravia" má od roku 2025. V období od novembra 2024 do mája 2025, sme sa venovali praktickej revitalizácii školskej záhrady v rámci rozvojového programu Show your talent. Cieľom projektu bolo zveľadiť a sprístupniť vybraný exteriérový priestor, zvýšiť povedomie o jeho možnostiach medzi žiakmi a pedagógmi a zároveň nastaviť mechanizmy jeho dlhodobej udržateľnosti.

V spolupráci s realizačným tímom sa nám podarilo vtedy stanovené ciele splniť. Získané grantové prostriedky vo výške 100 € boli využité na materiálne zabezpečenie a prístupový systém do Oázy (zakúpenie diek, inštalácia rákosia, vyhotovenie kľúčov) viď obr 1.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

Obrázok 1: Revitalizovaná záhrada Oáza zdravia



Zdroj: Krajčovičová (2025)

Realizovali sme úpravu zelene, vytvorili prevádzkové pravidlá a nadviazali spoluprácu so školskou kaviarňou Rabbi Cofee. Dňa 11. 2. 2025 bola školská záhrada Oáza zdravia slávnostne otvorená prestrihnutím stužky a 2. 5. 2025 sa v nej uskutočnilo prvé školské podujatie – vedomostný kvíz za účasti učiteľov, ako aj žiakov základnej a strednej školy (Obr. 2).

Obrázok 2: Vedomostný kvíz žiakov v školskej záhrade



Zdroj: Široká (2025)

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

4 VÝSLEDKY

Praktické využitie zdravotných benefitov školskej záhrady „Oázy zdravia“ dopestovanie si vlastných biopotravín konzumovaných žiakmi buď priamo alebo dodávaných do školskej záhrady: Plodiny zo školskej záhrady sú po registrácii v školskej kuchyni využité na prípravu zdravých pokrmov alebo čajov.

Obrázok 3-6: Ovocné druhy v záhrade – zľava doprava jahoda obyčajná, dula podlhovastá, mišpuľa obyčajná



Zdroj: Krajčovičová, 2026

- **obohatenie klasického vyučovania: výchovno-vzdelávací proces vo vonkajších priestoroch:** klasické predmety sa vyučujú v priestoroch školskej záhrady, čím sa kompenzuje čas, ktorý žiaci strávia v statickej polohe v laviciach.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

Obrázok 7-8: Možnosti outdoorovej výučby v škole – záhrada a pocitový chodník



Zdroj: Krajčovičová, 2026

- **senzorická stimulácia**: Vôňa byliniek, rôzne textúry listov a pozorovanie farieb prírody stimulujú zmysly detí.
- **rozvíjanie pestovateľských zručností, pozitívneho vzťahu k práci** - žiaci si osvojujú základy obrábania pôdy, výsevu semien, sadenia priesad a zberu plodín. Pri uvedených činnostiach vykonávajú prirodzený pohyb.
- **pocitový chodník** je špeciálne upravený chodník rozdelený do viacerých sekcií, ktoré sú vyplnené rôznymi prírodnými materiálmi. Chodí sa po ňom **výhradne naboso**, čo stimuluje nervové zakončenia na chodidlách, ako prevencia plochých nôh, podporuje správne držanie tela a rozvíja zmyslové vnímanie.

5 ZÁVER

Školská záhrada Oáza zdravia prináša žiakom a študentom viaceré zdravotné benefity. Umožňuje širokospektrálne využitie outdoorovej výučby, ktorá umožňuje uplatnenie multidisciplinárneho prístupu a využitie medzipredmetových vzťahov spoločenskovedných ale aj prírodovedných predmetov. Žiaci sa učia na čerstvom

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

vzduchu, zážitkové vyučovanie im umožňuje sprostredkovať učivo prostredníctvom viacerých zmyslov, čo dlhodobo vedie k trvalej fixácii učiva. Sú v neustálom prepojení s prírodou, čo pôsobí menej stresujúco a umožňuje možnosť relaxácie. Pri jednotlivých aktivitách sa žiaci presúvajú z jednotlivých stanovíšť, čo ich motivuje k prirodzenému pohybu. Školskú záhradu „Oáza zdravia“ môžeme nazvať aj úžitkovou záhradou, nakoľko úrodu môžu žiaci priamo konzumovať, čo ich motivuje k získavaniu nových pestovateľských zručností a skúseností, navyše spoznávajú aj nové chute a vône, s ktorými doposiaľ neprišli do kontaktu. Je vedecky podložené viacerými štúdiami, že ak si žiaci vlastnú úrodu sami dopestujú, vedie to k zvýšenej konzumácii ovocia a zeleniny. Nesmieme zabudnúť ani na benefity pocitového chodníka, ktorý sa javí ako efektívny prostriedok v prevencii ochorení oporno – pohybového aparátu. Masáž reflexných bodov na chodidlách uvoľňuje stres a podporuje krvný obeh.

LITERATÚRA

DANIŠ, P. 2016. *Děti venku v přírodě: ohrožený druh? O významu kontaktu s přírodou pro zdraví a učení našich dětí.* Praha : Ministerstvo životného prostredia, 2016. ISBN 978-80-87905-10-4. Dostupné na internete:< https://katerinakrivankova.cz/wp-content/uploads/2023/02/Deti-venku-v-prirode-ohrozeny-druh.pdf

JURÍKOVÁ, T. 2025 (a). Školská záhrada – spojenie teórie s praxou. In *Premeny poznania: most medzi vedami 1*. Ružomberok : Verbum, 2025. s. 149–157. ISBN 978-80-561-1192-5.

JURÍKOVÁ, T., LEHOŤÁKOVÁ, E., FATRCOVÁ-ŠRAMKOVÁ, K. 2025 (b). Využitie školskej záhrady v projektovom vyučovaní. In *Nové výzvy v príprave učiteľov prírodovedných, poľnohospodárskych a príbuzných odborov* : zborník príspevkov z 20. ročníka medzinárodnej vedeckej konferencie EDUCO 2025, Nitra, 15.–17. 5. 2025. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa, 2025. s. 105–113. ISBN 978-80-558-2311-9.

LOUV, R. 2008. *The Last Child in the Woods: Saving Our Children from Nature-Deficit Disorder* [Posledné dieťa v lese: Záchrana detí pred poruchou deficitu prírody]. Revidované a aktualizované vydanie. New York : Algonquin Books of Chapel Hill, 2008. ISBN 978-1-56512-605-0.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

Afiliácia:
Príspevok je parciálnym výstupom grantovej úlohy 019UKF-4/2025 Školská záhrada a jej možnosti didaktickej aplikácie v rámci projektového vyučovania v 3. a 4. ročníku základných škôl

KONTAKT:

doc. RNDr. Tunde Juríková, PhD.
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Fakulta Stredoeurópskych vied
Ústav pre vzdelávanie pedagógov
Dražovská 4, 94901 Nitra
tjurikova@ukf.sk

RNDr. Monika Gregušová
Piaristická spojená škola sv. Jozefa Kalazanského v Nitre
Piaristická 6, 94901 Nitra
monikagregusova6@gmail.com, monika.gregusova@piarko.sk

Laura Krajčovičová
Piaristická spojená škola sv. Jozefa Kalazanského v Nitre
Piaristická 6, 94901 Nitra
krajcovicova.laura8@gmail.com

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

IMPLEMENTÁCIA ŠKOLSKÝCH ZÁHRAD DO ENVIRONMENTÁLNEJ VÝCHOVY NA ZÁKLADNÝCH ŠKOLÁCH

Tunde JURÍKOVÁ – Ladislav SZEKERES

ABSTRAKT

Školské záhrady zažívajú v súčasnosti svoju novú renesanciu a postupne sa stávajú prirodzenou súčasťou škôl umožňujúc interaktívnu formu outdoorovej výučby. Sú efektívnym prostriedkom na formovanie environmentálneho povedomia detí využijúc prvky kreatívneho myslenia. V predloženom príspevku uvádzame ako príklad bylinkovej špirály od jej zakladania využijúc iba prírodné materiály cez výsadbu, starostlivosť ako aj výučbu zdraviu prospešných účinkov bylín na orgánové sústavy človeka. Žiaci si prostredníctvom uvedených aktivít budujú pozitívny vzťah k prírode a a nutnosť jej neustálej ochrany a zveľaďovania, spoznávajú základné zákony a princípy fungovania prírody rozvíjajúc kritické myslenie.

Kľúčové slová: školské záhrady, žiaci, formovanie environmentálneho povedomia

IMPLEMENTATION OF SCHOOL GARDENS INTO ENVIRONMENTAL EDUCATION IN ELEMENTARY SCHOOLS

ABSTRACT

School gardens are currently experiencing a new renaissance and are gradually becoming a natural part of schools, enabling an interactive form of outdoor education. They are an effective means of forming children's environmental awareness using elements of creative thinking. In the presented article, we present as an example an herbal spiral from its establishment using only natural materials through planting, care, as well as teaching the health-beneficial effects of herbs through human organ systems. Through the above activities, students build a positive relationship with nature and the necessity of its constant protection and improvement, they learn about the basic laws and principles of the functioning of nature, developing students' critical thinking.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

Key words: school gardens, pupils, forming environmental awareness

ÚVOD

Samotná história školských záhrad siaha až do roku roku 1840 keď nemecký pedagóg Friedrich Froebel zavádza pojem *Kindergarten*, čo v preklade znamená detská záhrada a toto sa dodnes aj v angličtine používa pre označenie škôlky. Froebel opisuje svoje bohaté pedagogické skúsenosti so školskými záhradami a ich využitia vo výchovno-vzdelávacom procese, jeho myšlienky sa rýchlo rozšírili po celej Európe a Severnej Amerike. Na Slovensku boli školské záhrady bežnou súčasťou škôl no využívali sa iba výhradne na pestovateľské práce, čím sa u žiakov budoval pozitívny vzťah k práci, no dopestovanú úrodu už nezberali, čo v nich vyvolávalo pocit akejsi povinnosti a stavali sa k tomu ako k bežnej vyučovacej hodine bez vnútornej motivácie a zanietenia. Dnes už vieme, že školské záhrady sú vynikajúcim nástrojom v rukách učiteľa, kde okrem výchovy k práci majú obrovský význam v rozvoji estetického, etického cítenia, socializácie ale aj kritického myslenia žiakov. Navyše, je nevyhnutné podčiarknuť aj ich výchovno-vzdelávacie možnosti v rámci outdoorovej výučby s využitím multidisciplinárneho prístupu nielen v prírodovedných ale aj humanitných predmetoch.

1 VÝCHODISKÁ

Pedagogická prax jasne ukazuje a naznačuje, že deti do predškolského veku majú väčšinou prirodzene vybudovaný pozitívny vzťah k prírode. Vyplýva to z ich prirodzenosti objavovať vždy niečo nové a nové (Fígeľ, 2021). Preto práve toto obdobie života zohráva kľúčovú úlohu vo formovaní životných postojov a živých kontaktov s prírodou, ktorá sa nedá vybudovať vďaka teoretickým východiskám a vedomostiam, ktoré nadobúdajú v škole. V dnešnom pretechnizovanom svete dávajú deti prednosť IKT technológiám, komunikujú cez displeje mobilov, vyhýbajú sa osobným stretnutiam, čo je pohodlnejšie a rovnako aj pobytu v prírode. Školské záhrady sú najlepším priestorom, kde sa deti môžu nielen „naživo“ učiť ako funguje príroda, jej zákonitosti, ale aj hľadať riešenia ako ju chrániť pre budúce generácie, čo tvorí základ pre formovanie environmentálneho povedomia (Juríková *et al*., 2024).

Hlavné prínosy školskej záhrady v environmentálnej výchove spočívajú v:

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

zážitkovom vzdelávaní: prostredníctvom zážitkov – praktických činností, ako sú sadenie, starostlivosť, pozorovanie, zber úrody žiaci nadobúdajú teoretické poznatky ale aj zručnosti či návyky. Na uvedenom princípe je založená **záhradná pedagogika.** Ide o praktické environmentálne a prírodovedné vzdelávanie o záhrade a vzťahoch v nej prebiehajúcich. Záhradu využíva ako priestor na rozvíjanie teoretických poznatkov a praktických znalostí žiakov (https/neska.sk/enviromentalna – vychova),

budovaní a prehlbovaní pozitívneho vzťahu k prírode - budovanie ekologického cítenia a zodpovedného prístupu k prírode,

pochopení princípov a zákonitostí prírody – žiaci nadobúdajú praktické poznatky o kolobehu látok (kompostovanie), ochrane vody, pôdy a klimatických zmenách,

vytváraní zdravého životného štýlu – dopestovanie vlastnej úrody, rozšírenie chuťových preferencií, zvýšenie konzumácie ovocia a zeleniny, pobyt na čerstvom vzduchu (Szabó *et al*., 2020; Szabó, 2024).

Implementácia školských záhrad do výchovno-vzdelávacieho procesu môže prebiehať prostredníctvom

- **predmetov:** využijúc multidisciplinárny prístup – prepojenie prírodovedy (ekosystémy) cez matematiku (plánovanie záhonov), výtvarnú výchovu (rozvoj estetického cítenia a telesnú výchovu (voľný pobyt v prírode),
- **projektov** Programy ako „Záhrada, ktorá učí“ (Živica, vzdelávanie v prírodných záhradách) alebo „Zelená škola“.
- **prvkov:** vytváranie kompostovísk, hmyzích hotelov, pocitových chodníkov alebo bylinkových špirál (Sýkorová, 2012).

Špirála sa v prírode vyskytuje často, úlohou žiakov je nájsť tieto špirály v školskej záhrade /prírode: napríklad v uložení semien na šiške, slnečnici, na neživých častiach živých organizmov (kly, zahnuté zuby, rohy, parohy či napríklad vlasy), na ulitách našich slimákov. Jej prednosťou je, že vytvára tienisté i slnečné miesta, suché i vlhké, vystavené vetru i záveterné. Toto všetko umožňuje pestovať na jednom mieste hneď niekoľko rastlín s rôznymi požiadavkami na podmienky. Tvar špirály nie je náhoda. Dá sa ľahko pripraviť, stabilný a výborne v nej odteká voda do jednotlivých vrstiev, takže sa vďaka jej tvaru s vodou šetrí.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

2 CIELE

Cieľom predloženého príspevku bolo prostredníctvom bylinkovej špirály poukázať na možnosti aplikácie environmentálnej výchovy na 1. stupni ZŠ využijúc multidisciplinárny prístup.

3 METÓDY

V práci boli využité aktivizujúce metódy cez projektové vyučovanie počas 4. ročných období, keď žiaci v bylinkovej špirále vykonávali rôzne aktivity cez plánovanie, výsadbu druhov, označenie druhov prostredníctvom informačných tabúľ cez QR kódy, starostlivosť až po aktivity s dopestovanými druhmi byliniek a korenín. V QR kódoch je jednak nahratý opis a charakteristika druhov byliniek a rovnako cez schému ľudského tela sú vyznačené sústavy, na ktoré pestovaná bylinka pozitívne pôsobí. Na druhej tabuli sú vyznačené nároky rastlín na vlahu, svetlo a výživu. V aktivitách sme zahrnuli 3 vzdelávacie oblasti: Človek a príroda, Pohyb a zdravie, Matematika a práca s informáciami.

4 VÝSLEDKY

Výsledky práce uvádzame podľa vzdelávacích oblastí.

Vzdelávacia oblasť: Človek a príroda, Pohyb a zdravie

Aktivita 1: Zakladáme bylinkovú špirálu

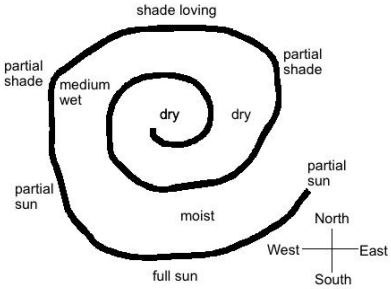
Bylinková špirála by mala poskytovať čo najrôznejšie podmienky, od vlhkých najspodnejšie, po suché na jej vrchole. Ako materiál na stavbu špirály použime kameň, prípadne naplocho kladené tehly. Podstatné je, aby sme využili iba prírodné materiály. Do základov môžeme použiť a drobnejšie kamene. Nakoniec navŕšime pôdu. Uvedenú aktivitu môžeme naplánovať v rámci hodín Prírodovedy ale aj Telesnej výchovy, nakoľko samotná aktivita vyžaduje prirodzený pohyb a preto môže byť súčasťou relaxu ako aj psychohygieny aj v rámci prestávok a Školského klubu detí.

Aktivita 2: Navrhujeme bylinkovú špirálu

Aktivita zahŕňa konkrétny návrh druhov podľa nárokov na prostredie zohľadňujúc farebné spektrum rastlín (Goetheho kruh).

Na základe nárokov na prostredie majú žiaci navrhnúť bylinkovú špirálu podľa návodu:

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE



Treba brať do úvahy farby a aby bol v záhone minimálne jeden kvitnúci druh.

Zhora sadíme rastliny s požiadavkou na sucho (do pôdy je možné zapracovať trochu štrku alebo piesku začíname svetlomilnými druhmi ako yzop, rozmarín, materina dúška. Stredná časť bude patriť bylinkám, ktoré majú radi polovlhko a umiestňujeme ich podľa toho, či znesú tieň, polotieň (petržlenová vňať) alebo sú svetlomilné (pažitka, šalvia, saturejka, estragón, koriander...). Spodok špirály patrí vlhkomilným rastlinkám:bazalka citrónová a mäta.

Aktivita 3: Starostlivosť o špirálu

Starostlivosť vyžaduje pravidelnú zálievku podľa nárokov rastlín na prostredie (žiaci pripravujú informačné štítky s nárokmi na prostredie (nároky na zálievku, pôdu a svetlo) na hodinách informatiky ako aj pravidelné odstraňovanie burín.

Obrázok 1-4 Zakladanie bylinkovej špirály. Výsadba rôznych druhov byliniek podľa nárokov na prostredie



ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

Zdroj: Molnárová (2023)

Vzdelávacia oblasť: Matematika a práca s informáciami
Informatika rozvíja myslenie žiakov, schopnosť analyzovať a syntetizovať, zovšeobecňovať, hľadať vhodné stratégie riešenia problémov a overovať si ich v praxi.

Aktivita 1: Individuálna práca: Každý žiak dostane vytlačený text s krátkym popisom liečivej rastliny. Jeho úlohou je napísať text na papier do dokumentu programu Word a následne ho upraviť na základe ukážky.
Aktivita 2: Práca vo dvojiciach: Po vytvorení dvojíc si niekoľkokrát prečítajú svoj text, potom pomocou školského tabletu vytvoria zvukovú nahrávku, ktorá sa odošle na školský e-mail.
Aktivita 3: Individuálna práca: Žiaci si stiahnu vlastnú zvukovú nahrávku z e-mailu a potom pomocou aplikácie na rýchle vytváranie odkazov vytvoria QR kódy. Vyplnený QR kód skopírujú do existujúceho dokumentu programu Word a následne na základe textu určia, na ktoré orgánové systémy má každá bylina priaznivý účinok. Stiahnu si obrázok vybranej sústavy orgánov z e-mailu a vložia ho vedľa QR kódu. Vyplnený dokument Word pošlú učiteľovi e-mailom. Následne dokreslia zdraviu prospešné účinky bylín (obrázky 5-6).
Obrázok 5: Nároky rastlín
Obrázok 6: Liečivé rastliny pre úlohu s QR kódom



ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

Zdroj: Molnárová (2023)

Význam bylinkovej špirály môžeme zhrnúť ako:
rozvoj kreatívneho a kritického myslenia. V prvom kroku môžu žiaci navrhnúť rôzne modely bylinkových špirál, kde žiaci vyberajú z liečivých rastlín na základe farby, výšky. Môžu uplatniť princíp tzv. doplnkových farieb (Goetheto kruh), čím sa u nich rozvíja aj estetické cítenie. V neposlednom rade pri výbere veľmi dôležitú úlohu zohráva aj prostredie, v ktorom sa bude bylinková špirála nachádzať, žiaci sa učia tomu, že rastliny majú rôzne nároky na prostredie podľa nárokov na vodu (suchomilné, vlhkomilné, vodné) ale aj svetla (svetlomilné, tieňomilné) či pôdy (suché, stredne vlhké a vlhké pôdy). Pri pestovaní bylín je dobré poznať aj dĺžku ich životného cyklu – či ide o rastliny jednoročné (napr. bazalka, majorán), dvojročné (napr. divozel) alebo viacročné (napr. levanduľa, dúška materina a mnohé iné).
Ekologický prístup v zakladaní. V druhom kroku si žiaci musia založiť bylinkovú špirálu, ktorá je najbližšie k prírode s použitím len prírodných materiálov. Ide o minimalizáciu odpadu pri využívaní záhrady a starostlivosti o ňu. Takto získame prirodzený priestor, v ktorom sa žiaci naučia mnoho o bylinkách. Ohraničujeme a používame kamienky, konáriky, šišky a pod. V bylinkovej špirále spoznávajú žiaci prirodzené ekosystémy rastlín a živočíchov. Žiakom zdôrazňujeme rozdiel medzi čajmi privezenými z Ázie a čajmi z regionálnych bylín. Môžeme pripomenúť tiež rozdiel medzi uhlíkovou a ekologickou stopou.
Rozvoj pestovateľských zručností. Neskôr si liečivé rastliny žiaci aj sami dopestujú, čím sa prehlbujú aj pestovateľské zručnosti a rozvíja sa ich pozitívny vzťah k práci.
Nesmieme zabudnúť ani na **zdravotný benefit** - prirodzený pohyb a pobyt na čerstvom vzduchu. Žiaci sa oboznamujú so základnými druhmi liečivých rastlín a ich nárokmi na prostredie a zdravotnými účinkami. Dopestované bylinky si neskôr môžu usušiť ale aj priamo pripraviť z nich čaj ako súčasť pitného režimu detí. Pri bylinkovej špirále môžu žiaci meditovať, cvičiť jogu.
Rozvoj IKT zručnosti. V neposlednom rade pomocou 3 D tlačiarne môžeme pripraviť tabuľky so základnými informáciami o rastlinách

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

ZÁVER

Školské záhrady sa stávajú čoraz viac a viac trvalou súčasťou škôl, kde okrem rozvíjania pozitívneho vzťahu k práci a pestovateľských zručností aj prácu v kolektíve, kritické myslenie s riešením konkrétneho problému. V neposlednom rade sú účinným nástrojom na utváranie environmentálneho povedomia detí najmä v školskom veku. Nástupom do školy deti uprednostňujú sedavý spôsob života za monitormi a čoraz viac sa vzďaľujú prírode. Práve projekt školských záhrad im umožňuje prirodzený návrat k prírode, pochopeniu princípov jej fungovania a zákonitostí. Bylinková špirála sa javí ako účinný nástroj vytvárania prirodzeného prírodného prostredia, kde majú žiaci možnosť prirodzeného pohybu, ale aj relaxu, psychohygieny pri meditácii. Navyše bylinková špirála nachádza široké uplatnenie aj vo výchovno-vzdelávacom procese na 1. stupni ZŠ cez predmety ako sú Prírodoveda (spoznávanie jednotlivých druhov byliniek a korenín až po využitie v prevencii a liečbe ochorení orgánových systémov), Environmentálnej výchovy (spoznávanie vzťahov v prírode, rozdielnych nárokov rastlín na prostredie, nevyhnutnosť starostlivosti), Telesnej výchovy (možnosť prirodzeného pohybu pri vykonávaní pestovateľských prác), Výtvarnej výchovy (navrhovanie špirál podľa farieb), Matematiky a informatiky (vytváranie informačných tabúľ – práce vo worde, QR kódmi).

LITERATÚRA

FÍGEL, V. 2021. Vzťah detí k prírode, Pedagogické rozhľady, 3, 2021, s. 30-31

JURÍKOVÁ, T., JURÍKOVÁ, K., – SZEKERES, L.., TÓTH, A. 2024. Human and nature – how to human develop relation to nature cross the history and possibilities of its influence in elementary schools, Educo 2024, p. 38-52

SZABÓ, Š., SZABÓOVÁ, S., BRÁNSKA, N. 2020. Klimatické záhrady pomáhajú kléme – metodická príručka, Ekocentrum: Sosna, 109 s. www.sosna.sk

SZABÓ, Š. 2024, Budujeme klimatické záhrady- manuál, Ekocentrum Sosna, 84 s. www.sosna.sk

SÝKOROVÁ, R. 2012. Environmentálna výchova v predmetoch biológia, matematika, svet práce, Osvedčená pedagogická skúsenosť edukačnej praxe, Prešov, 39 s.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

Afiliácia:
Príspevok je parciálnym výstupom grantovej úlohy 019UKF-4/2025 Školská záhrada a jej možnosti didaktickej aplikácie v rámci projektového vyučovania v 3. a 4. ročníku základných škôl

KONTAKT:

Doc. RNDr. Tunde Juríková, PhD..
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Fakulta Stredoeurópskych
Ústav pre vzdelávanie pedagógov
Dražovská 4, 94901 Nitra
tjurikova@ukf.sk

RNDr. Ladislav Szekeres, PhD..
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Fakulta Stredoeurópskych
Ústav pre vzdelávanie pedagógov
Dražovská 4, 94901 Nitra
lszekeres@ukf.sk

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

PARTNERSTVO ŠKOLY A RODINY V KOMUNIKÁCII S ODBORNÝMI ZAMESTNANCAMI

Mária BELEŠOVÁ – Miroslava HRTÁNKOVÁ

ABSTRAKT

Komunikácia medzi učiteľmi, rodičmi a odbornými zamestnancami predstavuje významný faktor ovplyvňujúci kvalitu výchovno-vzdelávacieho procesu a celkové fungovanie školského prostredia. Efektívna spolupráca medzi týmito aktérmi prispieva k lepšiemu porozumeniu individuálnych potrieb žiakov, podporuje ich vzdelávací i socio-emocionálny rozvoj a zároveň napomáha vytváraniu inkluzívneho školského prostredia. Cieľom príspevku je analyzovať vybrané zahraničné vedecké štúdie zamerané na komunikáciu a spoluprácu medzi učiteľmi, rodičmi a odbornými zamestnancami školy a identifikovať hlavné faktory ovplyvňujúce efektívnosť tejto komunikácie. Príspevok má charakter prehľadovej štúdie. Pri spracovaní boli využité vedecké zdroje publikované v rokoch 2021 – 2024, ktoré boli identifikované prostredníctvom medzinárodných databáz ERIC, Scopus a Web of Science. Analýza sa zameriava na identifikáciu kľúčových oblastí spolupráce, ako aj na faktory podporujúce alebo limitujúce efektívnu komunikáciu medzi jednotlivými aktérmi v školskom prostredí. Výsledky analýzy poukazujú na význam otvorenej a systematickej komunikácie, ktorá podporuje budovanie partnerských vzťahov medzi školou a rodinou. Zistenia zároveň zdôrazňujú potrebu rozvíjania komunikačných kompetencií učiteľov a posilňovania interdisciplinárnej spolupráce v školskom prostredí.

Kľúčové slová: komunikácia učiteľ – rodič, odborní zamestnanci školy, školské prostredie, interdisciplinárna spolupráca, inkluzívne vzdelávanie, prehľadová štúdia

SCHOOL-FAMILY PARTNERSHIP IN COMMUNICATION WITH PROFESSIONAL STAFF

ABSTRACT

Communication between teachers, parents and professional staff is a significant factor influencing the quality of the educational process and the overall functioning of the school environment. Effective cooperation between these actors contributes

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

to a better understanding of the individual needs of students, supports their educational and socio-emotional development, and at the same time helps create an inclusive school environment. The aim of the paper is to analyze selected foreign scientific studies focused on communication and cooperation between teachers, parents and professional school staff and to identify the main factors influencing the effectiveness of this communication. The paper is a review study. Scientific sources published in 2021-2024 were used in the processing, which were identified through the international databases ERIC, Scopus and Web of Science. The analysis focuses on identifying key areas of cooperation, as well as factors supporting or limiting effective communication between individual actors in the school environment. The results of the analysis point to the importance of open and systematic communication, which supports the building of partnership relations between school and family. The findings also emphasize the need to develop teachers' communication competencies and strengthen interdisciplinary cooperation in the school environment.
Key words: teacher-parent communication, professional school staff, school environment, interdisciplinary cooperation, inclusive education, review study

ÚVOD

V súčasnom školskom prostredí, ktoré sa vyznačuje rastúcou diverzitou žiakov, meniacimi sa spoločenskými podmienkami a zvýšenými nárokmi na pedagogickú prax, nadobúda kvalitná komunikácia medzi jednotlivými aktérmi vzdelávania mimoriadny význam. Popri učiteľoch a rodičoch zohrávajú v tomto procese dôležitú úlohu aj odborní zamestnanci školy, ako sú školskí psychológovia, špeciálni pedagógovia či sociálni pedagógovia. Efektívna komunikácia medzi školou a rodinou je považovaná za významný faktor podporujúci školskú úspešnosť žiakov, ich celkový rozvoj a pozitívnu školskú klímu. Výskumy poukazujú na to, že partnerská spolupráca medzi školou a rodinou prispieva nielen k lepším vzdelávacím výsledkom žiakov, ale aj k ich sociálno-emocionálnemu rozvoju a celkovému well-beingu (Bachman, Cunningham & Boone, 2024; Tišťanová, 2021).

1 VÝCHODISKÁ

Rodičia predstavujú dôležitých partnerov školy, pretože disponujú informáciami o rodinnom prostredí a individuálnych potrebách dieťaťa. Na druhej strane učitelia poskytujú rodičom spätnú väzbu o vzdelávacom procese, pokrokoch žiaka a jeho

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

správaní v školskom prostredí. Vzájomná komunikácia (Homolová, 2025) tak vytvára priestor na zdieľanie informácií a spoločné riešenie výchovno-vzdelávacích situácií. Efektívna spolupráca medzi školou a rodinou je pritom považovaná za významný faktor podporujúci školskú úspešnosť žiakov, ich sociálny rozvoj a pozitívnu školskú klímu (Epstein, 2018; Ogg et al., 2021). Výskumy zároveň poukazujú na to, že aktívne zapojenie rodičov do vzdelávania detí prispieva k zlepšeniu ich študijných výsledkov, motivácie k učeniu a celkovej adaptácie v školskom prostredí (Hill & Tyson, 2009; Wilder, 2014).

Významnú úlohu v tomto procese zohrávajú aj odborní zamestnanci školy. Konzultácie a interdisciplinárna spolupráca medzi učiteľmi, rodičmi a odborníkmi umožňujú efektívnejšie identifikovať potreby žiakov a navrhovať vhodné intervencie. Podľa výskumov v oblasti školskej psychológie môže spolupráca medzi školou, rodinou a odbornými službami významne zlepšiť podporu žiakov, najmä tých, ktorí čelia sociálnym alebo vzdelávacím znevýhodneniam (Gormley, Allen & Jimerson, 2024). Zároveň sa ukazuje, že interdisciplinárna spolupráca medzi pedagogickými a odbornými pracovníkmi prispieva k efektívnejšiemu riešeniu problémových situácií a k vytváraniu podpory žiakov v školskom prostredí (Sheridan & Kim, 2021).

V kontexte inkluzívneho vzdelávania sa tak spolupráca medzi učiteľmi, rodičmi a odbornými zamestnancami stáva nevyhnutným predpokladom vytvárania podnetného a podporujúceho prostredia pre všetkých žiakov. Kvalitná komunikácia podporuje budovanie dôvery, vzájomného rešpektu a partnerstva medzi jednotlivými aktérmi výchovno-vzdelávacieho procesu, pričom je považovaná za jeden z hlavných prvkov úspešného inkluzívneho vzdelávania (Ainscow, 2020).

2 CIELE

Cieľom príspevku je analyzovať vybrané zahraničné vedecké štúdie, ktoré sa zaoberajú problematikou komunikácie medzi učiteľmi, rodičmi a odbornými zamestnancami školy, a identifikovať hlavné faktory ovplyvňujúce efektívnosť tejto spolupráce.

3 METÓDY

Príspevok má charakter prehľadovej štúdie. Jeho cieľom bolo identifikovať a analyzovať relevantné vedecké výskumy zamerané na komunikáciu medzi učiteľmi, rodičmi a odbornými zamestnancami v školskom prostredí. Pri vyhľadávaní zdrojov



ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

boli využité medzinárodné vedecké databázy ERIC, Scopus a Web of Science. Do analýzy bolo zaradených trinásť zahraničných vedeckých štúdií publikovaných v období rokov 2021 – 2024, ktoré sa tematicky zaoberajú spoluprácou školy s rodinou a úlohou odborných zamestnancov v tomto procese.

Pri spracovaní štúdií boli využité najmä nasledujúce výskumné postupy:

- heuristická metóda pri vyhľadávaní relevantných zdrojov,
- obsahová analýza vedeckých publikácií,
- komparácia zistení jednotlivých výskumov.
- Získané údaje boli následne systematicky usporiadané do tematických kategórií, ktoré umožnili identifikovať hlavné oblasti skúmania, spoločné znaky i rozdiely medzi jednotlivými výskumami.

4 VÝSLEDKY

Analýza vybraných vedeckých štúdií (napr. Hamm, Mann, Rodriguez, Jortveit, Birch, Beeli, Cuhaci, Johnson, Alahmari, Paju, Forstall Lemoine, Ergin, Johnson) poukázala na viacero významných aspektov komunikácie medzi učiteľmi, rodičmi a odbornými zamestnancami v školskom prostredí. Výsledky jednotlivých výskumov možno systematicky rozdeliť do niekoľkých tematických oblastí, ktoré zahŕňajú charakter komunikácie medzi aktérmi, faktory ovplyvňujúce jej kvalitu, úlohu odborných zamestnancov v školskom prostredí, ako aj vzťah medzi komunikáciou a well-beingom učiteľov.

4.1 Charakter komunikácie medzi učiteľmi a rodičmi

Viaceré analyzované štúdie zdôrazňujú, že komunikácia medzi učiteľmi a rodičmi je základným predpokladom efektívnej spolupráce medzi školou a rodinou. Výskumy poukazujú na to, že v mnohých školách stále prevažuje prevažne jednosmerná komunikácia, v ktorej učitelia poskytujú rodičom informácie o školskom prospechu a správaní žiakov, avšak priestor pre aktívny dialóg a partnerstvo býva obmedzený (Beeli et al., 2024; Hamm, 2022).

Podľa Hamm (2022) je jedným z hlavných problémov komunikácie medzi školou a rodinou nedostatočná systematickosť kontaktov medzi učiteľmi a rodičmi. Komunikácia často prebieha iba v situáciách, keď vznikne problém, čo môže viesť k negatívnemu vnímaniu vzťahov medzi školou a rodinou. Naopak, pravidelná a

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

konštruktívna komunikácia založená na vzájomnom rešpekte prispieva k budovaniu dôvery medzi učiteľmi a rodičmi.
Podobné zistenia priniesla aj štúdia Johnson et al. (2021), ktorá poukazuje na význam obojsmernej komunikácie. Rodičia očakávajú, že budú aktívnymi partnermi školy a že ich názory a skúsenosti budú v procese vzdelávania zohľadnené. Výskum zároveň ukazuje, že rodičia oceňujú otvorený prístup učiteľov a pravidelnú spätnú väzbu o pokrokoch ich detí.

4.2 Faktory ovplyvňujúce kvalitu komunikácie

Analýza štúdií identifikovala viacero faktorov, ktoré významne ovplyvňujú kvalitu komunikácie medzi školou a rodinou. Jedným z najvýznamnejších je profesionálna sebaúčinnosť učiteľov. Rodriguez (2022) uvádza, že učitelia s vyššou mierou profesijnej sebadôvery a skúseností sú ochotnejší iniciovať komunikáciu s rodičmi a efektívnejšie riešiť konfliktné situácie.
Ďalším významným faktorom je dôvera medzi jednotlivými aktérmi. Výskum Alahmari (2022) ukázal, že vzájomná dôvera medzi učiteľmi a rodičmi priamo ovplyvňuje kvalitu spolupráce a ochotu zapájať sa do spoločných aktivít v prospech žiakov. Ak rodičia vnímajú školu ako otvorenú a podporujúcu inštitúciu, sú ochotnejší komunikovať s učiteľmi a aktívne participovať na vzdelávacom procese svojich detí.
Významnú úlohu zohrávajú aj technologické nástroje, ktoré sa v posledných rokoch stali dôležitou súčasťou komunikácie medzi školou a rodinou. Digitálne platformy umožňujú rýchlu výmenu informácií a zjednodušujú kontakt medzi učiteľmi a rodičmi (Beeli et al., 2024). Napriek tomu výskumy naznačujú, že digitálna komunikácia nemôže plne nahradiť osobný kontakt, ktorý zostáva kľúčovým prvkom budovania dôvery a partnerských vzťahov (Hamm, 2022).

4.3 Úloha odborných zamestnancov v komunikácii

Významnú úlohu v procese komunikácie medzi školou a rodinou zohrávajú aj odborní zamestnanci, ako sú školskí psychológovia, špeciálni pedagógovia či logopédi. Títo odborníci poskytujú učiteľom aj rodičom odbornú podporu pri riešení rôznych vzdelávacích, emocionálnych a sociálnych problémov žiakov.
Podľa Jortveit (2023) je spolupráca medzi učiteľmi a odbornými zamestnancami obzvlášť dôležitá v kontexte inkluzívneho vzdelávania. Odborní pracovníci pomáhajú učiteľom identifikovať individuálne potreby žiakov a navrhovať vhodné

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

pedagogické a terapeutické intervencie. Výskum Birch et al. (2023) zároveň poukazuje na to, že interdisciplinárna spolupráca medzi učiteľmi a odborníkmi prispieva k efektívnejšiemu riešeniu problémov žiakov a podporuje ich celkový rozvoj.

Napriek tomu odborní zamestnanci často poukazujú na rôzne prekážky v realizácii svojej práce. Medzi najčastejšie patria nedostatok finančných zdrojov, obmedzené personálne kapacity a vysoká administratívna záťaž (Jortveit, 2023; Birch et al., 2023).

4.4 Komunikácia v kontexte inkluzívneho vzdelávania

V kontexte inkluzívneho vzdelávania sa spolupráca medzi učiteľmi, rodičmi a odbornými zamestnancami stáva nevyhnutným predpokladom úspešného vzdelávania žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Výskum Paju et al. (2022) poukazuje na význam reflexívnej komunikácie medzi učiteľmi a odbornými zamestnancami, ktorá umožňuje zdieľanie skúseností a spoločné hľadanie riešení pedagogických problémov.

Zároveň však viaceré štúdie upozorňujú na nedostatočnú pripravenosť učiteľov na komunikáciu s rodičmi detí so špeciálnymi potrebami. Cuhaci a Nuri (2022) zistili, že mnohí učitelia pociťujú nedostatok kompetencií v oblasti mediácie a facilitácie komunikácie, čo môže viesť k nedorozumeniam medzi školou a rodinou.

4.5 Vplyv komunikácie na well-being učiteľov

Dôležitou súčasťou analyzovaných výskumov je aj vzťah medzi kvalitou komunikácie a pracovnou pohodou učiteľov. Mann et al. (2024) uvádzajú, že konštruktívna komunikácia s rodičmi a odbornými zamestnancami môže významne prispieť k znižovaniu stresu učiteľov a k zvýšeniu ich pracovnej spokojnosti. Učitelia, ktorí majú podporu zo strany rodičov a odborníkov, sa cítia istejšie pri riešení náročných pedagogických situácií.

Naopak, konfliktné vzťahy s rodičmi alebo nedostatočná podpora zo strany vedenia školy môžu viesť k zvýšenému stresu a riziku syndrómu vyhorenia (Hamm, 2022). Podobné zistenia priniesla aj slovenská štúdia „Well-being a pracovná spokojnosť učiteľov – Slovensko 2023“, do ktorej sa zapojilo 2 636 učiteľov základných a stredných škôl. Výsledky ukázali, že kvalitné medziľudské vzťahy v školskom prostredí zohrávajú významnú úlohu pri formovaní pracovnej spokojnosti učiteľov.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

Až 72,7 % respondentov uviedlo spokojnosť so vzťahmi s rodičmi a 90,5 % so vzťahmi s kolegami.

4.6 Rozvoj komunikačných kompetencií učiteľov

Viaceré analyzované štúdie zároveň zdôrazňujú potrebu systematického rozvoja komunikačných kompetencií učiteľov. Rodriguez (2022) poukazuje na význam vzdelávania budúcich učiteľov v oblasti spolupráce s rodičmi. Praktické tréningy a simulované rodičovsko-učiteľské stretnutia umožňujú učiteľom získať potrebné komunikačné zručnosti ešte pred vstupom do pedagogickej praxe.

Podobne Forstall Lemoine (2024) zistil, že simulované rodičovsko-učiteľské konferencie významne zvyšujú sebadôveru budúcich učiteľov pri komunikácii s rodičmi a zlepšujú ich schopnosť riešiť konfliktné situácie.

Tabuľka 1: Prehľad analyzovaných štúdií

Autor	Rok	Typ výskumu	Zameranie štúdie	Hlavné zistenia
Johnson et al.	2021	obsahová analýza	komunikácia škola – rodina	význam obojsmernej komunikácie
Hamm	2022	kvalitatívny výskum	bariéry komunikácie	nedostatok systematickej komunikácie
Rodriguez	2022	výskum učiteľov	profesijná sebaúčinnosť	vyššia sebadôvera → lepšia komunikácia
Cuhaci & Nuri	2022	dotazníkový výskum	spolupráca s rodičmi detí so ŠVVP	nedostatočná príprava učiteľov
Alahmari	2022	kvantitatívny výskum	dôvera medzi školou a rodinou	dôvera podporuje spoluprácu
Paju et al.	2022	výskum inklúzie	spolupráca učiteľ – odborník	význam reflexívnej komunikácie
Jortveit	2023	kvalitatívna štúdia	úloha odborných zamestnancov	podpora inkluzívneho vzdelávania
Birch et al.	2023	výskum školských tímov	interdisciplinárna spolupráca	lepšie riešenie problémov žiakov
Beeli et al.	2024	kvantitatívny výskum	digitálna komunikácia	technológie podporujú informovanosť
Mann et al.	2024	kvalitatívny výskum	well-being učiteľov	komunikácia znižuje stres
Forstall Lemoine	2024	experiment	tréning komunikácie	simulácie zlepšujú zručnosti
Ergin et al.	2024	dotazníkový výskum	postoje rodičov	rodičia preferujú aktívnu spoluprácu

Zdroj: vlastné spracovanie

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

DISKUSIA

Výsledky prehľadovej štúdie potvrdzujú, že komunikácia medzi učiteľmi, rodičmi a odbornými zamestnancami predstavuje významný faktor ovplyvňujúci kvalitu výchovno-vzdelávacieho procesu a fungovanie školského prostredia. Analýza vybraných štúdií poukazuje na to, že efektívna komunikácia medzi školou a rodinou prispieva k lepšiemu porozumeniu individuálnych potrieb žiakov, k efektívnejšiemu riešeniu problémových situácií a k podpore inkluzívneho vzdelávania. Tieto zistenia sú v súlade s teoretickými východiskami partnerstva školy a rodiny, ktoré zdôrazňujú význam spolupráce medzi jednotlivými aktérmi vzdelávania.

Z analyzovaných štúdií zároveň vyplýva, že napriek rastúcemu významu spolupráce medzi školou a rodinou sa v praxi stále vyskytujú viaceré bariéry. Medzi najčastejšie patria nedostatok času na komunikáciu, nedostatočná príprava učiteľov na spoluprácu s rodičmi či nejasné kompetencie jednotlivých odborných pracovníkov v školskom prostredí. Výskumy zároveň poukazujú na potrebu systematického rozvoja komunikačných kompetencií učiteľov, ako aj na význam podpory zo strany odborných zamestnancov školy.

Zistenia tejto prehľadovej štúdie tiež naznačujú, že kvalitná komunikácia medzi učiteľmi, rodičmi a odbornými zamestnancami môže pozitívne ovplyvňovať aj pracovnú pohodu učiteľov. Podpora zo strany rodičov a odborných pracovníkov môže prispievať k znižovaniu pracovného stresu a k posilňovaniu profesijnej sebadôvery učiteľov. Z uvedených zistení vyplýva potreba systematického rozvíjania spolupráce medzi školou, rodinou a odbornými službami, ktorá predstavuje jeden z kľúčových predpokladov kvalitného a inkluzívneho vzdelávania. Aj ďalšie zistenia, napr. Janík et al. (2023) potvrdzujú, že interprofesijná spolupráca v školskom prostredí predstavuje dôležitý predpoklad celkovej podpory žiakov, keďže umožňuje prepájanie odborných perspektív rôznych profesionálov pôsobiacich v škole. Výskumy zároveň poukazujú na to, že kvalita tejto spolupráce je vo veľkej miere ovplyvnená vzťahovou dimenziou medzi jednotlivými aktérmi, najmä mierou dôvery, otvorenosti a ochoty zdieľať profesijné skúsenosti.

ZÁVER

Cieľom príspevku bolo analyzovať vybrané zahraničné vedecké štúdie zamerané na komunikáciu medzi učiteľmi, rodičmi a odbornými zamestnancami v školskom prostredí a identifikovať faktory, ktoré ovplyvňujú efektívnosť tejto spolupráce.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

Výsledky prehľadovej štúdie poukázali na význam pravidelnej, otvorenej a partnerskej komunikácie medzi jednotlivými aktérmi výchovno-vzdelávacieho procesu. Takáto spolupráca prispieva nielen k lepšiemu porozumeniu individuálnych potrieb žiakov, ale aj k efektívnejšiemu riešeniu výchovno-vzdelávacích problémov a podpore inkluzívneho školského prostredia.

Analýza štúdií zároveň poukázala na viaceré faktory, ktoré môžu kvalitu komunikácie ovplyvňovať, napríklad profesijnú sebadôveru učiteľov, mieru dôvery medzi školou a rodinou či dostupnosť podpory zo strany odborných zamestnancov. Významnú úlohu zohráva aj systematický rozvoj komunikačných kompetencií učiteľov a podpora interdisciplinárnej spolupráce v školskom prostredí.

LITERATÚRA

AINSCOW, M. 2020. Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. In *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*. 6(1), 7-16. https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587

BACHMAN, H. F., CUNNINGHAM, P. D., BOONE, B. J. 2024. Collaborating with families for innovative school mental health. In *Education Sciences*. 14(3), 336. https://doi.org/10.3390/educsci14030336

EPSTEIN, J. L. 2018. *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. 3rd ed. New York: Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429493133-1

GORMLEY, M. J., ALLEN, J. P., JIMERSON, S. R. 2024. Advancing consultation and family, school, and community collaboration. In *School Psychology Review*. 53(2), 115-122. https://doi.org/10.1080/2372966X.2024.2325294

HILL, N. E., TYSON, D. F. 2009. Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment. In *Developmental Psychology*. 45(3), 740-763. https://doi.org/10.1037/a0015362

HOMOLOVÁ, M. 2025. Pyramída učenia a jej kľúčová rola pri rozvoji komunikácie = The pyramid of learning and its key role in communication development. In: HAJDUK, Ľ. a CEPKOVÁ, P. (ed.). Konvergencie v umení, médiách a komunikácii . 1. vyd. Bratislava : Paneurópska vysoká škola, s. 210-219. ISBN 978-80-8275-028-0.

JANÍK, T. a kol. 2023. *Vztahová dimenze interprofesní spolupráce ve škole: případové studie* [online]. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-280-

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

0506-1. Dostupné z: https://munispace.muni.cz/library/catalog/view/2360/7123/4691-1/0#preview

JAY, L. P., RIMKUNAS, N. 2025. Real talk: Designing practice-based teacher education for family communication. In *Education* Sciences. 15(7). https://doi.org/10.3390/educsci15070814

MA, T., TELLEGEN, C. L., SANDERS, M. R. 2024. The role of parenting self-efficacy on teacher-child relationships and parent-teacher communication. In *Journal of School Psychology*. 103, 101296. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2024.101296

OGG, J., CLARK, K., STRISSEL, D., ROGERS, M. 2021. Parents' and teachers' ratings of family engagement: Congruence and prediction of outcomes. In *School Psychology*. 36(3), 142-154. https://doi.org/10.1037/spq0000379

OVATI, T. S. R., RYDLAND, V., GRØVER, V., LEKHAL, R. 2024. Teacher perceptions of parent collaboration in multi-ethnic early childhood education settings. In *Frontiers in Education*. 9. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1340295

PENNINGTON, S. E., TANG, J. H., DIVOLL, K., CORRELL, P. 2024. A scoping literature review on parent interactions with teachers and school environments at the middle level. In *Education Sciences*. 14(12). https://doi.org/10.3390/educsci14121364

SHERIDAN, S. M., KIM, E. M. 2021. Family–school partnerships in early childhood. Educational Psychologist. 56(1), 1-17. https://doi.org/10.1007/978-3-030-74617-9_2

SCHEJTER-COHEN, T., FAST, I., TUBIN, D. 2024. Diagnosing and treating parents: A new perspective on teacher–parent relationships. In *Teaching and Teacher Education*. https://doi.org/10.1080/13540602.2024.2422869

TIŠŤANOVÁ, K. 2021. Rozvoj komunikačných zručností v edukácii. Ružomberok: VERBUM, 88 s. ISBN 978-80-561-0917-5.

WILDER, S. 2014. Effects of parental involvement on academic achievement. In *Educational Review*. 66(3), 377-397. https://doi.org/10.1080/00131911.2013.780009

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

KONTAKT:
Doc. PaedDr. Mária Belešová, PhD.
Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta
Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky
Šoltésovej 4, 811 08 Bratislava
belesova@fedu.uniba.sk

Mgr. Miroslava Hrtánková
Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta
Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky
Šoltésovej 4, 811 08 Bratislava
hrtankova10@uniba.sk

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

WALDORF-KLASSENLEHRERAUSBILDUNG IN DEN V4-LÄNDERN. EINE KOMPARATIVE ANALYSE

Tímea MÉSZÁROS

ABSTRAKT

Die vorliegende Studie verfolgt das Ziel, die institutionelle Struktur der Waldorf-Klassenlehrerausbildungen in den V4-Ländern vergleichend zu analysieren. Dabei wird ein qualitatives, dokumentenbasiertes Vorgehen angewendet. In die Analyse erfolgte anhand eines einheitlichen Kriteriensystems, auf der Basis von öffentlich zugänglichen institutionellen Dokumenten. Die empirischen Befunde zeigen, dass diese Ausbildungen eine gemeinsame pädagogische Funktion erfüllen, während ihre institutionelle Ausgestaltung innerhalb der Region Unterschiede aufweist.

Schlüsselwörter: Waldorfpädagogik, Waldorf-Lehrerbildung; institutionelle Vergleichsanalyse, Curriculum, V4-Länder

WALDORF CLASS TEACHER TRAINING IN THE V4 COUNTRIES: A COMPARATIVE ANALYSIS

ABSTRACT

The aim of this study is to conduct a comparative analysis of the institutional structure of Waldorf class teacher training programs in the V4 countries. A qualitative, document-based approach is employed. The analysis was carried out using a standardized set of criteria, based on publicly available institutional documents. The empirical findings show that these educational programs fulfill a common pedagogical function, while their institutional structures vary within the region.

Key words: Waldorf education, Waldorf teacher training; comparative institutional analysis, curriculum, V4 countries

1 EINFÜHRUNG

Die Waldorfpädagogik zählt zu den bedeutendsten alternativen Bildungsbewegungen des 20. Jahrhunderts und hat sich in den vergangenen Jahrzehnten zu einer globalen pädagogischen Bewegung entwickelt. Ihre

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

internationale Verbreitung – insbesondere im europäischen Kontext – ist gut dokumentiert (Ullrich, 2015). Laut ECSWE (= European Council for Steiner Waldorf Education) hat die Zahl der Waldorfschulen in den V4-Ländern – d.h. in Ungarn, der Slowakei, der Tschechischen Republik und Polen – im vergangenen Jahrzehnt deutlich zugenommen: Bis 2025 stieg sie auf 45 in Ungarn, 3 in der Slowakei, 19 in Tschechien und 7 in Polen gemäß der Waldorf World List, während europaweit 852 Waldorfschulen tätig sind. Während vor 1989 die Waldorf-Bewegung in erster Linie in den westlichen Ländern anwesend war, der Fall des Eisernen Vorhangs hat ihre Verbreitung auch in den postkommunistischen Ländern begünstigt (Ullrich, 2015).

Diese Ausbreitung vollzog sich in zivilgesellschaftlichen und bewegungsinternen Strukturen, was zu parallelen institutionellen Modellen führte: staatlich akkreditierte Ausbildungen mit Hochschulanbindung einerseits und nicht akkreditierte Einrichtungen mit bewegungsinterner Autonomie andererseits. Diese Pluralismus ist auch in der V4-Region feststellbar und wird zu einer zentralen Analysedimension des vorliegenden Beitrags.

Komparativ ausgerichtete Untersuchungen zu institutionellen Strukturen der Lehrerbildung sind jedoch insgesamt begrenzt verfügbar, insbesondere für Mittel- und Osteuropa. Während in Westeuropa die Waldorf-Lehrerbildung zunehmend in Hochschulstrukturen integriert wird (Rawson, Richter & Avison, 2014), weisen die entsprechenden Ausbildungen im postkommunistischen Raum Unterschiede hinsichtlich ihres rechtlichen Status, ihrer organisatorischen Einbettung und ihrer institutionellen Form auf.

2 ZIELSETZUNG

Die vorliegende Studie verfolgt das Ziel, die in den V4-Ländern bestehenden Waldorf-Klassenlehrerausbildungen aus institutioneller Perspektive zu vergleichen. Im Fokus steht nicht die Bewertung der pädagogischen Qualität dieser Ausbildungen, sondern die vergleichende Darstellung ihrer institutionellen Modelle, ihres Rechtsstatus und ihrer organisatorischen Einbettung. Die Analyse geht von der Grundannahme aus, dass die Klassenlehrerausbildung eine der am besten vergleichbaren Formen der Waldorf-Lehrerbildung darstellt, da sie auf die pädagogische Begleitung der Klassen 1–8 vorbereitet und im Lehrplan der Waldorfschulen eine zentrale Rolle einnimmt (Rawson, Richter & Avison, 2014). Die Studie bedient sich eines qualitativen, dokumentenbasierten komparativen

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

Ansatzes, der in der Bildungsforschung als etabliertes Verfahren für institutionelle und organisationale Untersuchungen gilt (Bowen, 2009). Die Methode ermöglicht einen strukturierten Vergleich von Ausbildungen in unterschiedlichen nationalen und institutionellen Kontexten.

Die Studie verfolgt daher ein doppeltes Ziel: einerseits möchte sie eine Übersicht über die Waldorf-Klassenlehrerausbildungen in den V4-Ländern liefern, andererseits eine institutionelle Typologie zu entwickeln, die als Grundlage für weitere curriculare und theoretische Untersuchungen der Waldorf-Lehrerbildung dienen kann.

3 DIE WALDORF-KLASSENLEHRERAUSBILDUNG ALS GEGENSTAND VERGLEICHENDER FORSCHUNG

Innerhalb der Ausbildungsstruktur der Waldorfpädagogik nimmt die Rolle des Klassenlehrers (Waldorf Class Teacher) eine besondere und zentrale Bedeutung ein. Gemäß dem pädagogischen Konzept der Waldorfschulen begleitet der Klassenlehrer dieselbe Schulklasse über einen längeren Zeitraum in den Klassen 1–8 und übernimmt dabei eine maßgebliche Rolle bei der Integration von Lern, Erziehungs- und sozialen Prozessen (Avison, 2016; Rawson, Richter & Avison, 2014). Seine Aufgaben gehen über den Fachunterricht hinaus: Er plant Epochenunterricht, gestaltet rhythmische Strukturen und sichert eine langfristige pädagogische Begleitung. Diese Rolle unterscheidet sich strukturell von fachspezifischen Lehrpositionen und erfordert eine besondere Vorbereitung sowohl in pädagogischer als auch in organisatorischer Hinsicht.

Für den vergleichenden Analyseansatz eignet sich die Klassenlehrerausbildung besonders gut. Ein Grund dafür ist, dass die Rolle des Klassenlehrers in der Lehrplanstruktur der Waldorfschulen vergleichsweise stabil definiert und international klar umgrenzbar ist (Clouder & Rawson, 2000). Darüber hinaus ist die Klassenlehrerausbildung in den untersuchten Ländern am stärksten dokumentiert und institutionell strukturiert: Öffentlich zugängliche Programmdokumente sind in der Regel detaillierter verfügbar als bei anderen Spezialisierungen von Waldorflehrern. Dies ermöglicht die konsistente Anwendung einheitlicher Analysekriterien und sichert die methodische Vergleichbarkeit (Prior, 2003; Bowen, 2009).

Die Klassenlehrerausbildung ist nämlich von anderen Formen der Waldorf-Lehrerbildung abzugrenzen. Fachspezifische Ausbildungen (subject teacher)

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

bereiten vorrangig auf höhere Klassenstufen vor und konzentrieren sich auf die didaktische und methodische Vertiefung einzelner Fächer. Während spezialisierte Bereiche der Waldorfpädagogik – etwa Eurythmie, künstlerische oder therapeutische Richtungen – länderspezifisch stärkere Unterschiede aufweisen können, stellt die Klassenlehrerausbildung sowohl in den untersuchten Ländern als auch im internationalen Waldorf-Netzwerk eine grundlegende und vergleichbare Ausbildungsform dar. Die vorliegende Studie beschränkt sich daher bewusst auf die Klassenlehrerausbildungen.

4 METHODISCHER RAHMEN

4.1 Forschungsdesign

Die vorliegende Studie basiert auf einem qualitativen Forschungsansatz und wendet eine komparative Institutionenanalyse (comparative institutional analysis, CIA) an. Die CIA stellt einen methodischen Ansatz dar, der Bildungseinrichtungen als in rechtliche, organisationale und kulturelle Kontexte eingebettete Konfigurationen versteht und institutionelle Unterschiede in ihren strukturellen und regulatorischen Zusammenhängen untersucht (Scott, 2014). Dieser Ansatz eignet sich besonders für die Analyse solcher Formen der Lehrerbildung, die in unterschiedlichen institutionellen und rechtlichen Rahmen operieren und dabei ähnliche pädagogische Funktionen erfüllen. Die CIA ermöglicht eine strukturierte Erfassung von Unterschieden, ohne normative Urteile über den pädagogischen Wert oder die Qualität der Ausbildungen zu treffen. Sie steht damit im Einklang mit institutionell orientierten Ansätzen der vergleichenden Bildungsforschung (Bray, Adamson & Mason, 2014).

4.2 Datenquellen und Stichprobe

Die Datenbasis der Untersuchung stützt sich ausschließlich auf öffentlich zugängliche institutionelle Dokumente: institutionelle Websites, Programmbeschreibungen, Lehrpläne, Studienführer sowie die öffentlichen Datenbanken des ECSWE und des INASTE (= International Network for Academic Steiner Teacher Education). Die Stichprobenauswahl erfolgte kriterienbasiert und typologisch: Aufgenommen wurden jene Waldorf-Klassenlehrerausbildungen, die (1) zum Zeitpunkt der Untersuchung aktiv tätig waren; (2) ausdrücklich eine Waldorf-Klassenlehrerausbildung anboten; (3) über öffentlich verfügbare,

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

strukturierte Programmdokumentation verfügten; (4) auf nationaler oder internationaler Ebene in Waldorf-Netzwerken identifizierbar waren. Auf dieser Grundlage wurden insgesamt sieben aktive Ausbildungen aus den vier untersuchten Ländern in die Analyse einbezogen. Die Stichprobe erhebt keinen Anspruch auf statistische Repräsentativität, deckt jedoch die wichtigsten institutionellen Lösungen in der V4-Region ab (Bray & Thomas, 1995).

4.3 Analyserahmen und Bedingungen der Vergleichbarkeit

Die vergleichende Analyse erfolgte anhand von neun einheitlich festgelegten Dimensionen: (1) historischer Hintergrund – Gründung, Entwicklung und bewegungsinterner Kontext der Einrichtung; (2) institutioneller Hintergrund und Organisationsform – Rechtsstatus, Trägerschaft, Hochschulanbindung; (3) Ausbildungsstruktur und -dauer – Programmaufbau, Jahrgangsstufen, Kontaktstunden und Anteil des Selbststudiums; (4) Lehr- und Kompetenzstruktur – thematische Gliederung der Ausbildungsinhalte und Ausrichtung der Kompetenzentwicklung; (5) Akkreditierungs- und rechtlicher Status – Vorhandensein oder Fehlen staatlicher Anerkennung, rechtliche Stellung des Abschlusses; (6) Einbindung in internationale Waldorf-Netzwerke – Mitgliedschaft im ECSWE, INASTE oder anderen Fachgremien; (7) aktuelle Herausforderungen und Entwicklungsrichtungen – institutionell identifizierte Entwicklungsziele und strukturelle Problemlagen; (8) digitale Elemente – Präsenz von Online-Lernen, digitalen Werkzeugen und zeitgenössischen pädagogischen Trends in der Ausbildung; (9) Studierendenmerkmale und Zulassungsvoraussetzungen – Zielgruppendefinition, Aufnahmeanforderungen und vorausgesetzte Abschlüsse.

Die Vergleichbarkeit wird in dieser Studie in einem funktionalen Sinne verstanden: Sämtliche untersuchten Programme bereiten auf die pädagogische Begleitung der Klassen 1–8 im Waldorfschulkontext vor. Die Anwendung des Prinzips der funktionalen Äquivalenz ermöglicht den Vergleich unterschiedlicher rechtlicher und institutioneller Formen, sofern diese dieselbe pädagogische und berufliche Funktion erfüllen (Bray & Thomas, 1995; Phillips & Schweisfurth, 2014). Dieses gemeinsame pädagogische Ziel bildet die methodische Grundlage für den Vergleich trotz der institutionellen Unterschiede der untersuchten Modelle.

Die Untersuchung wird bewusst nicht auf die mikroanalytische Ebene der pädagogischen Praxis ausgeweitet. Konkrete Unterrichtssituationen, Stundenentwurf, pädagogische Portfolios sowie die subjektiven Erfahrungen von

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

Studierenden und Lehrenden werden nicht analysiert. Die Einbeziehung dieser Ebenen würde institutionellen Zugang, empirische Feldarbeit und andere Forschungsmethoden erfordern. Der Ausschluss der Mikroebene ist daher eine bewusste und transparente Eingrenzung des methodischen Fokus dieser Studie, die deren Gültigkeitsbereich nicht mindert, sondern klar umreisst.

5 ERGEBNISSE 1: Institutioneller Hintergrund der Waldorf-Klassenlehrerausbildung in den V4-Ländern

Die im folgenden Kapitel dargebotene Analyse verläuft länderspezifisch und behandelt in jedem Fall den institutionellen Hintergrund, den Rechtsstatus und die organisatorischen Besonderheiten der Ausbildungen nach derselben Logik. In den Unterkapiteln wird aufgezeigt, in welchen institutionellen Modellen die Waldorf-Klassenlehrerausbildung im jeweiligen nationalen Kontext realisiert wird. Die empirischen Aussagen stützen sich ausschließlich auf die in Tab. 1 aufgeführten Programme und deren primäre Quellen.

5.1 Ungarn: parallele institutionelle Modelle in der Klassenlehrerausbildung

In Ungarn realisiert sich die Waldorf-Klassenlehrerausbildung in unterschiedlichen institutionellen Modellen: 1. Das staatlich akkreditierte Waldorf-Weiterbildungsstudium im Fernstudium an der *Gusztáv Bárczi Fakultät für Heilpädagogik der Loránd-Eötvös-Universität* (= ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar) in Budapest; 2. die 2021 im Budapester Stadtteil Zugló gegründete *Antropozofische Pädagogische Werkstatt* (= Antropozófiai Pedagógiai Műhely, APM) mit nicht staatlich akkreditierter Waldorf-Klassenlehrergrundausbildung in Voll- und Teilzeitform; 3. das *Waldorf-Pädagogische Institut* (= Waldorf Pedagógiai Intézet, WPI) in Solymár mit einer Klassenlehrergrundausbildung, die ab September 2026 starten soll (während des Untersuchungszeitraums – d.h. im Laufe von 2025 – startete nach Abschluss früherer Ausbildungen kein neues Programm); 4. der Erwerb eines waldorfspezifischen Abschlusses an einer ausländischen Einrichtung.

5.2 Slowakei: Dominanz der Bewegungsstrukturen, ohne staatliche Lehrerbildung

In der Slowakei vollzieht sich die Klassenlehrerausbildung ausschließlich intern, in nicht akkreditierten Strukturen der Waldorfbewegung. Die als slowakisches

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

Zentrum betrachtete *Michael-Akademie* (= Akadémia Michael) in Bratislava ist keine Hochschuleinrichtung, sondern ein zivilgesellschaftliches Lehrerbildungszentrum; ihre Anerkennung erfolgt vorrangig innerhalb des internen Fachsystems der Waldorfschulen (Tab. 1, SK1). Das slowakische Modell steht für eine institutionelle Lösung, bei der die Klassenlehrerausbildung primär auf die Bedarfe der Waldorfschulen reagiert und keine Integration in das nationale Hochschulsystem anstrebt.

5.3 Tschechische Republik: Pluralismus und regionale Stabilität

In der Tschechischen Republik ist die Waldorf-Klassenlehrerausbildung an mehrere parallel tätige Einrichtungen gebunden, die jedoch hinsichtlich ihres Rechtsstatus nicht akkreditiert sind (Tab. 1, CZ1 und CZ2). Die *Akademie der Waldorf-Pädagogik* (= Akademie waldorfské pedagogiky) in Prag bietet eine mehrjährige, strukturierte Klassenlehrerausbildung mit stabiler Organisationsstruktur, detaillierter Lehrplandokumentation und starker internationaler Einbettung. In ähnlichem institutionellem Rahmen ist das *Waldorf-Seminar zu Prag* (= Waldorfský seminář Praha*)* tätig, das eine dreijährige Ausbildung für Waldorf-Klassenlehreraufgaben anbietet. Die tschechischen Ausbildungen können als flexible Variante des Bewegungsmodells interpretiert werden: Sie realisieren keine strukturell integrierte, staatlich akkreditierte Lehrerbildung, unterhalten jedoch starke fachliche Verbindungen zu den internationalen Waldorf-Netzwerken.

5.4 Polen: dezentralisierte und heterogene Ausbildungsformen

In Polen sind unter den untersuchten Programmen auch staatlich akkreditierte postgraduale Hochschulausbildungen vertreten (Tabelle 1, PL1 und PL2). Das an der Adam-Mickiewicz-Universität (= Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznańu) angebotene Weiterbildungsstudium ist an eine Hochschule angebunden, verfügt über staatliche Anerkennung und bietet Waldorf-Lehrerbildung in postgradualer Form an. Ebenso betreibt die Korczak-Universität (= Uczelnia Korczaka – Akademia Nauk Stosowanych) ein akkreditiertes Weiterbildungsprogramm mit waldorfpädagogischer Ausrichtung. Auf der Grundlage der polnischen Daten ist die Klassenlehrerausbildung in mehreren hochschulischen Kontexten zugänglich, was in Richtung formaler Anerkennung weist und dabei die spezifische fachliche Ausrichtung der Waldorfpädagogik beibehält.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

Tab. 1: Übersicht der identifizierten Waldorf-Klassenlehrerausbildungen (eigene Zusammenstellung, Quelle: Webseiten der einschlägigen Institutionen)

Code	Einrichtung / Programm	Einrichtungstyp / Ausbildungsform	Ausbildungs-schwerpunkt	Akkr.
HU1	ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagó-giai Kar / Waldorf-Klassenlehrerweiterbildung	Universitäre Weiterbildung / Hochschuleinrichtung	Waldorf-Klassenlehrer-ausbildung für ausgebildete Pädagogen	J
HU2	Antropozófiai Pedagógiai Műhely - Klassenlehrergrundausbildung	Seminarkurs / Bewegungs-Zivilorganisation	Waldorf-Klassenlehrergrund aus-bildung	N
SK1	Akadémia Michael (Bratislava) / Vzdělávání pro učitelė waldorfské pedagogiky	Seminarkurs / Bewegungsbasiertes Lehrerbildungszentrum	Waldorf-Klassenlehrer-ausbildung	N
CZ1	Akademie waldorfské pedagogiky (Prag) / Waldorfský učitel	Seminarkurs / Unabhängige Seminareinrichtung	Waldorf-Klassenlehrer-ausbildung	N
CZ2	Waldorfský seminář Praha	Seminarkurs / Unabhängige Seminareinrichtung	Waldorf-Klassenlehrer-ausbildung	N
PL1	Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznańu / Edukacja Alternatywna w zakresie Pedagogiki Waldorfskiej	Universitäre Waldorf-Weiterbildung / Hochschuleinrichtung	Waldorf-orientierte Lehrerbildung	J
PL2	Uczelnia Korczaka – Akademia Nauk Stosowanych / Edukacja Niezależna	Private Hochschuleinrichtung, Waldorf-Weiterbildung	Waldorf-orientierte Lehrerbildung	N

6 ERGEBNISSE 2: Institutionelle Typologie der Waldorf-Klassenlehrerausbildungen

Die länderspezifische Fokussierung und die Anwendung einheitlicher Analysedimensionen ermöglichten es, die untersuchten Ausbildungen über nationale Grenzen hinaus anhand institutioneller Muster zu vergleichen. Ziel des

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

vorliegenden Kapitels ist es, die empirischen Befunde in Form einer institutionellen Typologie zu synthetisieren. Die einzelnen Typen sind analytische Werkzeuge, die die Funktionslogik der Waldorf-Klassenlehrerausbildungen in unterschiedlichen rechtlichen und organisatorischen Kontexten erfassen. Auf der Grundlage der empirischen Daten lassen sich zwei grundlegende institutionelle Typen unterscheiden.

6.1 Staatlich anerkannte, hochschulangebundene postgraduale Ausbildungen

Den ersten institutionellen Typ bilden die staatlich anerkannten – d.h. akkreditierten –, hochschulangebundenen Waldorf-Klassenlehrerausbildungen. In der untersuchten Stichprobe gehören hierzu die Waldorf-Klassenlehrerweiterbildung der ELTE sowie die postgradualen Programme der Adam-Mickiewicz-Universität und der Korczak-Universität in Polen. Ein gemeinsames Merkmal dieser Ausbildungen ist, dass sie vorrangig bereits ausgebildete Pädagogen ansprechen und die Waldorfpädagogik als auf einem vorhandenen Lehramtsabschluss aufbauende Spezialisierung verstehen. Ihre Organisationsstruktur wird durch Kreditsystem, modularen Lehrplan und Qualitätssicherungsverfahren bestimmt. Die formalisierten Rahmenbedingungen fördern die Durchlässigkeit und formale Anerkennung der erworbenen Abschlüsse, können jedoch die curriculare und organisatorische Autonomie der Ausbildungen einschränken.

6.2 Staatlich nicht anerkannte, bewegungsbasierte Lehrerbildungseinrichtungen

Den ersten institutionellen Typ bilden die staatlich akkreditierten, hochschulangebundenen Waldorf-Klassenlehrerausbildungen. In der untersuchten Stichprobe gehören hierzu die Waldorf-Klassenlehrerweiterbildung der ELTE sowie die postgradualen Programme der Adam-Mickiewicz-Universität und der Korczak-Universität in Polen. Ein gemeinsames Merkmal dieser Ausbildungen ist, dass sie vorrangig bereits ausgebildete Pädagogen ansprechen und die Waldorfpädagogik als auf einem vorhandenen Lehramtsabschluss aufbauende Spezialisierung verstehen. Ihre Organisationsstruktur wird durch Kreditsystem, modularen Lehrplan und Qualitätssicherungsverfahren bestimmt. Die formalisierten Rahmenbedingungen fördern die Durchlässigkeit und formale Anerkennung der erworbenen Abschlüsse, können jedoch die curriculare und organisatorische Autonomie der Ausbildungen einschränken.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

6.3 Zusammenfassende Interpretation der Typologie

Die beiden institutionellen Typen geben unterschiedliche Antworten auf jene strukturellen Herausforderungen, mit denen die Waldorf-Lehrerbildung im Rahmen nationaler Bildungssysteme konfrontiert ist. Die Typologie steht im Einklang mit Ullrichs (2015) kritischer Sichtweise, wonach nicht akkreditierte Modelle exklusives anthroposophisches Wissen repräsentieren, während akkreditierte Modelle bürokratische Kompromisse erfordern – dies bestätigt sich in den V4-Ländern empirisch. Es ist zu betonen, dass westeuropäische Modelle – eigenständige Waldorf-Hochschulen, staatliche BA/MA-Studiengänge oder doppelt validierte Hochschulpartnerschaften – in dieser Region nicht als institutionalisierte Form, sondern lediglich als theoretischer Vergleichsrahmen vorkommen.

Die Typologie bietet darüber hinaus einen Analyserahmen für künftige curriculare Vergleiche und die Auseinandersetzung mit institutionellen Dilemmata. Im Falle der akkreditierten Modelle stehen die Vorteile der institutionellen Integration – Durchlässigkeit der Abschlüsse, formale Anerkennung – potenziell in Spannung mit der Bewahrung des spezifischen, ganzheitlichen Ansatzes der Waldorf-Lehrerbildung. Bei den bewegungsbasierten Modellen hingegen haben pädagogische Autonomie und die Integrität der Waldorf-Tradition Vorrang, wenngleich das Fehlen formaler Anerkennung langfristig Nachteile bei der Nachwuchssicherung und der beruflichen Mobilität mit sich bringen kann. Diese institutionellen Spannungen lassen sich im Rahmen der Typologie nicht auflösen, aber ihre Sichtbarmachung trägt zu einem genaueren Verständnis der strukturellen Dilemmata der Waldorf-Lehrerbildung bei.

7 ZUSAMMENFASSUNG UND SCHLUSSFOLGERUNGEN

Die Studie verfolgte das Ziel, die Waldorf-Klassenlehrerausbildungen in den V4-Ländern vergleichend zu analysieren. Die empirischen Daten zeigen, dass die untersuchten Ausbildungen trotz gemeinsamer pädagogischer Referenzen in unterschiedlichen institutionellen Lösungen realisiert werden. Die Unterschiede liegen nicht in den pädagogischen Zielen der Ausbildungen, sondern in ihrem Rechtsstatus, ihrer organisatorischen Einbettung und dem Grad ihrer Hochschulintegration.

Die Anwendung der einheitlichen neun Analysedimensionen ermöglichte einen strukturierten Vergleich der Programme. Auf der Grundlage der Dimensionen (2)

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

institutioneller Hintergrund und Organisationsform sowie (5) Akkreditierungs- und Rechtsstatus zeichnen sich zwei klar unterscheidbare Modelle ab: (a) staatlich akkreditierte, hochschulangebundene postgraduale Ausbildungen – ELTE (HU), AMU Poznań (PL), Korczak-Universität (PL) –, die durch Kreditsystem, modularen Lehrplan und Qualitätssicherungsverfahren geregelt werden; und (b) nicht akkreditierte, bewegungsbasierte Lehrerbildungseinrichtungen – APM (HU), Akadémia Michael (SK), Akademie waldorfské pedagogiky (CZ), Waldorfský seminář Praha (CZ) –, die im Seminarformat mit größerer pädagogischer Autonomie arbeiten. Hinsichtlich der Dimension (3) Ausbildungsstruktur und -dauer weisen die akkreditierten Ausbildungen typischerweise einen kreditbasierten, modularen Aufbau auf, während die Bewegungsmodelle die Ausbildung in längeren Seminarzyklen organisieren. Die Dimension (6) Internationale Netzwerkeinbindung ist in allen untersuchten Einrichtungen vorhanden, wenngleich der Formalisierungsgrad der ECSWE- und INASTE-Mitgliedschaft variiert. Hinsichtlich der Dimensionen (8) digitale und 21. Jahrhundert-Elemente sowie (7) Entwicklungsrichtungen sind die öffentlich zugänglichen Dokumente weniger aussagekräftig, was auf die Grenzen des dokumentenbasierten Ansatzes hinweist.

Der Vergleich zeigt, dass in Ungarn und Polen die Hochschulintegration ausgeprägter ist, während in der Slowakei und in Tschechien die Ausbildungen in nicht akkreditierten, bewegungsinternen Strukturen realisiert werden. Diese Differenzen sind in erster Linie auf nationale legislative Umgebungen und bildungspolitische Traditionen zurückzuführen. Das vollständige Fehlen einer eigenständigen, staatlich anerkannten Waldorf-Klassenlehrergrundausbildung in der Region – im Gegensatz zu einigen westeuropäischen Beispielen (z. B. Freie Hochschule Stuttgart) – ist an sich ein bedeutsamer empirischer Befund. Die Studie leistet damit einen Beitrag zur internationalen vergleichenden Lehrerbildungsforschung, indem sie empirische Daten und eine institutionelle Typologie aus einer bisher wenig erforschten Region bereitstellt. Dadurch, dass sie ausschließlich auf öffentlich zugänglichen Dokumenten basiert und damit kein Bild der pädagogischen Praxis auf der Mikroebene liefern kann, wird zugleich die Richtung nächster Forschungsschritte markiert: der Vergleich curricularer Inhalte und Kompetenzstrukturen sowie qualitative Feldarbeit auf der Grundlage institutionellen Zugangs über eine längere Zeitperiode bei einer Ausbreitung der Untersuchung auf größere Regionen.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

LITERATUR

AVISON, K. (2016). *A Handbook for Steiner-Waldorf Class Teachers*. (3rd ed.). Floris Books.

BOWEN, G. A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. https://doi.org/10.3316/QRJ0902027

BRAY, M., ADAMSON, B., & MASON, M. (Eds.). (2014). *Comparative education research: Approaches and methods* (2nd ed.). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-05594-7

BRAY, M., & THOMAS, R. M. (1995). Levels of comparison in educational studies: Different insights from different literatures and the value of multilevel analyses. *Harvard Educational Review*, 65(3), 472–490. https://doi.org/10.17763/haer.65.3.g3228437224v4877

CLOUDER, C., RAWSON, M. (2000). *Waldorf Education*. Steiner Waldorf Schools Fellowship.

PHILLIPS, D., & SCHWEISFURTH, M. (2014). *Comparative and International Education. An Introduction to Theory, Method, and Practice* (2nd ed.). Bloomsbury Publishing.

PRIOR, L. (2003). *Using documents in social research*. SAGE Publications Ltd. https://doi.org/10.4135/9780857020222

RAWSON, M., RICHTER, T. & AVISON, K. (2014). *The tasks and content of the Steiner Waldorf curriculum*. Steiner Waldorf Schools Fellowship.

SCOTT, W. R. (2014). *Institutions and Organizations: Ideas, Interests, and Identities* (4th ed.). SAGE. https://doi.org/10.3917/mana.172.0136

ULLRICH, H. (2015). *Waldorfpädagogik. Eine kritische Einführung*. Beltz.

KONTAKT:

Mgr. Tímea Mészáros
J.-Selye-Universität, Pädagogische Fakultät
Lehrstuhl für Kindergarten- und Primarstufenpädagogik
Bratislavská 3322, 94501 Komárno
meszarost@ujs.sk

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

ONLINE-MEMES IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT: EINSTELLUNGEN UND NUTZUNGSABSICHTEN ANGEHENDER SPRACHLEHRKRÄFTE

Attila MÉSZÁROS – Cyntia SZEGIOVÁ – Doroti VASSOVÁ

ABSTRAKT

Der Beitrag untersucht Einstellungen und Nutzungsabsichten angehender Sprachlehrkräfte gegenüber Online-Memes im Fremdsprachenunterricht. Eine quantitative Fragebogenerhebung (N = 75) erfasste fünf Einstellungsdimensionen. Die Ergebnisse zeigen eine positive Grundeinstellung: Motivationspotenzial und Nutzungsabsicht wurden hoch bewertet, kulturelle Missverständnisse und unvorhergesehene Unterrichtssituationen als relevante Risiken anerkannt. Die Befunde münden in drei Empfehlungen für die Sprachlehrkräfteausbildung.

Schlüsselwörter: Online-Meme, Fremdsprachenunterricht, Einstellungen, digitale Medien, Motivation

ONLINE MEMES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING: ATTITUDES AND BELIEFS OF PRE-SERVICE LANGUAGE TEACHERS

ABSTRACT

This study examines the attitudes and behavioural intentions of pre-service foreign language teachers towards the use of online memes in language instruction. A quantitative survey (N = 75) measured five attitudinal dimensions. Results indicate a positive disposition overall: motivational potential and future use intention scored high, while cultural misunderstandings and unforeseen classroom situations were identified as key risks. Findings lead to three recommendations for pre-service language teacher education.

Key words: online meme, foreign language teaching, beliefs, digital media, motivation

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

1 EINFÜHRUNG

Online-Memes – kurze, multimodale Inhalte, die humoristisch auf gesellschaftliche Phänomene reagieren und sich über soziale Plattformen viral verbreiten – haben längst den Weg in Lernräume gefunden. Dies ist kein Zufall: Sie sind die Sprache einer Generation, die als „digitale Eingeborene" (Prensky, 2001) aufgewachsen ist und Informationen überwiegend visuell, verdichtet und interaktiv verarbeitet. Die Corona-Pandemie hat diesen Prozess beschleunigt: Die erzwungene Verlagerung des Unterrichts in den digitalen Raum zeigte, dass der adäquate Einsatz digitaler Medien über technische Infrastruktur hinaus auch didaktisches Umdenken erfordert (Szegi, 2024a). Dabei wurden sowohl das Potenzial von Memes als niedrigschwellige, motivierende Unterrichtsmaterialien als auch ihre Grenzen – von Ablenkung und Disziplinproblemen bis hin zu kulturellen Missverständnissen – sichtbar.

Vor diesem Hintergrund rücken die Einstellungen angehender Sprachlehrkräfte gegenüber Memes als didaktischem Werkzeug in den Fokus: Sie entscheiden darüber, ob und wie dieses Format in die Unterrichtspraxis Eingang findet. Das didaktische Potenzial ist dabei vielfältig – von der Veranschaulichung grammatischer Phänomene über Wortschatzerwerb und pragmatische Kompetenzen bis hin zur interkulturellen Bildung (Harshavardhan et al., 2019; Nguyen et al., 2022) – und lässt sich konkret in die Kompetenzfelder des slowakischen Staatlichen Bildungsprogramms (ŠVP) einbetten (Szegi, 2024a; 2024b). Gleichwohl ist die empirische Forschungslage dünn: Bestehende Studien stammen überwiegend aus dem anglophonen Raum und basieren auf qualitativen Fallstudien; quantitative Erhebungen zu Einstellungen und Nutzungsabsichten von Lehramtsstudierenden fehlen weitgehend.

2 ZIELSETZUNG

Diese Beobachtungen motivierten die Verfasser, die Rolle von Memes im fremdsprachlichen Unterricht zum Gegenstand empirischer Untersuchungen im Kontext der Fremdsprachendidaktik zu machen und auf jene Aspekte zu fokussieren, denen insbesondere im zentraleuropäischen Raum eine Relevanz zukommt. Der vorliegende Beitrag präsentiert Ergebnisse einer quantitativen Fragebogenstudie, die im Rahmen eines laufenden Dissertationsprojekts an der Pädagogischen Fakultät der J.-Selye-Universität (Komárno, Slowakei) durchgeführt wurde. Bei der Untersuchung wurde von der Annahme ausgegangen, dass Online-

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

Memes bei Lehramtsstudierenden grundlegend positiv als Unterrichtsmaterial wahrgenommen werden – ohne Rücksicht auf das jeweilige Studienfach. Vor dem Hintergrund dieser Hypothese wurde als Ziel gesetzt, die Einstellungen von Lehramtsstudierenden gegenüber dem Einsatz von Online-Memes im Unterricht zu erfassen und Potenziale sowie wahrgenommene Risiken zu identifizieren. Aus forschungspraktischen Gründen wurde der Fokus auf angehende Lehrkräfte mit mindestens einer Fremdsprache als Studienfach beschränkt, d.h. auf jene Studierenden, die Englisch und/oder Deutsch in ihrer Approbation haben.

3 THEORETISCHER HINTERGRUND

3.1 Memes im Kontext des Web 2.0

Online-Memes sind kurze, typischerweise bild- und textbasierte Inhalte, die über Social-Media-Plattformen viral verbreitet werden. Dawkins (1976) beschreibt sie als kulturelle Einheiten, die durch Imitation übertragen und dabei von den Nutzern als Replikatoren verändert werden. Ihre dreiteilige Struktur – eröffnendes Sprachelement, Bild, Pointe – beschreibt Osterroth (2015, S. 31); inhaltlich gründet der Meme-Humor auf der Spannung zwischen Norm und Normverstoß (Veatch, 1998), was sie für interkulturelles Lernen besonders fruchtbar macht (Szegi, 2024b). Grundsätzlich sind statische image macros und dynamische, video- bzw. audiobasierte Memes zu unterscheiden, wobei letztere sich besonders für landeskundliche Inhalte eignen (Szegi, 2024b). Ihre Verbreitung ist untrennbar mit dem Web 2.0 verbunden, das Nutzer von passiven Konsumenten zu aktiven Inhaltsproduzenten transformiert (Warschauer & Grimes, 2007) und Plattformen wie TikTok oder Instagram als Ökosystem bereitstellt. Für den Fremdsprachenunterricht ist relevant, dass die heutige Lerngeneration als „digitale Eingeborene" (Prensky, 2001) Meme-Mechanismen intuitiv versteht – eine Ressource, auf die der Unterricht aufbauen kann (Szegi, 2024a; 2024b) – und dass ihr Einsatz zugleich digitale Kompetenzen im Sinne des DigComp-Rahmens fördert (Komló, 2020).

3.2 Memes im kurrikularen Kontext

Szegi (2024a; 2024b) analysiert die Anknüpfungspunkte zwischen Memes und dem slowakischen Staatlichen Bildungsprogramm („Štátny vzdelávací program“, ŠVP) für Deutsch als Fremdsprache (in Bezug auf andere Fremdsprachen sind dort

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

analoge Kriterien verankert). Auf A2-Niveau und B1-Niveau verlangt der ŠVP von Lernenden, auf zugespitzte Situationen sprachlich zu reagieren, Witze und Karikaturen zu verstehen sowie interkulturelle Kompetenzen zu entwickeln. Da Memes als humoristische, satirische und kulturell kodierte Artefakte genau diese Bereiche abdecken, kann man diese als ein besonders geeignetes Unterrichtsmaterial für Landeskunde und interkulturelles Lernen betrachten (vgl. Dewaele, 2025).

In Bezug auf die Umsetzung von Memes in der Unterrichtspraxis finden sich sowohl in der einschlägigen Literatur (vgl. etwa Szegi 2024b) als auch in Online-Portalen Musterlehrpläne und Szenarios. Diese veranschaulichen u.a. anhand von statischen Bildern oder auch von dynamischen TikTok-Inhalten z.B. die Anwendungsmöglichkeiten von Memes im Kontext der Landeskunde der DACH-Länder. Ein wesentlicher Vorteil dieses didaktischen Ansatzes besteht darin, dass er zeigt, wie Memes schrittweise von der Rezeption zur Produktion eingesetzt werden können.

3.3 Einstellungen und Überzeugungen im Kontext der Lehrerausbildung

In der Lehrkrerausbildung gilt als gesichert, dass subjektive Überzeugungen – die sog.In der Lehrkräftebildung gilt als gesichert, dass subjektive Überzeugungen – die sog. teacher beliefs – unterrichtliche Entscheidungen maßgeblich beeinflussen (Pajares, 1992; Borg, 2003). Da Beliefs tief verankert sind und sich nur schwer durch rein informative Interventionen verändern lassen, müssen in der Ausbildung nicht allein Wissens-, sondern auch Einstellungsveränderungen angestrebt werden. Im Bereich digitaler Medien bietet das Technology Acceptance Model (TAM; Davis, 1989) einen etablierten Erklärungsrahmen: Nutzungsabsicht wird demnach durch wahrgenommene Nützlichkeit und wahrgenommene Benutzerfreundlichkeit bestimmt – Konstrukte, die sich direkt auf den Meme-Einsatz übertragen lassen. Ob Online-Memes nachhaltig in den Fremdsprachenunterricht Eingang finden, hängt damit wesentlich davon ab, welche Haltungen Lehrkräfte gegenüber Humor, digitalen Medien und ihrer eigenen Rolle entwickeln.

4 METHODE

4.1 Forschungsdesign und Instrument



ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

Die Studie basiert auf einem quantitativen Querschnittsdesign, das darauf ausgerichtet ist, Einstellungen und Nutzungsabsichten einer definierten Zielgruppe zu einem bestimmten Zeitpunkt zu erfassen. Als Erhebungsinstrument diente ein online-gestützter Fragebogen, der über die Plattform Google Forms administriert wurde. Die Entwicklung des Instruments erfolgte in Anlehnung an die von Szegi (2024a) im Rahmen einer systematischen Literaturübersicht identifizierten didaktischen Potenziale und Risiken von Online-Memes im Fremdsprachenunterricht sowie an das dreikomponentige Einstellungsmodell von Eagly & Chaiken (1993). Hierbei werden Einstellungen als dreikomponentige Konstrukte konzeptualisiert, in denen eine kognitive (Wissens- und Überzeugungskomponente), eine affektive (emotionale Bewertungskomponente) und eine konative (Verhaltensintentionskomponente) Dimension gebündelt wird.

Dieses Modell bildete die konzeptuelle Grundlage für die Entwicklung des Erhebungsinstruments der vorliegenden Studie: Die Fragebogenblöcke Sprachlicher Nutzen und Umsetzbarkeit erfassen kognitive Einstellungsaspekte, der Block Humor und Motivation vorwiegend affektive, der Block Nutzungsabsicht die konative Dimension. Der Block Risiken und Grenzen operationalisiert kognitive Vorbehalte, die als potenzielle Barrieren der Nutzungsabsicht fungieren können.

Der Fragebogen gliederte sich in zwei Teile. Der erste Teil erfasste demographische und studienbezogene Angaben der Teilnehmenden (Geschlecht, Alter, Studienniveau, Studienland, Studienfach sowie etwaige Unterrichtstätigkeit neben dem Studium). Der zweite Teil umfasste fünf thematische Blöcke mit je fünf Items auf einer fünfstufigen Likert-Skala (1 = stimme überhaupt nicht zu bis 5 = stimme vollständig zu): (1) sprachlicher Nutzen, (2) Humor und Motivation, (3) Umsetzbarkeit, (4) Risiken und Grenzen sowie (5) Nutzungsabsicht. Ergänzt wurden die geschlossenen Items durch drei offene Fragen, die die subjektiv wahrgenommenen Vorteile (F13), Nachteile (F14) sowie geeigneten Unterrichtsbereiche für den Meme-Einsatz (F15) erhoben. Um ein einheitliches Begriffsverständnis bei allen Respondenten sicherzustellen, waren dem Fragebogen eine kurze Definition von Online-Memes sowie mehrere visuelle Beispiele vorangestellt. Die Likert-Daten wurden deskriptivstatistisch ausgewertet; berichtet werden der arithmetische Mittelwert (M) und die Standardabweichung (SD).

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

4.2 Stichprobe und Datenerhebung

Die Stichprobe umfasste N = 75 Sprachlehramtsstudierende, die zum Zeitpunkt der Erhebung an der J.-Selye-Universität eingeschrieben waren. Die Rekrutierung der Teilnehmenden erfolgte über ein Convenience-Sampling-Verfahren: Der Fragebogenlink wurde über hochschulische Netzwerke distribuiert. Die Datenerhebung fand im Sommersemester 2025/26 statt.

Die Stichprobe setzte sich wie folgt zusammen: 64,0 % der Befragten identifizierten sich als männlich, 25,3 % als weiblich und 10,7 % als divers. Die größte Altersgruppe bildeten die 18- bis 23-Jährigen (56,0 %), gefolgt von den 24- bis 29-Jährigen (25,3 %) und den über 30-Jährigen (18,7 %). Hinsichtlich des Studienniveaus befanden sich 58,7 % im Bachelorstudium (Bc.), 29,3 % im Masterstudium (Mgr.) und 12,0 % im Doktorstudium (PhD). Der überwiegende Teil der Befragten (85,3 %) gab als Herkunftsland die Slowakei, ein kleinerer Anteil (14,7 %) Ungarn an. Bezüglich einer etwaigen Unterrichtstätigkeit neben dem Studium gaben 36,0 % an, bereits aktiv zu unterrichten, 22,7 % taten dies gelegentlich im Rahmen von Praktika, während 41,3 % noch keine Unterrichtserfahrung hatten.

5 ERGEBNISSE

5.1 Sprachlicher Nutzen

Die Befragten stimmten dem sprachlichen Potenzial von Online-Memes insgesamt stark zu. Den höchsten Mittelwert erzielte das Item zur Veranschaulichung grammatischer Phänomene (M = 4,29, SD = 0,88), was darauf hindeutet, dass die Teilnehmenden Memes in erster Linie als Hilfsmittel zur Grammatikvermittlung wahrnehmen. Ebenfalls hoch bewertet wurde die Unterstützung der Wortschatzerweiterung (M = 4,17, SD = 0,95) sowie das Potenzial zur Förderung pragmatischer (M = 4,05, SD = 1,04) und interkultureller Kompetenzen (M = 4,03, SD = 1,00). Den niedrigsten Wert des Blocks erzielte die Eignung von Memes zur Veranschaulichung komplexer sprachlicher Phänomene (M = 3,85, SD = 1,14). Es lässt sich dabei annehmen, dass die Studierenden Memes eher als niedrigschwelliges Ergänzungsmaterial denn als Instrument zur Behandlung anspruchsvoller linguistischer Inhalte betrachten. Alle Items dieses Blocks lagen oberhalb des Skalenmittelpunkts (M > 3,5), was eine insgesamt positive Einschätzung des sprachlichen Nutzens belegt. Diese Ergebnisse stehen im Einklang mit den



ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

Befunden von Harshavardhan et al. (2019), die zeigen, dass Memes im EFL-Kontext grammatische, semantische und pragmatische Kompetenzen fördern können, sowie mit Nguyen et al. (2022), die den authentischen sprachlichen Kontext von Memes als zentralen Vorteil hervorheben.

5.2 Humor und Motivation

Der Block Humor und Motivation wies die höchsten Mittelwerte des gesamten Fragebogens auf und ist zugleich der inhaltlich ambivalenteste. Die drei positiv formulierten Items erzielten durchgehend hohe Zustimmungswerte: Die Schaffung einer positiven Lernatmosphäre durch den Humor von Memes wurde am stärksten bejaht (M = 4,39, SD = 0,93), gefolgt von der Unterstützung der langfristigen Behältensleistung (M = 4,28, SD = 0,76) und der Einprägsamkeit der Pointe als Gedächtnisanker (M = 4,19, SD = 0,88). Diese Werte deuten darauf hin, dass die Befragten dem affektiven Potenzial von Memes eine besondere Bedeutung für das Lernen beimessen.

Gleichzeitig erhielten die beiden negativ formulierten Items eine moderate Zustimmung: Die Aussage, dass Humor im Unterricht eher vom Lernstoff ablenkt, wurde mit M = 3,45 (SD = 1,38) bewertet; die Befürchtung, dass Lernende in Memes nur den Unterhaltungswert wahrnehmen, mit M = 3,24 (SD = 1,38). Beide Werte liegen oberhalb des Skalenmittelpunkts, was auf eine reflektierte Ambivalenz hindeutet: Die Studierenden erkennen das motivationale Potenzial von Memes an, schließen jedoch gleichzeitig nicht aus, dass der Humoreffekt den didaktischen Fokus gefährden kann. Diesen Befund erklärt Szegi (2024b) anhand von Veatchs (1998) Humortheorie: Überschreitet die Normverletzung eines Memes ein bestimmtes Maß, kippt die Reaktion der Lernenden von Belustigung in Ablenkung oder Irritation. Die hohe Standardabweichung bei diesen Items (SD = 1,38) verweist zudem auf eine deutliche Streuung in der Einschätzung. Das gilt als ein Hinweis darauf, dass die Erfahrungen und Erwartungen der Studierenden in dieser Dimension besonders heterogen sind.

5.3 Umsetzbarkeit

Die Befragten beurteilten die praktische Umsetzbarkeit des Meme-Einsatzes im Unterricht insgesamt positiv – alle fünf Items lagen oberhalb des Skalenmittelpunkts, drei davon sogar über M = 4,0. Den höchsten Wert erzielte die Vereinbarkeit mit dem Lehrplan (M = 4,15, SD = 0,90), gefolgt von der einfachen

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

Integration als Ergänzungsmaterial (M = 4,08, SD = 0,91) und der Einschätzung, dass das erforderliche technische Wissen leicht erlernbar ist (M = 4,04, SD = 1,03). Die Verfügbarkeit geeigneter Memes im Internet wurde ebenfalls positiv bewertet (M = 3,95, SD = 1,09).

Den niedrigsten Wert des Blocks erhielt das Item zum Vorbereitungsaufwand (M = 3,81, SD = 1,19). Obwohl dieser Wert noch im positiven Bereich liegt, deutet er auf eine gewisse Zurückhaltung hin: Die Studierenden sind zwar grundsätzlich der Ansicht, dass Memes mit vertretbarem Aufwand eingesetzt werden können, zeigen in dieser Frage aber die größte Unsicherheit des Blocks. Dies korrespondiert mit dem Befund von Nguyen et al. (2022), die das Fehlen strukturierter didaktischer Leitfäden als zentrales Hindernis für den Meme-Einsatz identifizieren, sowie mit Szegi (2024b), die auf die Notwendigkeit einer gezielten Materialauswahl und -vorbereitung hinweist.

5.4 Risiken und Grenzen

Alle Items dieses Blocks waren negativ formuliert, d.h., die Zustimmung zu den einzelnen Aussagen entspricht der Anerkennung eines Risikos. Die Mittelwerte lagen zwischen M = 3,29 und M = 3,81, was auf eine differenzierte, jedoch nicht alarmierende Risikowahrnehmung hindeutet.

Am stärksten zugestimmt wurde der Aussage, dass der Meme-Einsatz unvorhergesehene Unterrichtssituationen hervorrufen kann (M = 3,81, SD = 1,16). Dieser folgt die Gefahr kultureller Missverständnisse (M = 3,79, SD = 1,17) und die Möglichkeit, dass ein Meme unbeabsichtigt verletzende Inhalte vermittelt (M = 3,76, SD = 1,28). Diese drei Items bilden einen inhaltlichen Cluster, der auf die kulturell-pragmatische Sensibilität von Memes verweist: Da Memes stets in einem spezifischen soziokulturellen Kontext entstehen, erfordert ihre Verwendung im Unterricht eine sorgfältige Vorauswahl.

Die Verständlichkeit von Memes für sprachlich schwächere Lernende (A1–A2) wurde ebenfalls als relevantes Risiko eingestuft (M = 3,60, SD = 1,19). Den niedrigsten Wert des Blocks erzielte das Item zum Autoritätsverlust der Lehrkraft durch den Meme-Einsatz (M = 3,29, SD = 1,32). Dieser vergleichsweise niedrige Wert ist bemerkenswert: Die Studierenden befürchten offenbar nicht, dass der humoristische Charakter von Memes ihre professionelle Rolle untergraben könnte – dieser Befund steht in Einklang mit der insgesamt hohen Nutzungsabsicht (vgl. Kap. 5.5). Die hohen Standardabweichungen in diesem Block signalisieren, dass die

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

Einschätzungen der Studierenden in Bezug aufs Risiko deutlich heterogener ausfallen als in den übrigen Dimensionen.

5.5 Nutzungsabsicht

Der Block Nutzungsabsicht weist die konsistentesten Ergebnisse des gesamten Fragebogens auf: Alle fünf Items erzielten Mittelwerte über M = 4,0 bei geringer Streuung. Den höchsten Wert erzielte die Bereitschaft zum Ausprobieren bei Vorliegen geeigneter Unterrichtsbeispiele (M = 4,25), gefolgt von der allgemeinen Nutzungsabsicht (M = 4,24), der Empfehlungsbereitschaft (M = 4,20), der Workshop-Teilnahme (M = 4,15) und der Mitwirkung an Materialentwicklung (M = 4,12). Im Sinne des TAM (Davis, 1989) begünstigen hohe wahrgenommene Nützlichkeit und niedrige Einstiegshürde gemeinsam diese starke Nutzungsintention. Die Konditionierung der Bereitschaft an das Vorhandensein guter Beispiele verweist dabei auf einen konkreten Bedarf in der Ausbildung: die Entwicklung kuratierter, niveauspezifischer Meme-Materialien.

5.6 Qualitative Auswertung der offenen Fragen

Die drei offenen Fragen des Fragebogens wurden mittels induktiver Kategorienbildung nach Mayring (2015) ausgewertet. Aus den Rohaussagen der Respondenten wurden thematische Kategorien gebildet und deren Häufigkeiten berechnet. Im Folgenden werden die Ergebnisse der drei Fragen nacheinander dargestellt.

In Bezug auf die Vorteile (F13) nannten ca. 60 % der Antworten Motivationssteigerung und positive Lernatmosphäre, gefolgt von besserer Aufmerksamkeit und Merkfähigkeit sowie Wortschatzerweiterung. Nur in einigen freien Antworten tauchte explizit das interkulturelle Lernpotenzial von Memes auf, was auf ein noch nicht vollständig bewusstes Potenzial in dieser Dimension hindeutet.

Was die Nachteile (F14) betrifft, dominierten Ablenkung und Disziplinprobleme (ca. 50 %), sowie inhaltliche Verflachung. Diese Bedenken spiegeln das wider, was bei Szegi (2024b) als didaktisches Risiko beschrieben wird: ohne klare Zielausrichtung kann Meme-Einsatz zum Selbstzweck werden. Bemerkenswert ist, dass ein Teil der Respondenten explizit angab, keine Nachteile zu sehen, was wiederum auf die insgesamt positive Grundhaltung der Stichprobe hindeutet.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

Vor dem Hintergrund dieser Befunde lassen sich in Bezug auf den Meme-Einsatz im fremdsprachlichen Unterricht in erster Linie Wortschatzerweiterung (ca. 37 %), Grammatik (ca. 24 %) und Landeskunde (ca. 19 %) als geeignete Bereiche (F15) bestimmen. Dies korrespondiert direkt mit den Kompetenzfeldern im slowakischen Staatlichen Bildungsprogramm (vgl. Kap. 1).

6 DISKUSSION

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeichnen ein kohärentes und insgesamt positives Bild der Einstellungen angehender Sprachlehrkräfte gegenüber dem Einsatz von Online-Memes im Fremdsprachenunterricht. Die Ergebnisse bestätigen die in Kap. 2 formulierten Annahmen: Angehende Sprachlehrkräfte nehmen Online-Memes grundlegend positiv als Unterrichtsmaterial wahr und schreiben ihnen einen hohen Nutzwert zu.

Die hohen Mittelwerte im Bereich Humor und Motivation ($M > 4,0$) sind konsistent mit den Befunden von Harshavardhan et al. (2019) und De Oliveira (2019), die ebenfalls positive Auswirkungen auf Lernmotivation und Unterrichtsbeteiligung dokumentieren.

Im Sinne des TAM (Davis, 1989) lässt sich sagen, dass die Kombination aus hoher wahrgenommener Nützlichkeit und einer als grundsätzlich niedrig eingeschätzten Einstiegshürde eine starke Nutzungsintention begünstigt. Die Nutzungsabsicht ist jedoch nicht bedingungslos, sie hängt maßgeblich von der Verfügbarkeit strukturierter didaktischer Materialien ab - in Einklang mit den Schlussfolgerungen von Nguyen et al. (2022).

Die Risikowahrnehmung konzentriert sich auf kulturelle Missverständnisse und unvorhergesehene Situationen ($M > 3,75$). Dabei wurden kulturelle Risiken höher gewichtet als ein möglicher Autoritätsverlust der Lehrkraft. Die Anerkennung kultureller Risiken korrespondiert mit den Befunden von Szegi (2024b), die darauf hinweist, dass Memes als kulturell kodierte Artefakte eine sorgfältige kontextuelle Einbettung erfordern.

7 SCHLUSSFOLGERUNGEN

Der vorliegende Beitrag liefert erste Befunde zur Einstellung angehender Sprachlehrkräfte gegenüber Online-Memes im Fremdsprachenunterricht im zentraleuropäischen Kontext. Die Ergebnisse zeigen eine ausgeprägte Nutzungsbereitschaft bei gleichzeitig differenzierter Risikowahrnehmung. Diese

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

Beobachtungen stehen in Einklang mit den Ergebnissen von weiteren – hier auch zitierten – einschlägigen Untersuchungen.

Für die Ausbildung von Sprachlehrkräften lassen sich drei Implikationen ableiten: Erstens sollte Meme-Kompetenz – d.h. die Fähigkeit, Memes kriteriengestützt auszuwählen, niveauspezifisch einzusetzen und kritisch zu reflektieren – explizit in der Ausbildung verankert werden. Zweitens besteht konkreter Bedarf an überprüften, in das Kurrikulum eingebetteten Meme-Materialien, da die Nutzungsabsicht der Respondenten maßgeblich an die Verfügbarkeit geeigneter Unterrichtsbeispiele geknüpft ist. Drittens sollten kulturelle und ethische Aspekte der Materialauswahl – aufgrund einer entsprechenden theoretischen Basis (vgl. etwa das Humormodell von Veatch, 1998) – in der Ausbildung systematisch thematisiert werden.

Als Ausblick bieten sich qualitative Folgestudien, Längsschnittdesigns sowie eine Ausweitung auf weitere zentraleuropäische Hochschulkontexte an, um die Repräsentativität und Tiefe der Befunde zu erhöhen.

LITERATUR

BORG, S. 2003. Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81–109. https://doi.org/10.1017/S0261444803001903

DAVIS, F. D. 1989. Perceived Usefulness, Perceived Ease of Use, and User Acceptance of Information Technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319–340. https://doi.org/10.2307/249008

DAWKINS, R. 1976. *The Selfish Gene*. Oxford University Press.

DE OLIVEIRA, V. C. V. 2019. Technology and humor: sample lessons to keep English learning functional during pandemic times. *Entrepalavras*, 11(3), 188–210.

DEWAELE, J.-M., SAITO, K., & HALIMI, F. 2025. How teacher behaviour shapes foreign language learners' enjoyment, anxiety and attitudes/motivation: A mixed modelling longitudinal investigation. *Language Teaching Research*, 29(4), 1580-1602. https://doi.org/10.1177/13621688221089601

EAGLY, A. H. & CHAIKEN, S. 1993. *The Psychology of Attitudes*. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

HARSHAVARDHAN, V., WILSON, D. & KUMAR, M. V. 2019. Humour Discourse in Internet Memes: An Aid in ESL Classrooms. *Asia Pacific Media Educator*, 29(1), 41–53. https://doi.org/10.1177/1326365X19842023

KOMLÓ, Cs. 2020. A pedagógusok digitális kompetenciájának európai kerete (DigCompEdu). In Lengyelné Molnár T. (szerk.), A *kultúraváltás hatása az egyhéni kompetenciákra*, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, 74–80. https://doi.org/10.46403/Akulturavaltashatasaegyeni.2020.74

MAYRING, P. 2015. *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Beltz.

NGUYEN, H., CHAMBERS, W. & ABBOTT, M. 2022. Building ESL learners' digital literacy skills using internet memes. *TESL Canada Journal*, 39(1), 83–103. https://doi.org/10.18806/tesl.v39i1/1368

OSTERROTH, A. 2015. Das Internet-Meme als Sprache-Bild-Text. *IMAGE: Zeitschrift für interdisziplinäre Bildwissenschaft*, 11(22), 26–46.

PAJARES, M. F. 1992. Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332. https://doi.org/10.3102/00346543062003307

PRENSKY, M. 2001. Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1–6. https://doi.org/10.1108/10748120110424816

PUJOL, N. F., GESA, F. & SUÁREZ, M. D. 2024. Perceptions of a gamified experience to consolidate English grammatical knowledge through memes. *Lenguaje y Textos*, 58, 99–112.

SZEGI, C. 2024a. Mémek az idegen nyelvek oktatásában – nyelvi kompetencia-fejlesztés internetes mémek alkalmazásával. In *ISNK-207*. Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem. https://doi.org/10.3311/ISNK-207

SZEGI, C. 2024b. Mémek mint innovatív didaktikai eszközök a német nyelv tanításában. In *16th International Conference of J. Selye University – Language and Literacy Sections. Conference Proceedings*,. J. Selye University, 229–242. https://doi.org/10.36007/5086.2025.229

VEATCH, T. C. 1998. A theory of humour. *Humor: International Journal of Humor Research*, 11(2), 161–215. https://doi.org/10.1515/humr.1998.11.2.161

WARSCHAUER, M. & Grimes, D. 2007. Audience, authorship, and artifact: The emergent semiotics of Web 2.0. *Annual Review of Applied Linguistics*, 27, 1–23. https://doi.org/10.1017/S0267190508070013

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

WIGGINS, B. E. & Bowers, G. B. 2014. *Memes as genre: A structurational analysis of the memescape*. New Media & Society, 17(11), 1886–1906. https://doi.org/10.1177/1461444814535194

KONTAKT:

PD Dr.phil.habil. Attila Mészáros
J.-Selye-Universität, Pädagogische Fakultät
Lehrstuhl für deutsche Sprache und Literatur
Bratislavská 3322, 94501 Komárno
meszarosa@ujs.sk

Mgr. Cyntia Szegiová
J.-Selye-Universität, Pädagogische Fakultät
Lehrstuhl für Kindergarten- und Primarstufenpädagogik
Bratislavská 3322, 94501 Komárno
szegiova.cyntia@student.ujs.sk

Mgr. Doroti Vassová
J.-Selye-Universität, Pädagogische Fakultät
Lehrstuhl für deutsche Sprache und Literatur
Bratislavská 3322, 94501 Komárno
vassova.doroti@student.ujs.sk

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

SOCIÁLNY PEDAGÓG V SYSTÉME PODPORY DIEŤAŤA A RODINY

Ivana ŠUHAJDOVÁ – Michaela ŽITNÍKOVÁ

ABSTRAKT

Rodina predstavuje základné socializačné prostredie a významným spôsobom ovplyvňuje formovanie osobnosti dieťaťa, jeho hodnotovej orientácie, emocionálneho prežívania a sociálneho fungovania. Kvalita rodinného prostredia má zásadný vplyv na jeho vývin a zároveň determinuje jeho schopnosť adaptácie na sociálne prostredie školy, rovesníckych skupín a širšej spoločnosti. Príspevok analyzuje rodinu ako základný socializačný činiteľ, charakterizuje funkčné a dysfunkčné rodinné prostredie a objasňuje mechanizmy, prostredníctvom ktorých sa negatívne vzorce správania prenášajú na dieťa. Vychádzajúc z odborných štandardov a popisu súvislostí medzi kvalitou rodinného prostredia a rizikovým správaním dieťaťa, je cieľom príspevku poukázať na úlohy sociálneho pedagóga a význam multidisciplinárnej spolupráce pri práci s dieťaťom a rodinou.

Kľúčové slová: sociálny pedagóg, dieťa, rodina, dysfunkčná rodina, multidisciplinárna spolupráca

SOCIAL PEDAGOGUE IN THE CHILD AND FAMILY SUPPORT SYSTEM

ABSTRACT

The family represents the primary socialization environment and significantly influences the formation of a child's personality, value orientation, emotional experience, and social functioning. The quality of the family environment has a crucial impact on the child's development and simultaneously determines their ability to adapt to the social environments of school, peer groups, and wider society. The paper analyzes the family as a fundamental socialization factor, characterizes functional and dysfunctional family environments, and explains the mechanisms through which negative patterns of behavior are transmitted to the child. Based on

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

professional standards and the description of the relationship between the quality of the family environment and a child's risky behavior, the aim of the paper is to highlight the roles of the social pedagogue and the importance of multidisciplinary cooperation in working with the child and the family.
Key words: social pedagogue, child, family, dysfunctional family, multidisciplinary cooperation

ÚVOD

Rodina je jednou z najvýznamnejších sociálnych inštitúcií, ktorá zásadným spôsobom ovplyvňuje vývin jednotlivca od narodenia až po dospelosť. Prostredníctvom každodennej interakcie medzi rodičmi a deťmi dochádza k procesu socializácie, počas ktorého sa formujú emocionálne väzby, komunikačné zručnosti, spôsoby riešenia konfliktov a celkové sociálne fungovanie jednotlivca. Súčasná spoločnosť prechádza výraznými sociálnymi, ekonomickými a kultúrnymi zmenami, ktoré zásadne ovplyvňujú fungovanie rodiny. Narastajúce pracovné zaťaženie rodičov, ekonomická neistota, rozvodovosť, oslabenie tradičných hodnôt či rastúci vplyv digitálnych technológií vytvárajú nové výzvy pre rodinné prostredie.

1 RODINA AKO ZÁKLADNÉ SOCIÁLNE PROSTREDIE

Každá rodina má svoje špecifiká, ktoré ovplyvňujú vývin dieťaťa a jeho výchovu. Rodinu možno definovať ako základnú sociálnu jednotku spoločnosti, pre ktorú je typická vysoká miera intimity, vzájomná otvorenosť, vnútorné emocionálne väzby ovplyvňujúce osobnostný a psychologický rozmer života jednotlivých členov rodiny (Hovanová a Šlosár, 2020) a zároveň ako osobitnú neoddeliteľnú sociálnu skupinu tvoriacu priestor pre sociálne skúsenosti a výchovu (Cichosz, 2020). Rodina je súčasťou širšieho sociálneho, kultúrneho a politického prostredia, ktoré ovplyvňuje jej fungovanie. Poskytuje základné prostredie pre vzdelávanie, v ktorom sa odovzdávajú kultúrne hodnoty a formujú sa očakávané postoje jej členov. Širšie chápanie rodiny umožňuje lepšie porozumieť rozmanitosti foriem rodiny a jej vplyvu na vývin dieťaťa (Dermotta a Fowlera, 2020). Prostredníctvom rodičov si dieťa osvojuje základné vzorce správania, komunikačné štýly a spôsoby riešenia konfliktov. Deti, ktoré vyrastajú v rodinách so stabilnou komunikáciou a jasnými pravidlami, dokážu lepšie zvládať problémy aj mimo domova - v škole či vo vzťahoch s rovesníkmi.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

V závislosti od toho, ako sú jednotlivé funkcie rodiny napĺňané a ako dokáže rodina zvládať rôzne záťažové situácie, môžeme identifikovať rôzne typy rodín s odlišnou úrovňou stability a rizika. V súčasnosti je v popredí, tzv. trojstupňový model funkčnosti rodiny, ktorý odráža dynamiku a variabilitu rodín. Z hľadiska plnenia funkcií je možné rozlišovať tri základné skupiny rodín: (1) funkčné rodiny – rodiny, ktoré dokážu zabezpečiť, aby všetci jej členovia rástli a rozvíjali sa v zdravom prostredí. V takýchto rodinách funguje spolupráca, podpora a vzájomný rešpekt, (2) konsolidované rodiny – rodiny väčšinou zvládajúce svoje základné úlohy, aj keď sa občas objavia problémy, ktoré však významne neovplyvňujú deti, (3) disharmonické, dysfunkčné rodiny – rodiny, kde bežné fungovanie zlyháva a dochádza k narušeniu vzťahov či všeobecnému kolapsu základných funkcií, čo môže ohrozovať zdravý vývin detí a viesť k ich rizikovému správaniu (Hovanová a Šlosár, 2020).

Úlohy rodiny sa v jednotlivých vývinových obdobiach menia, no jej význam počas celého života zostáva zásadný. V ranom detstve rodina zabezpečuje základné potreby, vytvára pocit bezpečia a formuje prvé vzťahové väzby. V predškolskom a mladšom školskom veku sa jej úloha rozširuje o podporu morálneho vývinu, sebavedomia a prosociálneho správania. V období puberty a adolescencie rodina predstavuje pre dospievajúceho pevné zázemie, ktoré mu pomáha orientovať sa v hodnotách, prijímať hranice a zvládať hľadanie vlastnej identity a samostatnosti.

1.1 Rodina z hľadiska plnenia základných funkcií

Hovanová (2021) charakterizuje funkčnú rodinu ako prostredie zabezpečujúce stabilitu a priaznivé podmienky pre komplexný vývin dieťaťa. Rodinné fungovanie zahŕňa praktiky, v ktorých sa využívajú záujmy, povinnosti a potreby jednotlivých členov rodiny, a ktoré zabezpečujú jej stabilitu (Dermott a Fowler, 2020). Funkčná rodina sa môže stretávať s prechodnými a rôzne závažnými problémami, ktoré dokáže riešiť konštruktívnym spôsobom, pričom samotný proces ich zvládania môže posilňovať jej vnútorné väzby. Dermott a Fowler (2020) zdôrazňujú každodenné interakcie ako základ stability, zatiaľ čo Hovanová (2021) viaže funkčnosť na zabezpečenie vývinových potrieb dieťaťa a stabilitu rodinného prostredia. Funkčná rodina sa tak javí ako dynamický systém, ktorého stabilita spočíva v efektívnom zvládaní záťaže, nie v absencii problémov. Uvedené prístupy zároveň naznačujú, že chápanie funkčnej rodiny nemožno zužovať len na jej stabilitu či intaktnosť. Ljubetić (2020) posúva pozornosť od samotnej funkčnosti

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

rodiny k jej významu pre vývin dieťaťa. Poukazuje na to, že fungovanie rodiny možno chápať ako mieru, do akej dokáže zabezpečiť potreby svojich členov. Funkčné rodiny sú schopné zvládať problémy prostredníctvom komunikácie, vzájomnej podpory a otvoreného vyjadrovania emócií. Rodičia sa zhodujú vo výchovnom prístupe, stanovujú jasné rodinné pravidlá, podporujú spoločné trávenie času, zdieľajú zodpovednosť a členovia rešpektujú súkromie ostatných členov rodiny. Takto chápané rodinné prostredie vytvára predpoklady pre stabilný vývin dieťaťa.

Aby mohla rodina napĺňať svoju základnú funkciu, musí ako systém zvládať rôzne typy úloh – od základných, ako je zabezpečenie materiálnych potrieb členov rodiny, až po krízové úlohy, zamerané na riešenie mimoriadnych alebo náročných situácií v rodinnom živote. Maslowova pyramída je užitočný nástroj na pochopenie toho, ako rodina ovplyvňuje celkový rozvoj človeka. Funkčná rodina dáva priestor, kde môžu byť tieto potreby postupne napĺňané, od tých najzakladanejších, ako je jedlo, spánok, a pocit bezpečia, až po potrebu prijatia, lásky, uznania a sebarealizáciu. Práve v rodine sa dieťa učí, že niekam patrí a že má možnosť rozvíjať svoje schopnosti. Funkčnosť rodiny možno chápať z dvoch vzájomne prepojených perspektív. Prvá perspektíva ako súhrn typických znakov pre rodinu, druhá perspektíva ako proces plnenia konkrétnych úloh. Kým prístup orientovaný na výsledok zdôrazňuje znaky funkčnej rodiny, procesne orientovaná teória zdôrazňuje spôsob, akým rodina plní svoje funkcie prostredníctvom interakcií a ako plní úlohy v bežných aj náročných situáciách. Gabura a Gažíková (2021) uvádzajú, že ak rodina dokáže napĺňať svoje základné funkcie vo vzťahu ku všetkým členom, vzniká stav rovnováhy. Ide o určitú stabilitu medzi potrebami členov a ich uspokojovaním, teda stav homeostázy, v ktorom sú členovia rodiny prevažne spokojní, rodinné prostredie vnímajú pozitívne a zároveň sa aktívne podieľajú na fungovaní rodiny a plnení jej úloh. Stav homeostázy však nie je nemenný ani samozrejmý. Rodina je dynamický systém, ktorý reaguje na vývinové zmeny, problémové situácie a vonkajšie podmienky.

Ak rodina nedokáže napĺňať svoje funkcie, dochádza k ich narušeniu. Hovanová a Šlosár (2020) uvádzajú, že poruchy biologicko-reprodukčnej funkcie rodiny nastávajú v situáciách, keď sa deti rodia do nepriaznivých životných podmienok, prípadne keď zdravotný stav rodičov obmedzuje plnenie ich rodičovskej roly. Porucha biologicko-reprodukčnej funkcie môže predstavovať rizikový až rodinu zaťažujúci faktor, môže viesť k narušeniu jej fungovania najmä vtedy, ak rodine nie

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

je poskytnutá adekvátna podpora a stratégie zvládania záťažových situácií. Poruchy ekonomickej funkcie vyplývajú zo situácií, keď sa rodičia nemôžu alebo nechcú zapojiť do pracovného procesu, čím by zabezpečili dostatok prostriedkov na živobytie (tamže). Ohrozené sú najmä mladé rodiny s deťmi, u ktorých zabezpečenie základných životných potrieb presahuje ich finančné možnosti. Porucha ekonomickej funkcie rodiny nepredstavuje iba problém nedostatku finančných prostriedkov, ale môže zasahovať aj do ďalších oblastí života. Môže ovplyvňovať kvalitu rodinných vzťahov ako aj výchovné pôsobenie rodičov, čo môže viesť k narušeniu ostatných funkcií rodiny. Ohrozenie dieťaťa nastáva, keď je narušená pokojná a vyrovnaná atmosféra v rodine - v dôsledku rozvratu rodiny, rozchodu rodičov alebo nedostatočnej starostlivosti a záujmu zo strany rodičov. V týchto podmienkach často dochádza k zanedbávaniu alebo týraniu dieťaťa. Autori (tamže) zároveň dopĺňajú, že poruchy emocionality zasahujú do všetkých oblastí rodinného života a ovplyvňujú aj vzťahy so sociálnym prostredím. Poruchy emocionálnej funkcie vedú k citovej deprivácii a frustrácii. Zlyhávanie emocionálnej stability rodiny sa často premieta aj do oslabenej schopnosti rodiny plniť ochrannú funkciu. Autori (tamže) zároveň poukazujú na poruchy socializačno-výchovnej funkcie, ktoré predstavujú pre dieťa mimoriadne závažnú oblasť narušenia rodinného fungovania. Jednou zo situácií je stav, keď sa rodičia o dieťa nemôžu postarať v dôsledku nepriaznivých životných okolností, napr. výkon trestu, nízky sociálno-ekonomický status. Problém nastáva aj vtedy, keď rodičia nie sú schopní zabezpečiť primeranú starostlivosť, najmä pre osobnostnú nezrelosť, ich nízky vek alebo neschopnosť zvládať záťažové životné situácie. Ďalšiu skupinu tvoria rodičia, ktorí o dieťa nejavia záujem, zanedbávajú ho alebo ho opúšťajú. Závažnou formou narušenia je aj týranie a zneužívanie dieťaťa.

Dysfunkčné rodiny majú obmedzenú schopnosť zvládať problémy a výzvy objavujúce sa v ich vnútri aj mimo rodinného prostredia (Ljubetić, 2020). Ich členovia často komunikujú obranným spôsobom - prostredníctvom trestov či vyhrážok, zatiaľ čo podporná forma komunikácie sa vyskytuje len zriedka. V rodinách, ktoré nefungujú zdravo, bývajú vzťahy medzi členmi často postavené na strachu a nenávisti, pričom vzťahy medzi rodičmi a deťmi sa postupne zhoršujú. Dysfunkčná rodina môže pritom navonok pôsobiť úplne bežne - rodičia pracujú, deti chodia do školy, no vo vnútri rodiny niečo nefunguje. Dysfunkčnú rodinu tak možno charakterizovať ako prostredie, v ktorom sú vážne narušené niektoré alebo aj všetky základné funkcie rodiny.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

2 MECHANIZMY PRENOSU DYSFUNKČNÝCH VZORCOV SPRÁVANIA NA DIEŤA

Dysfunkčné vzorce správania sa v rodine neprenášajú na dieťa náhle ani vedome. Môžeme povedať, že prenos prebieha v každodenných interakciách, postojoch a zvyklostiach. Dieťa si osvojuje to, čo mu rodičia priamo hovoria, čo dlhodobo pozoruje a prežíva. Každé dieťa si z rodinného prostredia odnáša odlišné vzorce správania. V rodine prebiehajú navzájom prepojené mechanizmy (Helus, 2006). Patrí k nim sociálne učenie založené na pozitívnom a negatívnom upevňovaní správania, proces napodobňovania a identifikácie a interorizácia a exteroriácia osvojovaných noriem. Významnú úlohu zohráva aj pôsobenie príkladov a vzorov, ktoré formujú hodnotovú orientáciou a správanie dieťaťa. Uvedené mechanizmy sú dôležité aj z hľadiska prenosu dysfunkčných vzorcov na dieťa. Ak dieťa vyrastá v prostredí, kde prevládajú rizikové formy správania, nastáva vysoká pravdepodobnosť, že si ich osvojí ako bežnú súčasť vlastného repertoáru. Analýza mechanizmov je preto kľúčová pre pochopenie medzigeneračného prenosu dysfunkcie v rodine.

Sociálne učenie predstavuje proces, prostredníctvom ktorého si jedinec v interakcií s inými osvojuje predpoklady potrebné pre fungovanie v spoločnosti (Čekanová a Kochová, 2011). Prebieha v konkrétnych sociálnych situáciách a podmienkach, kde si dieťa postupne osvojuje sociálne roly a vzorce správania. Medzi kľúčové formy sociálneho učenia patrí napodobňovanie, učenie prostredníctvom sociálneho posilňovania, identifikácia, ako aj prijímanie alebo odmietanie modelov správania. To, čo dieťa dlhodobo pozoruje v rodinnom prostredí, si prirodzene osvojuje. Správanie rodičov, ich spôsob komunikácie a zvládanie emócií sa pre dieťa stávajú modelom, ktorý napodobňuje a zrkadlí. Nejde len o pozitívne prejavy, ale aj o neprimerané vzorce správania. Osvojené reakcie sa premietajú do fungovania dieťaťa v širšom sociálnom prostredí a v jeho vzťahoch s inými ľuďmi. Autorky (tamže) v rámci sociálneho učenia opisujú aj jeho základné formy. Napodobňovanie chápu ako spontánny proces, pri ktorom jedinec preberá najmä vonkajšie prejavy správania osôb, ktoré hodnotí pozitívne. Sociálne posilňovanie prebieha prostredníctvom odmien a trestov, pričom žiaduce správanie býva sociálnym prostredím upevňované a nežiaduce potláčane. Učenie identifikáciou presahuje napodobňovanie. Jedinec si osvojuje vonkajšie prejavy modelu a jeho vnútorné charakteristiky. Typickým znakom je silná emocionálna väzba na modelovú osobu.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

Na uvedené je však potrebné nazerať aj v kontexte rodinného prostredia. V realite dieťa nenapodobňuje iba správanie, ktoré je žiaduce alebo pozitívne hodnotené. V dysfunkčnej rodine môže dochádzať k preberaniu neadaptívnych vzorcov, ktoré sú rizikové pre jeho vývin. Pre dieťa predstavujú dostupný a opakované pozorovaný model nevhodného správania.

Kostová a Matanová (2024) sa venujú základným mechanizmom prenosu traumy medzi generáciami. Predpokladajú, že pri transgeneračnom prenose zneužívania a zanedbávania zohráva významnú sprostredkovateľskú úlohu citová väzba. Štýl pripútanosti matky sa premieta do kvality väzby jej dieťaťa. Negatívne skúsenosti a traumy z raného detstva, ktoré ovplyvnili jednu generáciu, môžu zasahovať aj do vývinu nasledujúcej generácie. Ak matka nedostatočne spracovala vlastnú traumu alebo prežila významnú stratu, môže to oslabiť jej schopnosť citlivo a primerane reagovať na potreby dieťaťa, čím sa zvyšuje riziko vzniku neistého pripútania. Dysfunkčné vzorce získané rodičom v dôsledku vlastných tráum sa nevedome prenášajú na dieťa cez neprimeranú reakciu alebo neisté správanie. Deti, ktoré pozorujú rodičov, ako potláčajú emócie, vyhýbajú sa im alebo ich nevhodne vyjadrujú, môžu tieto spôsoby používať vo vlastnom správaní. Gratz (2007) upozorňuje, že snaha potláčať alebo vyhýbať sa negatívnym emóciám vedie k ich väčšej intenzite a zvýšenému fyziologickému nabudeniu, čo ovplyvňuje schopnosť dieťaťa regulovať vlastné emócie a zvládať stres.

Prenos dysfunkčných vzorcov správania v rodine prebieha prostredníctvom viacerých mechanizmov, ktoré sú navzájom prepojené. Pomocou sociálneho učenia dieťa napodobňuje spôsoby správania, ktoré pravidelne pozoruje, vrátane spôsobu komunikácie a zvládania emócií. Spôsob, akým rodičia uplatňujú výchovný štýl a poskytujú emocionálnu podporu, formuje kvalitu pripútania a pocit bezpečia dieťaťa. Keď rodičia nedostatočne zvládajú vlastné traumy alebo negatívne emócie, skúsenosti sa nevedome prenášajú na dieťa a ovplyvňujú jeho vzťahy s inými ľuďmi.

3 SOCIÁLNY PEDAGÓG V PRÁCI S DIEŤAŤOM A RODINOU

Každé dieťa vstupuje do školského prostredia so svojimi skúsenosťami, zážitkami a problémami, ktoré si prináša z najbližšieho sociálneho prostredia, najmä z rodiny (Kunčáková, 2021). Školské prostredie predstavuje významný sociálny priestor. V rámci triedy dochádza k rôznym sociálnym interakciám. Deficitné rodinné prostredie je potrebné kompenzovať prítomnosťou kvalifikovaných odborníkov v

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

škole, medzi ktorých patrí aj sociálny pedagóg. V súčasnosti je potrebné klásť dôraz na posilňovanie spolupráce medzi školou a rodinou, najmä v oblasti prevencie rizikového správania. Spolupráca medzi školou a rodinou tak nemá význam len vo všeobecnej výchovno-vzdelávacej oblasti, ale je kľúčová aj pri riešení a prevencii rizikového správania žiakov.

Práca sociálneho pedagóga s dieťaťom a rodinou začína evidenciou. Karáseková (2019) uvádza, že počas evidencie nadväzuje sociálny pedagóg prvý kontakt so samotným klientom - s dieťaťom/rodinou. Zoznamuje sa s jeho problémom v podobe, v akej sa prejavuje v súčasnosti. V praxi často realizuje prvotný rozhovor so samotným dieťaťom o jeho prežívaní a aktuálnej situácii, nadväzuje kontakt s rodičmi alebo zákonnými zástupcami. Cieľom je oboznámiť ich so situáciou, nadviazať spoluprácu a zistiť podrobnejšie informácie pomocou anamnestického rozhovoru. Sociálny pedagóg z fázy evidencie pokračuje do fázy anamnézy a diagnostiky. Diagnostika je neoddeliteľnou súčasťou sociálno-pedagogickej činnosti. Prostredníctvom nej spoznáva životnú situáciu dieťaťa, rodinné prostredie, vzťahové väzby a podmienky, v ktorých dieťa vyrastá. Diagnostický rozhovor nadväzuje na údaje zo vstupného rozhovoru a zberu anamnézy (Výkon odbornej činnosti diagnostiky, 2024). Zameriava sa na zisťovanie informácií o aktuálnej situácii dieťaťa, vývine problému, doterajších spôsoboch jeho riešenia, ako aj na identifikáciu vnútorných zdrojov, protektívnych a rizikových faktorov a funkčných oblastí. Súčasťou diagnostického procesu je aj analýza dostupnej dokumentácie - lekárskych nálezov, pedagogickej charakteristiky či správ z odborných vyšetrení. Systematicky realizovaná diagnostika umožňuje vytvoriť ucelený obraz o potrebách dieťaťa. Diagnostický proces využíva rôzne metódy a techniky, ktoré pomáhajú získavať relevantné informácie. Výber metód závisí od charakteru problému a individuálnych špecifík dieťaťa. Dôležitou súčasťou diagnostiky je zisťovanie širších súvislostí problémovej situácie. Gabura (2006) poukazuje na získavanie anamnestických údajov a objasňovanie príčin problémov v spolupráci s rodinou, vďaka ktorým lepšie pochopí zdroje aj riziká výchovného pôsobenia rodiny. Diagnostický proces má svoju vnútornú postupnosť jednotlivých krokov. Liberčanová (2018) opisuje sled etáp, ktoré zahŕňajú formulovanie predbežnej hypotézy, stanovenie diagnostického cieľa, výber a aplikáciu vhodných metód, interpretáciu výsledkov a určenie diagnostického záveru, ktorý slúži ako východisko pre plánovanie ďalšej intervencie, prognózu vývinu a nastavenie spolupráce s rodinou.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

Diagnostika predstavuje východisko pre plánovanie sociálno-pedagogickej intervencie, preventívnych opatrení, využití podporných opatrení či koordinovanie ďalšej odbornej multidisciplinárnej spolupráce. Výsledky diagnostiky poskytujú sociálnemu pedagógovi jasný obraz o potrebách dieťaťa a rodiny, čo umožňuje navrhnúť a realizovať konkrétne kroky intervencie. Podľa Liberčanovej (2018) bežnú intervenciu uplatňuje v prípadoch, keď problém umožňuje plánovité a systematické riešenie. V kontexte riešenej problematiky ju možno využívať v období, keď je situácia stabilizovaná a dieťa je schopné spolupracovať na dosahovaní stanovených cieľov, teda na zmene svojho správania. Ak v rodinnom prostredí príde k vyhroteniu konfliktov alebo k náhlemu zhoršeniu rizikového správania, prechádzame k realizovaniu krízovej intervencie, v ktorej sociálny pedagóg reaguje okamžite. Intervencia musí byť flexibilná a prispôsobená aktuálnej situácii dieťaťa a jeho rodinného prostredia.

Sociálno-pedagogická intervencia sa orientuje aj na rodinné prostredie žiaka. Sociálny pedagóg môže pracovať s rodinou v školskom prostredí, alebo v ich prirodzenom prostredí, čo umožňuje lepšie pochopiť interakcie a dynamiku rodiny (Lovašová, 2016). To si však vyžaduje rešpektovanie etických hraníc a súhlas rodiny, ako aj kompetenčných limitov sociálneho pedagóga, ktorý nie je oprávnený riešiť záležitosti, patriace do kompetencie sociálneho pracovníka. Hroncová a kol. (2020) uvádzajú, že v rámci intervencie je spolupráca sociálneho pedagóga s rodičmi kľúčová. Jedným z nástrojov, ktoré môže využiť je pedagogizácia rodinného prostredia, v ktorej ide o úpravu rodinného prostredia, v ktorej sociálny pedagóg podporuje zlepšenie výchovno-vzdelávacích podnetov. Kvalita rodinného zázemia žiaka významne ovplyvňuje jeho pocit emocionálneho bezpečia a celkový rozvoj osobnosti. V spolupráci s rodinou a žiakom sa realizujú vopred dohodnuté úpravy prostredia. Pomocou pedagogizácie rodinného prostredia sa môže ovplyvňovať vývin dieťaťa nepriamo, prostredníctvom úpravy jeho každodenného prostredia a vzťahov. Vytváranie podnetného a bezpečného rodinného prostredia môže významne prispieť k prevencii a riešeniu rôznych výchovných problémov.

Sociálne poradenstvo podporuje rodičov pri odhaľovaní vnútro-rodinných problémov, ktoré môžu byť príčinou rizikového správania dieťaťa (Hroncová a kol., 2020). Sociálny pedagóg poskytuje rodičom rôzne alternatívy riešenia. Jeho úspech závisí od aktívnej spolupráce a vlastného úsilia rodičov. Podľa Gaburu (2006) sa poradenstvo pre rodičov zameriava na nasledovné situácie: keď rodičia neplnia adekvátne svoju rodičovskú úlohu, keď prejavujú poruchy rodičovstva alebo keď

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

majú devalvujúci postoj voči deťom. Pomocou poradenstva pomáha v prípadoch, kde chýba emočný kontakt a podpora, v situáciách nejednotnej výchovy alebo pri nereálnych očakávaniach voči deťom. Celkovo sociálno-pedagogické poradenstvo predstavuje významný nástroj podpory rodičov pri riešení výchovných a rodinných problémov. Poskytuje odborné vedenie, umožňuje odhaliť zdroje rizikového správania dieťaťa. Niklová a kol. (2020) sa venujú špecifickým metódam a technikám sociálneho poradenstva, ktoré sociálni pedagógovia môžu využívať vo svojej praxi. Konkrétna forma sa prispôsobuje veku klienta, charakteru problému a cieľu intervencie. Komplexné využívanie poradenských metód a techník umožňuje sociálnemu pedagógovi systematicky viesť klienta od pomenovania problému až k jeho postupnému riešeniu.

Sociálny pedagóg pri svojej činnosti nevystupuje izolovane. Spolupracuje s ďalšími odborníkmi školského podporného tímu, vedením školy, poradenskými zariadeniami či s inštitúciou sociálno-právnej ochrany detí a sociálnej kurately. Multidisciplinárna spolupráca umožňuje komplexnejšie porozumieť problémovej situácii, efektívnejšie plánovať podporu. Spolupráca s multidisciplinárnym tímom a medzirezortná spolupráca sú spôsoby, ako môžu rôzne odborné oblasti spojiť sily a spoločne pomáhať deťom a rodinám.

Pri riešení rizikového správania žiakov je kľúčová spolupráca sociálneho pedagóga s poradenskými zariadeniami, a to najmä s centrom poradenstva a prevencie (CPP). Kunčaková (2021) popisuje, že sociálny pedagóg v spolupráci s CPP plánuje a realizuje preventívne aktivity, programy a stretnutia a podieľa sa na riešení konkrétnych prípadov a poskytovaní poradenstva. Zapája sa do akreditovaných vzdelávacích programov zameraných na prevenciu drogových závislostí, kriminality a ďalších rizikových správaní a využíva odbornú podporu a preventívne ponuky CPP.

V rámci intervencie úzko spolupracuje s poradenskými zariadeniami a inými zložkami, ktoré poskytujú pomoc deťom a ich rodinám v náročnej situácii. Riešenie takýchto prípadov vyžaduje intenzívnu medzirezortnú spoluprácu, ktorá zahŕňa spoločné plánovanie postupov, organizovanie pracovných stretnutí s vyhotovovaním zápisov, navrhovanie vhodných intervencií a následne monitorovanie ich účinnosti. Bez prepojenia školy s poradenskými službami by riešenie závažnejších prejavov rizikového správania zostávalo neúplné. Spolupráca sociálneho pedagóga s úradom práce, sociálnych vecí a rodiny a s policajným zborom nastáva v situáciách, keď je ohrozená bezpečnosť alebo blaho dieťaťa.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

Kunčaková (2021) uvádza, že sociálny pedagóg spolupracuje aj s príslušnými orgánmi polície a mestskou políciou pri prevencií a riešení problémov dieťaťa. Škola je povinná spolupracovať pri hodnotení a riešení situácií, kde sú deti týrané, sexuálne zneužívané, zanedbávané alebo u ktorých je hrozba predpokladaná. Sociálny pedagóg koordinuje spoluprácu, zabezpečuje komunikáciu medzi školou a príslušnými orgánmi a pripravuje podklady pre intervenciu. Poskytuje podporu pri riešení problémových situácií v rodinnom prostredí žiakov, pripravuje odporúčania pre ďalšie odborné inštitúcie a vybavuje dokumentáciu, teda hodnotenie žiakov pre súd, ÚPSVaR a policajný zbor. Sociálny pedagóg v rámci medzirezortnej spolupráce neobmedzuje svoju činnosť len na školské a štátne inštitúcie, ale môže spolupracovať aj s mimovládnymi organizáciami.

Činnosť sociálneho pedagóga je úzko spätá s rozsahom jeho odborných kompetencií, prostredníctvom ktorých napĺňa svoje profesijné poslanie. Kompetencie sociálneho pedagóga sú podrobnejšie vymedzené v profesijných štandardoch, ktoré medzi kľúčové kompetencie radia - plánovanie sociálno-pedagogickej činnosti, realizovanie sociálno-pedagogickej diagnostiky, realizovanie poradenstva a intervencie, realizovanie preventívnej a osvetovej činnosti, evalvovanie sociálno-pedagogickej činnosti, vytváranie partnerstiev s inými poskytovateľmi odbornej pomoci a podieľanie sa na rozvoji školy/školského zariadenia.

ZÁVER

Dysfunkčné rodinné vzťahy, nedostatok podnetov, nevhodné výchovné prístupy a absencia emocionálnej podpory predstavujú rizikové faktory premietajúce sa do správania dieťaťa aj v školskom prostredí. Škola sa stáva dôležitým priestorom, kde sa dané problémy prejavujú a zároveň je aj miestom, kde je možné ich včas identifikovať a riešiť. Efektívne riešenie rizikového správania dieťaťa nie je možné bez aktívnej spolupráce rodiny.

Priama práca sociálneho pedagóga s dieťaťom a jeho rodinou má osobitný význam, pretože sa odohráva v reálnych životných situáciách. Vzájomná dôvera, otvorená komunikácia a individuálny prístup vytvárajú priestor na hľadanie riešení a podporu pozitívnych zmien v rodinnom prostredí. Cieľom sociálneho pedagóga je stabilizovať problémovú situáciu dieťaťa, podporiť jeho sociálne fungovanie, napomáhať pozitívnej zmene správania a zároveň posilňovať výchovné kompetencie rodiny. Sociálno-pedagogická práca s dieťaťom a jeho rodinou je

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

dlhodobý a systematický proces, ktorý si vyžaduje individuálny prístup, flexibilitu a vysokú mieru odbornosti.

LITERATÚRA

CICHOSZ, M. 2020. Family in social pedagogy: studies and research directions. In: *Wychowanie w Rodzinie*, vol. 12, no. 2, p. 14-22. Available at: https://www.researchgate.net/publication/378223136_Family_in_social_pedagogy_studies _and_research_directions, https://doi.org/10.61905/wwr/170441

ČEKANOVÁ, T., KOCHOVÁ, H. 2011. Rozvíjanie sociálnych kompetencií. In: *Metodika tvorby učebných zdrojov*. Dostupné na: edu.sk/sites/default/files/rocepo-dokumenty/na-pomoc-pedagogom/mtuz.pdf

DERMOTT, E., FOWLER, T. 2020. What is a Family. In: *Social Sciences*, vol. 9, no. 83, p. Available at: https://www.researchgate.net/publication/341394013, https://doi.org/10.3390/socsci9050083

GABURA, J. 2006. *Sociálna práca s rodinou*. Bratislava: Občianske združenie sociálna práca, ISBN 80-89185-10-X.

GABURA, J., GAŽÍKOVÁ, E. 2021. *Teoretické východiská a metódy práce s rodinou*. Nitra. UKF, ISBN 97-8805-581-682-1.

GRATZ, K. L. 2007. Targeting emotion dysregulation in the treatment of self-injury. In: *Journal of Clinical Psychology*, vol. 63, no. 11, p. 1091-1103. Available at: https://doi.org/10.1002/jclp.20417

HELUS, Z. 2006. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, ISBN 978-80-2471-168-3.

HOVANOVÁ, M. 2021. *Rodina ako priestor sociálnej práce*. Košice: UJPŠ, ISBN 978-80-8152-965-8.

HOVANOVÁ, M., ŠLOSÁR, D. 2020. *Sanácia dysfunkčnej rodiny v pomáhajúcich profesiách*. Košice: UPJŠ, ISBN 978-80-8152-858-3.

HRONCOVÁ, J. a kol. 2020. *Sociálna pedagogika n Slovensku a v zahraničí – teoretická reflexia a prax.* Banská Bystrica: UMB, ISBN 978-80-557-1717-3.

KARÁSEKOVÁ, E. 2019. *Príručka procesu sociálnej práce s jednotlivcom/klientom*. Prievidza: LipoPrint, 2019. Dostupné na: https://ispokojnost.sk/wp content/uploads/2023/02/Prirucka-procesu-socialnej-prace-s-jednotlivcomklientom.pdf

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

KOSTOVA, Z., MATANOVA, V. L. 2024. Transgenerational trauma and attachment. In: *Frontiers in Psychology*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1362561

KUNČAKOVÁ, S. 2021. *Manuál začínajúceho sociálneho pedagóga v škole.* Bratislava: VÚDPaP, 2021. Dostupné na: https://vudpap.sk/wp-content/uploads/2023/05/manual zacinajuceho-socialneho-pedagoga-v-skole-v105.pdf

LJUBETIĆ, M. 2020. Family functionality and functions in the contemporary social context. In: I*nternational Journal od Arts Humanities and Social Sciencies Studies*, vol. 5, no. 11, p. 83-87. Available at: https://www.ijahss.com/Paper/05112020/1179451309.pdf

LIBERČANOVÁ, K. 2018. *Metódy sociálnej pedagogiky 1*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity, ISBN 978-80-568-0175-8.

LOVAŠOVÁ, S. 2016. *Sociálna práca: formy, postupy a metódy*. Košice: UPJŠ, ISBN 978-80-8152-386-1.

NIKLOVÁ, M. a kol. 2020. *Sociálno-pedagogické poradenstvo*. Banská Bystrica: UMB, ISBN 978-80-557-1760-9.

Afiliácia:

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

KONTAKT:

Doc. PhDr. Ivana Šuhajdová, PhD.
Trnavská univerzita v Trnave, Pedagogická fakulta
Katedra pedagogických štúdií
Priemyselná 4, 917 01 Trnava
ivana.suhajdova@truni.sk

Michaela Žitníková
Trnavská univerzita v Trnave, Pedagogická fakulta
Katedra pedagogických štúdií

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

KVALITA ŠKOLY AKO KĽÚČOVÝ FAKTOR ROZVOJA VZDELÁVANIA

Jana ŠČASNÁ – Lea STEELE

ABSTRAKT

Príspevok sa zaoberá problematikou kvality školy v kontexte súčasných spoločenských zmien a rastúcich nárokov na vzdelávací systém. Cieľom príspevku je analyzovať determinanty kvality školy so zameraním na odborné vzdelávanie a poukázať na význam riadenia kvality, profesijného rozvoja učiteľov a autoevalvačných procesov. Teoretická časť vychádza z domácich aj zahraničných zdrojov a zdôrazňuje multidimenzionálny charakter kvality školy. Empirická časť prezentuje vybrané výsledky výskumu realizovaného medzi rodičmi žiakov strednej odbornej školy. Výsledky poukazujú na význam pedagogických, manažérskych a sociálnych faktorov pri budovaní kvalitnej školy.

Kľúčové slová: kvalita školy, učiteľ, odborné vzdelávanie, riadenie kvality, autoevalvácia

SCHOOL QUALITY AS A KEY FACTOR IN EDUCATIONAL DEVELOPMENT

ABSTRACT

The paper focuses on the issue of school quality in the context of current social changes and increasing demands on the education system. The aim is to analyze the determinants of school quality with emphasis on vocational education and to highlight the importance of quality management, teacher professional development, and self-evaluation processes. The empirical part presents selected findings from research conducted among parents. The results highlight the importance of integrating pedagogical, managerial, and social factors in building a quality school.

Key words: school quality, teacher, vocational education, quality management

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

ÚVOD

Kvalita školy je multidimenzionálny koncept, ktorý zahŕňa pedagogické, manažérske a sociálne aspekty. Zahŕňa nielen výsledky žiakov, ale aj procesy, ktoré k nim vedú, ako aj spokojnosť zainteresovaných strán.

Podľa Hargaša (2021) je kvalita školy spojená aj s pedagogickou pridanou hodnotou a schopnosťou školy systematicky zlepšovať svoje procesy. Významnú úlohu zohráva profesionalita učiteľov (Sayekti, 2019) a systematické hodnotenie kvality prostredníctvom akreditácie a autoevalvácie (Blouin et al., 2018).

1 VÝCHODISKÁ

Kvalita školy patrí v súčasnosti k najvýznamnejším témam pedagogickej teórie aj praxe. V podmienkach dynamicky sa meniacej spoločnosti, rastúcich požiadaviek trhu práce a narastajúcich očakávaní zo strany rodičov a verejnosti sa škola čoraz viac profiluje ako organizácia, ktorá musí systematicky riadiť a rozvíjať kvalitu svojich procesov.

Kvalitu školy nemožno chápať jednorozmerne ani redukovať výlučne na výsledky žiakov. Ide o komplexný a multidimenzionálny koncept, ktorý zahŕňa pedagogické, organizačné, sociálne aj manažérske aspekty fungovania školy. V súlade s normou STN EN ISO 21001:2019 možno kvalitu školy definovať ako schopnosť vzdelávacej organizácie napĺňať požiadavky učiacich sa a ostatných zainteresovaných strán prostredníctvom efektívne riadených procesov.

Z pedagogického hľadiska predstavuje kvalita školy mieru, do akej škola zabezpečuje efektívne učenie, podporuje rozvoj osobnosti žiaka a vytvára priaznivé podmienky pre jeho individuálny rast (Hargaš, 2021). Domnievame sa, že kvalitu školy nemožno redukovať len na výkonové ukazovatele alebo formálne kritériá, ale je potrebné ju vnímať ako schopnosť školy vytvárať prostredie podporujúce učenie, spoluprácu a dôveru medzi všetkými aktérmi vzdelávania.

Významnú úlohu pri zabezpečovaní kvality zohráva učiteľ ako kľúčový aktér výchovno-vzdelávacieho procesu. Profesionalita pedagógov, ich odborná pripravenosť, didaktické kompetencie a schopnosť reflektovať vlastnú prax sú základnými predpokladmi kvality výučby (Sayekti, 2019). Kvalitná škola je preto neoddeliteľne spätá s kvalitným pedagogickým zborom, ktorý sa systematicky profesijne rozvíja a aktívne podieľa na zlepšovaní edukačného procesu.

V kontexte riadenia kvality zohráva dôležitú úlohu aj strategické riadenie školy, ktoré zahŕňa plánovanie, realizáciu, hodnotenie a následné zlepšovanie procesov.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

Moderné prístupy k riadeniu kvality zdôrazňujú význam cyklického zlepšovania (napr. PDCA cyklus) a využívanie nástrojov autoevalvácie. Sebahodnotenie školy predstavuje jeden z kľúčových mechanizmov, prostredníctvom ktorého škola identifikuje svoje silné stránky a oblasti na zlepšenie a následne prijíma opatrenia na zvyšovanie kvality.

Kvalita školy sa zároveň prejavuje aj v schopnosti reagovať na potreby rôznorodých skupín žiakov, vrátane tých zo znevýhodneného prostredia. Moderné koncepcie vzdelávania kladú dôraz na inkluzívnosť, individualizáciu a podporu potenciálu každého žiaka, čo si vyžaduje flexibilné prístupy a diferencované pedagogické stratégie.

Z uvedeného vyplýva, že kvalita školy je dynamický proces, ktorý sa neustále vyvíja a je podmienený interakciou viacerých faktorov. V centre pozornosti pritom stojí žiak, jeho potreby a jeho rozvoj, pričom kvalita školy sa odráža v schopnosti tieto potreby efektívne napĺňať.

1.1 Rodičia ako súčasť hodnotenia kvality školy

V súčasnom ponímaní školy ako otvoreného systému zohrávajú významnú úlohu aj externí partneri školy, medzi ktorými majú rodičia osobitné postavenie. Rodičia predstavujú prirodzených partnerov školy, ktorí sú v priamom kontakte s jej výstupmi a zároveň disponujú jedinečnou skúsenosťou s jej fungovaním.

Z pohľadu strategického riadenia školy nepovažujeme rodiča len za pasívneho prijímateľa informácií, ale za aktívneho účastníka výchovno-vzdelávacieho procesu, ktorý prostredníctvom spätnej väzby prispieva k zvyšovaniu kvality školy. Ich hodnotenia poskytujú škole cenné informácie o kvalite komunikácie, transparentnosti riadenia, úrovni pedagogického procesu a celkovej školskej klíme.

Výskumy poukazujú na to, že zapojenie rodičov do života školy má pozitívny vplyv na výsledky žiakov aj celkové fungovanie školy. Schneider et al. (2000) zdôrazňujú, že miera informovanosti a angažovanosti rodičov významne ovplyvňuje ich spokojnosť so školou, ako aj ich rozhodovanie v oblasti vzdelávania detí. Zároveň však upozorňujú na nerovnosti v prístupe k informáciám, ktoré môžu ovplyvňovať schopnosť rodičov robiť kvalifikované rozhodnutia.

V slovenskom kontexte sa význam rodičov ako partnerov školy postupne posilňuje, avšak ich zapojenie do hodnotenia kvality školy ešte nie je vždy systematické. Domnievame sa, že systematické získavanie a využívanie spätnej väzby od rodičov

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

môže významne prispieť k zefektívneniu riadenia školy a k cielenejšiemu nastavovaniu rozvojových stratégií.
Rodičia hodnotia školu komplexne – nielen na základe akademických výsledkov, ale aj podľa kvality komunikácie, prístupu učiteľov, bezpečnosti prostredia či celkovej atmosféry školy. Práve tieto aspekty sú často ťažko merateľné tradičnými nástrojmi hodnotenia, no majú zásadný vplyv na vnímanie kvality školy.
Z tohto dôvodu považujeme skúmanie hodnotenia školy rodičmi za relevantný zdroj poznania, ktorý môže obohatiť nielen pedagogickú prax, ale aj strategické riadenie školy. Integrácia ich pohľadu do systému hodnotenia kvality školy predstavuje krok smerom k otvorenejšiemu, participatívnemu a efektívnejšiemu riadeniu vzdelávacích inštitúcií.

2 CIELE

Cieľom príspevku je analyzovať kvalitu školy ako komplexný jav a identifikovať faktory, ktoré ju ovplyvňujú.

3 METÓDY

V príspevku boli využité metódy analýzy odborných zdrojov a dotazníkový výskum realizovaný medzi rodičmi žiakov strednej odbornej školy. Dáta boli spracované pomocou deskriptívnej štatistiky.

4 VÝSLEDKY

Vzhľadom na rozsahové obmedzenia príspevku uvádzame len vybranú časť výsledkov realizovaného výskumu. Pre účely tohto príspevku sme sa zamerali na analýzu hodnotenia kvality jednej strednej odbornej školy z pohľadu rodičov žiakov.

Cieľom tejto sondy bolo ilustrovať, ako rodičia vnímajú vybrané aspekty kvality školy a identifikovať oblasti, ktoré považujú za silné, resp. tie, ktoré si vyžadujú zlepšenie. Výber konkrétnych ukazovateľov vychádzal z teoretických východísk kvality školy a zahŕňal najmä oblasti pedagogického procesu, riadenia školy, komunikácie s rodičmi, materiálno-technického zabezpečenia a školskej klímy.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

Takto koncipovaná analýza umožňuje prezentovať komplexnejší pohľad na kvalitu školy, pričom rešpektuje skutočnosť, že rodičia hodnotia školu nielen na základe výsledkov žiakov, ale aj na základe vlastnej skúsenosti s jej fungovaním.

Tabuľka 1: Hodnotenie vybraných aspektov kvality školy rodičmi

Oblasť hodnotenia	**Priemerné hodnotenie (1–5)**
Celková kvalita školy	4,2
Kompetentnosť pedagógov	4,3
Riadenie školy	4,0
Materiálne vybavenie školy	3,8
Komunikácia školy s rodičmi	4,1
Školská klíma	4,4

Zdroj: vlastné spracovanie

Výsledky prezentované v tabuľke poukazujú na celkovo pozitívne hodnotenie kvality školy zo strany rodičov, pričom priemerné hodnoty jednotlivých sledovaných oblastí sa pohybujú v pásme nadpriemeru.

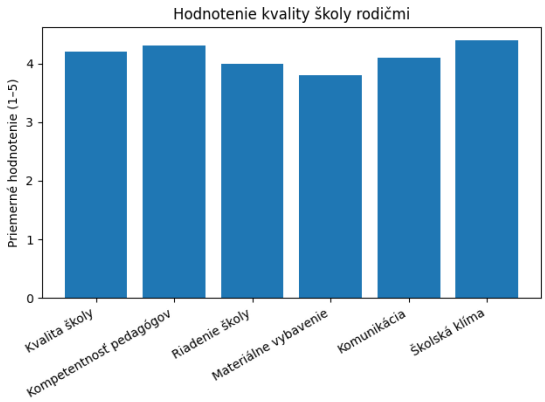
Najvyššie hodnotenie dosiahla oblasť školskej klímy a kompetentnosti pedagogických zamestnancov, čo potvrdzuje význam interpersonálnych vzťahov a profesionality učiteľov ako kľúčových determinantov kvality školy. Tento výsledok je v súlade s teoretickými východiskami, ktoré zdôrazňujú, že kvalita školy je úzko spätá nielen s odbornou pripravenosťou pedagógov, ale aj so sociálnym prostredím, v ktorom sa realizuje výchovno-vzdelávací proces (Hargaš, 2021; Sayekti, 2019).

Naopak, najnižšie hodnotenie bolo zaznamenané v oblasti materiálno-technického zabezpečenia školy, čo poukazuje na pretrvávajúci význam infraštruktúrnych podmienok pre kvalitu vzdelávania. Tento aspekt korešponduje so zisteniami domácich autorov, ktorí upozorňujú na rozdiely medzi školami práve v oblasti vybavenosti a prepojenia teoretickej a praktickej výučby (Barnová – Krásna, 2020).

Na ilustráciu rozdielov v hodnotení jednotlivých aspektov kvality školy uvádzame výsledky aj v grafickej forme.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

Graf 1: Hodnotenie vybraných aspektov kvality školy rodičmi



Zdroj: vlastné spracovanie na základe výskumu

Zistenia zároveň naznačujú, že rodičia vnímajú kvalitu školy komplexne, pričom do hodnotenia vstupujú nielen merateľné výstupy, ale aj subjektívne skúsenosti s fungovaním školy, komunikáciou a celkovou atmosférou. Tento pohľad podporuje chápanie kvality školy ako multidimenzionálneho konceptu, ktorý zahŕňa pedagogické, manažérske aj sociálne dimenzie (STN EN ISO 21001:2019).

Na základe uvedených výsledkov možno konštatovať, že hodnotenie kvality školy rodičmi predstavuje relevantný zdroj spätnej väzby, ktorý môže byť efektívne využitý v procese strategického riadenia školy a jej ďalšieho rozvoja.

ZÁVER

Kvalita školy predstavuje dynamický proces, ktorý si vyžaduje systematické riadenie, reflexiu a spoluprácu všetkých aktérov vzdelávania.

Výsledky príspevku potvrdzujú, že rozhodujúcu úlohu zohráva profesionalita učiteľov, školská klíma a efektívne riadenie školy. Zároveň sa ukázalo, že významným zdrojom informácií o kvalite školy je aj spätná väzba rodičov, ktorí vnímajú školu komplexne – nielen prostredníctvom výsledkov žiakov, ale aj cez kvalitu komunikácie, vzťahov a celkového prostredia.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

Budovanie kvalitnej školy si preto vyžaduje komplexný prístup založený na princípoch neustáleho zlepšovania, ako aj systematické zapájanie rodičov do hodnotenia a rozvoja školy.

LITERATÚRA

BARNOVÁ, S. – KRÁSNA, S. 2020. Kvalita odborného vzdelávania v podmienkach Slovenskej republiky. Bratislava: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-571-0284-7.

BLOUIN, D. – TEIXEIRA, C. – MURPHY, S. 2018. Accreditation of medical education programs: Moving from student outcomes to continuous quality improvement. In Medical Education, roč. 52, č. 7, s. 680–689. https://doi.org/10.1111/medu.13500

CHANG, Y.-C. – TU, C.-S. 2016. The impact of accreditation on business school performance: Evidence from Taiwan. In Quality Assurance in Education, roč. 24, č. 1, s. 2–16. https://doi.org/10.1108/QAE-10-2013-0048

HARGAŠ, J. 2021. Kvalita školy a jej hodnotenie v pedagogickej praxi. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 978-80-223-5156-6.

SCHNEIDER, M. – TESKE, P. – MARSCHALL, M. 2000. Choosing Schools: Consumer Choice and the Quality of American Schools. Princeton: Princeton University Press. ISBN 978-0691070094. https://doi.org/10.1515/9780691225685

SAYEKTI, R. 2019. Teacher professionalism and its impact on the quality of education. In International Journal of Educational Research, roč. 94, s. 120–130. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.101412

STN EN ISO 21001:2019. Systémy manažérstva pre vzdelávacie organizácie – Požiadavky s návodom na použitie. Bratislava: Slovenský ústav technickej normalizácie, 2019.

TUREK, I. 2005. Didaktika. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 80-8052-230-8.

Afiliácia:

Príspevok je parciálnym výstupom grantovej úlohy VEGA č. 1/0550/24 KVALITA ŠKOLY AKO KĽÚČOVÝ FAKTOR ROZVOJA VZDELÁVANIA

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

KONTAKT:

PaedDr. Jana Ščasná
VŠ DTI
Katedra pedagogiky a psychológie
Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom
scasnenka@gmail.com

PaedDr. Lea Steele
VŠ DTI
Katedra pedagogiky a psychológie
Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom
leasteele3@googlemail.com

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

DIGITÁLNE TECHNOLÓGIE VO VYUČOVANÍ V ÉRE DIGITALIZÁCIE: TRANSFORMÁCIA POZNANIA A IMPLIKÁCIE PRE VZDELÁVANIE

Aneta CHOVAŇÁKOVÁ

ABSTRAKT
Tento článok sa zaoberá transformáciou poznania v pedagogike a vzdelávaní v kontexte intenzívneho využívania digitálnych technológií. Cieľom je analyzovať, ako digitalizácia mení charakter poznania, edukačné procesy a úlohy aktérov vzdelávania. Príspevok vychádza z teoreticko-analytického prístupu a syntézy relevantnej literatúry. Osobitná pozornosť je venovaná využívaniu digitálnych nástrojov vo vyučovaní, konektivistickému prístupu k učeniu a implikáciám pre pedagogickú prax. Výsledky poukazujú na potrebu systematickej integrácie technológií, rozvoja digitálnych kompetencií a transformácie didaktických prístupov.
Kľúčové slová: digitálne technológie, pedagogika, poznanie, digitalizácia, konektivizmus, vzdelávanie

DIGITAL TECHNOLOGIES IN TEACHING IN THE ERA OF DIGITALIZATION: TRANSFORMATION OF KNOWLEDGE AND IMPLICATIONS FOR EDUCATION

ABSTRACT
This paper examines the transformation of knowledge in pedagogy and education in the context of the intensive use of digital technologies. The aim is to analyze how digitalization changes the nature of knowledge, educational processes, and the roles of participants in education. The study is based on a theoretical-analytical approach and a synthesis of relevant literature. Special attention is paid to the use of digital tools in teaching, the connectivist approach to learning,and implications for educational practice. The findings highlight the need for systematic integration of technologies, development of digital competences, and transformation of teaching approaches.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

Key words: digital technologies, pedagogy, knowledge, digitalization, connectivism, education

ÚVOD

Digitalizácia zásadne ovplyvňuje všetky oblasti spoločnosti vrátane vzdelávania. Vzdelávacie systémy reagujú na tieto zmeny postupnou integráciou digitálnych technológií do vyučovania. Tradičný model školy ako miesta transmisie poznania je postupne nahrádzaný dynamickým prostredím podporujúcim aktívne učenie. Cieľom článku je analyzovať premeny poznania v kontexte využívania digitálnych technológií vo vyučovaní, so zameraním na charakter digitálne sprostredkovaného poznania, úlohu digitálnych nástrojov v edukačnom procese a rozvoj digitálnych kompetencií pedagógov, a identifikovať ich implikácie pre pedagogickú prax.

1 TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ POZNANIA V DIGITÁLNEJ ÉRE

Poznanie v digitálnej ére nadobúda nové kvalitatívne charakteristiky, ktoré sú determinované technologickým pokrokom, globalizáciou a zmenami v spôsobe komunikácie a spracovania informácií. Kým v tradičných epistemologických prístupoch bolo poznanie chápané ako relatívne stabilný, kumulatívny a objektívny systém, súčasné prístupy ho vnímajú ako dynamický, kontextuálny a sociálne konštruovaný proces (Siemens, 2005, s. 3).

EPISTEMIOLOGICKÉ POSUNY V CHÁPANÍ POZNANIA

V klasickej pedagogike dominoval pozitivistický prístup, ktorý zdôrazňoval objektivitu, merateľnosť a prenositeľnosť poznania. Poznanie bolo vnímané ako súbor faktov a zákonitostí, ktoré možno sprostredkovať prostredníctvom systematického vyučovania. Tento prístup sa premietal do frontálneho vyučovania a dôrazu na reprodukciu vedomostí.

S nástupom konštruktivizmu sa mení pohľad na poznanie ako na aktívny proces tvorby významov. Piaget (1970) poukazuje na to, že učenie je výsledkom interakcie medzi jednotlivcom a prostredím, pričom žiak si poznanie aktívne konštruuje na základe vlastných skúseností. Tento prístup zdôrazňuje význam individuálneho poznávacieho procesu.

Driscoll (2000, s. 14–17) zároveň identifikuje tri základné epistemologické prístupy, ktoré formujú chápanie učenia:

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

- Objektivizmus (blízky behaviorizmu) vychádza z predpokladu, že realita existuje nezávisle od jednotlivca a poznanie je získavané prostredníctvom skúsenosti a interakcie s vonkajším prostredím.
- Pragmatizmus (spojený s kognitivizmom) zdôrazňuje, že realita je interpretovaná a poznanie vzniká kombináciou skúseností a mentálnych procesov, najmä myslenia a uvažovania.
- Interpretativizmus (príbuzný konštruktivizmu) chápe realitu ako subjektívnu a poznanie ako aktívne vytvárané jednotlivcom na základe jeho vlastných skúseností a interpretácií.

2 KONEKTIVIZMUS A SIEŤOVÉ POZNANIE

V digitálnej ére sa objavuje konektivizmus ako teoretický rámec reflektujúci učenie v prostredí digitálnych sietí. Siemens (2005, s. 4) definuje učenie ako proces vytvárania a udržiavania spojení medzi zdrojmi informácií. Poznanie je distribuované naprieč sieťami a nie je lokalizované iba v jednotlivcovi.

Konektivizmus zdôrazňuje:

- schopnosť identifikovať relevantné informácie,
- orientáciu v informačných tokoch,
- schopnosť prepájať poznatky z rôznych zdrojov,
- význam technologických nástrojov ako súčasti poznávacieho procesu.

Tento prístup reflektuje realitu digitálneho prostredia, kde sa učenie odohráva nielen v škole, ale aj prostredníctvom online komunít, sociálnych sietí a digitálnych platforiem.

3 DIGITÁLNA GRAMOTNOSŤ A KOMPETENCIE UČITEĽA V DIGITÁLNEJ DOBE

Digitálna gramotnosť a digitálna kompetencia predstavujú komplexný súbor vedomostí, zručností, postojov a schopností potrebných na efektívne, bezpečné a kritické využívanie digitálnych technológií v procese učenia aj v každodennom živote. Zahŕňajú schopnosť pracovať s digitálnymi nástrojmi pri vyhľadávaní, spracovaní, hodnotení a prezentovaní informácií, riešiť problémy v digitálnom prostredí a vyberať vhodné technológie podľa konkrétneho cieľa. Dôležitou

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

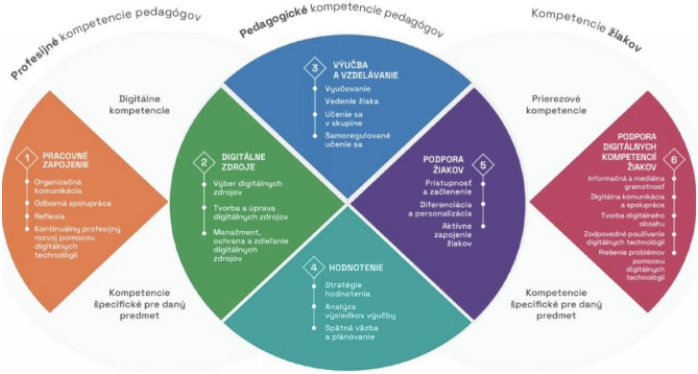
súčasťou je aj kritické myslenie, reflexia získaných poznatkov a uvedomovanie si sociálnych, etických a bezpečnostných aspektov digitálneho sveta. Digitálna kompetencia zároveň zdôrazňuje aktívne využívanie technológií na komunikáciu, spoluprácu a participáciu v online prostredí, pričom vyžaduje porozumenie ich významu, možnostiam aj limitom v osobnom, spoločenskom a profesijnom kontexte (Kostrub a spol., 2012, s. 12-13).

Rámec DigCompEdu bol vytvorený ako reakcia na rastúcu potrebu pedagógov efektívne integrovať digitálne technológie do vzdelávacieho procesu. Spája rôzne národné a regionálne iniciatívy a predstavuje jednotný referenčný rámec pre tvorcov kurikúl aj poskytovateľov profesijného rozvoja. Jeho flexibilita umožňuje prispôsobenie konkrétnym podmienkam a potrebám vzdelávacích systémov. Tento rámec bol vypracovaný Spoločným výskumným centrom Európskej komisie (JRC) v spolupráci s Generálnym riaditeľstvom pre vzdelávanie, mládež, šport a kultúru (DG EAC). Poskytuje systematické usmernenia pre rozvoj digitálnych kompetencií učiteľov a podporuje efektívne využívanie technológií vo vyučovaní, skvalitňovanie edukačných procesov a prípravu žiakov na fungovanie v digitálnej spoločnosti. Zároveň slúži ako východisko pre tvorbu vzdelávacích stratégií a programov profesijného rozvoja na národnej aj regionálnej úrovni (Hubeňáková a spol. 2025, s. 32).

Vzhľadom na to, že pedagógovia zohrávajú kľúčovú úlohu pri formovaní budúcich generácií, je nevyhnutné, aby disponovali adekvátnymi digitálnymi kompetenciami. Rámec DigCompEdu definuje 22 kompetencií rozdelených do šiestich oblastí, ktoré pokrývajú široké spektrum profesionálnych činností učiteľa – od samotného vyučovania až po širšie aspekty pedagogickej praxe. Okrem toho podporuje inovácie vo vyučovaní a rozvoj organizačných prístupov v školskom prostredí.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

Obrázok 1: Kompetencie pedagógov rámca DigCompEdu



Zdroj: MŠVVAM SR (2026)

Výber digitálnych zdrojov

Pedagóg by mal vedieť vyhľadávať, hodnotiť a vyberať digitálne zdroje tak, aby podporovali vzdelávacie ciele a zodpovedali konkrétnemu kontextu a potrebám žiakov. Dôležité je posudzovať ich kvalitu, dôveryhodnosť aj technické a právne obmedzenia (Redecker, 2017, s. 44-49).

Tvorba a úprava digitálnych zdrojov

Učiteľ by mal dokázať prispôsobovať existujúce materiály a vytvárať nové digitálne zdroje, pričom zohľadňuje cieľ výučby, pedagogický prístup a charakteristiky žiakov. Zároveň by mal rozumieť licenčným podmienkam a pravidlám ich používania (Redecker, 2017, s. 44-49).

Riadenie, ochrana a zdieľanie digitálnych zdrojov

Súčasťou práce s digitálnymi materiálmi je ich organizácia, bezpečné uchovávanie a zdieľanie s relevantnými aktérmi. Pedagóg musí dodržiavať autorské práva, chrániť citlivé údaje a efektívne spravovať prístup k zdrojom (Hubeňáková a spol. 2025, s. 34).

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

2 DIGITÁLNE TECHNOLÓGIE VO VYUČOVANÍ

Digitálne technológie predstavujú v súčasnom vzdelávaní zásadný nástroj, ktorý ovplyvňuje nielen formy a metódy výučby, ale aj samotnú povahu učenia. Ich integrácia do edukačného procesu umožňuje prechod od tradičných didaktických prístupov k inovatívnym, flexibilným a personalizovaným formám vzdelávania (Mayer, 2019, s. 113).

Digitalizácia predstavuje súčasť širšej digitálnej transformácie spoločnosti, ktorá ovplyvňuje všetky oblasti, vrátane vzdelávania. V edukačnom kontexte ju možno chápať ako využívanie informačno-komunikačných technológií a digitálnych nástrojov vo vyučovaní, pričom jej cieľom je postupná premena tradičnej školy na digitálne orientované vzdelávacie prostredie. Tento proces prináša zvýšené nároky najmä na učiteľov a žiakov, predovšetkým v oblasti rozvoja digitálnych kompetencií. Tie sú definované ako súbor vedomostí, zručností a postojov umožňujúcich kritické, efektívne a sebavedomé využívanie technológií pri práci s informáciami a ich spracovaní (Ivanovič a Miklis, 2023, s. 60).

2.1 TYPOLÓGIA DIGITÁLNYCH TECHNOLÓGIÍ

V pedagogickej praxi možno identifikovať viacero kategórií digitálnych nástrojov:

- Systémy riadenia učenia (LMS) – napr. Moodle alebo Google Classroom, ktoré umožňujú organizáciu výučby, distribúciu materiálov a hodnotenie.
- Interaktívne nástroje – aplikácie ako Kahoot, Quizizz či Blooket podporujú aktivizáciu žiakov a okamžitú spätnú väzbu.
- Multimediálne a vizualizačné nástroje – videá, simulácie a virtuálne laboratóriá umožňujú lepšie pochopenie abstraktných javov.
- Nástroje umelej inteligencie – adaptívne systémy učenia, chatboty či generatívne nástroje podporujú individualizáciu učenia.

3 IMPLIKÁCIE PRE VZDELÁVANIE

Na základe uvedených teoretických východísk a analýzy digitálnych technológií možno konštatovať, že premeny poznania v digitálnej ére zásadne ovplyvňujú ciele, obsah aj metódy vzdelávania. Poznanie už nie je chápané ako statický súbor informácií, ale ako dynamický a kontextuálny proces, čo vedie k dôrazu na rozvoj kritického myslenia, informačnej gramotnosti a schopnosti pracovať s digitálnymi zdrojmi. Digitalizácia zároveň podporuje implementáciu inovatívnych didaktických

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

prístupov, ako sú blended learning, flipped classroom či projektové vyučovanie, ktoré posilňujú aktivitu, autonómiu a spoluprácu žiakov. V tomto kontexte sa mení aj úloha učiteľa, ktorý sa stáva facilitátorom učenia a vyžaduje si rozvoj digitálnych kompetencií.

3.1 PEDAGOGICKÉ PRÍNOSY DIGITÁLNYCH TECHNOLÓGIÍ

Efektívne využívanie digitálnych technológií prináša viacero benefitov pre vzdelávací proces. Významným prínosom je zvýšenie motivácie a angažovanosti žiakov, keďže digitálne prostredie je im prirodzené. Zároveň umožňujú diferencovaný prístup k žiakom a podporujú individualizáciu učenia podľa ich potrieb a tempa.

Digitálne nástroje podporujú aj aktívne učenie prostredníctvom projektových úloh, kolaborácie a riešenia problémov. Žiaci majú možnosť pracovať s rôznorodými zdrojmi informácií, čo prispieva k rozvoju kritického myslenia a informačnej gramotnosti.

3.2 DIDAKTICKÉ PRÍSTUPY PODPORENÉ TECHNOLÓGIAMI

Integrácia digitálnych technológií vedie k rozvoju nových didaktických modelov (SPÚ, 2010, s. 12-25; Golej, 2024, s. 39-45):

Blended learning (hybridné vyučovanie) – kombinácia prezenčného a online vzdelávania.

Flipped classroom – obrátené vyučovanie, kde žiaci získavajú teoretické poznatky mimo triedy a v škole ich aplikujú.

Kolaboratívne učenie – využívanie online nástrojov na spoločnú prácu.

Personalizované učenie (adaptívna metóda) – prispôsobenie obsahu a tempa individuálnym potrebám žiaka.

Projektové vyučovanie (Project-Based Learning) – umožňuje študentom skúmať, spolupracovať a reflektovať svoje skúsenosti a vedomosti.

Gamifikácia – nástroj na zvýšenie motivácie, obsahuje kľúčové prvky pre udržanie pozornosti a záujmu študentov.

Tieto prístupy reflektujú posun od učiteľom riadeného vyučovania k žiakom orientovanému učeniu. Zmeny, ktoré vyplývajú z digitalizácie však nie sú jednoznačne pozitívne, čo otvára priestor pre kritickú reflexiu, ktorá je predmetom nasledujúcej diskusie. Okrem prínosov je potrebné zohľadniť aj riziká, ako sú digitálna nerovnosť, povrchné spracovanie informácií či nedostatočná pripravenosť

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

učiteľov. Tieto skutočnosti poukazujú na potrebu systematického a pedagogicky podloženého prístupu k integrácii digitálnych technológií, ktorý bude reflektovaný v diskusii.

3.3 VÝZVY A LIMITY VYUŽÍVANIA DIGITÁLNYCH TECHNOLÓGIÍ

Napriek mnohým výhodám prináša digitalizácia aj určité problémy. Medzi najvýznamnejšie patrí digitálna nerovnosť, ktorá sa prejavuje rozdielnym prístupom k technológiám. Ďalším rizikom je povrchné učenie spôsobené nadmerným množstvom informácií a nedostatočnou schopnosťou ich kritického spracovania (Redecker, 2017, s. 44).

Výzvou je aj pripravenosť učiteľov efektívne využívať technológie v pedagogickej praxi. Nedostatočné digitálne kompetencie alebo absencia metodickej podpory môžu viesť k neefektívnemu využívaniu technológií.

4 DISKUSIA

Diskusia o využívaní digitálnych technológií vo vzdelávaní sa v súčasnosti pohybuje na priesečníku viacerých teoretických, pedagogických a spoločenských perspektív. Na jednej strane digitálne technológie predstavujú významný potenciál pre transformáciu vzdelávania, na druhej strane však prinášajú aj nové výzvy a riziká, ktoré si vyžadujú kritickú reflexiu.

Jedným z kľúčových aspektov je samotná povaha poznania v digitálnej ére. Ako uvádza Siemens (2005, 4-6), poznanie je čoraz viac distribuované v sieťach a jeho hodnota spočíva v schopnosti jednotlivca tieto siete efektívne využívať. Tento posun však zároveň relativizuje tradičné chápanie poznania ako stabilného a objektívneho systému. V praxi to znamená, že vzdelávanie by nemalo byť orientované výlučne na osvojovanie faktov, ale predovšetkým na rozvoj schopnosti pracovať s informáciami, kriticky ich hodnotiť a aplikovať v rôznych kontextoch.

Z pedagogického hľadiska digitálne technológie podporujú prechod od transmisívneho modelu vyučovania k modelom založeným na aktivite žiaka. Konštruktivistické a konektivistické prístupy zdôrazňujú význam aktívneho učenia, spolupráce a sociálnej interakcie. Napriek tomu však nemožno jednoznačne tvrdiť, že technológie automaticky vedú k zlepšeniu kvality vzdelávania. Ako upozorňuje Mayer (2019, s. 115), efektívnosť digitálnych nástrojov závisí predovšetkým od spôsobu ich pedagogického využitia. Nevhodne implementované technológie môžu

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

viesť k povrchnému učeniu, kognitívnemu preťaženiu alebo zníženiu kvality porozumenia.

Ďalším dôležitým aspektom je úloha učiteľa v digitálnom prostredí. Učiteľ už nie je len sprostredkovateľom poznania, ale stáva sa facilitátorom, sprievodcom a dizajnérom učebných situácií. Tento posun si vyžaduje nové kompetencie, najmä v oblasti digitálnej gramotnosti, pedagogického dizajnu a reflexie vlastnej praxe. Rámec DigCompEdu (Redecker, 2017, s. 44) poskytuje systematický model týchto kompetencií, avšak jeho implementácia v praxi naráža na viaceré bariéry, ako sú nedostatočné technické vybavenie škôl, časové obmedzenia či nedostatok podpory zo strany inštitúcií.

Významným problémom zostáva aj otázka digitálnej nerovnosti. Nie všetci žiaci majú rovnaký prístup k technológiám, čo môže prehlbovať existujúce sociálne rozdiely. Digitalizácia vzdelávania tak paradoxne môže prispievať k nerovnostiam, ak nie je sprevádzaná systematickými opatreniami na zabezpečenie rovnakých podmienok pre všetkých účastníkov vzdelávacieho procesu.

Z hľadiska kognitívnych procesov je potrebné reflektovať aj vplyv digitálnych technológií na spôsob učenia. Výskumy naznačujú, že digitálne prostredie podporuje rýchle spracovanie informácií, avšak môže oslabovať schopnosť hlbokej koncentrácie a analytického myslenia. To kladie nové nároky na pedagogické stratégie, ktoré by mali vyvažovať využívanie technológií s rozvojom hlbokého porozumenia a kritického myslenia (Kostrub a spol. 2012, s. 9).

Diskusia zároveň poukazuje na potrebu systematickej integrácie technológií do vzdelávacích systémov. Nestačí zavádzať nové nástroje, ale je potrebné prepojiť technologické inovácie s kurikulárnymi cieľmi, didaktickými prístupmi a profesijným rozvojom učiteľov. Kľúčovú úlohu zohráva aj vzdelávacia politika, ktorá by mala vytvárať podmienky pre efektívne a inkluzívne využívanie digitálnych technológií.

V neposlednom rade je potrebné zdôrazniť etické a sociálne aspekty digitalizácie a využívania umelej inteligencie. Otázky ochrany osobných údajov, spoľahlivosti generovaného obsahu, digitálnej bezpečnosti a zodpovedného používania technológií sa stávajú neoddeliteľnou súčasťou vzdelávania. Pedagogika digitálnej éry tak musí reflektovať nielen technologické, ale aj hodnotové dimenzie vzdelávania.

Z uvedeného vyplýva, že digitálne technológie a umelá inteligencia predstavujú významný potenciál pre transformáciu vzdelávania, avšak ich efektívne využitie si

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

vyžaduje komplexný, kritický a pedagogicky podložený prístup. Budúcnosť vzdelávania nebude determinovaná samotnými technológiami, ale spôsobom, akým ich dokážeme zmysluplne integrovať do edukačného procesu.

ZÁVER

Digitálna transformácia zásadne mení charakter poznania aj proces vzdelávania, ktorý sa posúva od transmisie k aktívnej konštrukcii a kritickému spracovaniu informácií. Digitálne technológie umožňujú inovatívne didaktické prístupy, ich prínos však závisí od kvality pedagogickej integrácie a úrovne digitálnych kompetencií učiteľov. Zároveň je potrebné reflektovať riziká, ako sú digitálna nerovnosť či povrchné učenie, a uplatňovať vyvážený prístup. Úspešná implementácia technológií si vyžaduje systematickú podporu, kurikulárne úpravy a profesijný rozvoj pedagógov. Digitálne technológie majú potenciál skvalitniť vzdelávanie, ak sú využívané zmysluplne a v súlade s pedagogickými princípmi.

LITERATÚRA

DRISCOLL,M. (2000). *Psychology of Learning for Instruction.* Needham Heights, MA, Allyn & Bacon.

GOLEJ, J. (2024). SÚČASNÉ INOVATÍVNE METÓDY A TECHNOLÓGIE VO VZDELÁVANÍ. *MANEKO: INOVÁCIE V UNIVERZITNOM VZDELÁVANÍ.* https://www.maneko.sk/casopis/pdf/k_2024.pdf#page=35. https://doi.org/10.61544/mnk/KKBJ6356

HUBEŇÁKOVÁ, V. KIREŠ, M. KOZELKOVÁ, K. MIŠIANIKOVÁ, A. VOJTEKOVÁ, K. (2025). ROLA UČITEĽA PRI DIGITÁLNEJ TRANSFORMÁCII ŠKOLY. *Implementácia digitálnej transformácie vzdelávania z pohľadu NCDTV.* Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, 2025. ISBN 978-80-574-0432-3.

IVANOVIČ, D. & MIKLIS, M. (2023). Učiteľ v ére digitalizácie edukačného procesu. *Sborník z mezinárodní konference ICOLLE.* Mendelova univerzita v Brne. ISBN 978-80-7509-958-7. https://doi.org/10.11118/978-80-7509-958-7-0059

KOSTRUB, D. SEVERINI, E. REHÚŠ, M. (2012). *Proces výučby a digitálne technológie.* Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 978-80-971081-6-8.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

MAYER, K. (2019). Digitálne technológie ako efektívny nástroj pedagóga v kontexte rešpektovania osobnosti učiaceho sa. *Vedecko-odborný časopis,* 3(2), 112-121. https://www.upjs.sk/app/uploads/sites/7/2022/09/Mayer.pdf.

PIAGET, J. (1970). *Genetic epistemology.* Columbia University Press. https://doi.org/10.7312/piag91272

REDECKER, C. (2017). *Európsky rámec pre Digitálne kompetencie pedagógov: DigCompEdu.* Punie, Y. (ed) 28 775 EUR EN. Úrad pre vydávanie publikácií Európskej únie, Luxemburg, 2017, ISBN 978-92-79-73494-6, doi:10.2760/159770, JRC107466.

SIEMENS, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Tec hnology and Distance Learning,* 2(1), 3-10, https://static1.squarespace.com/static/6820668911e3e5617c36c48c/t/682dadc9690ec5749004d96d/1747824073835/connectivism.pdf.

ŠTÁTNY PEDAGOGICKÝ ÚSTAV. (2010). *Digitálne technológie a zásahy do vyučovania.* Bratislava: ŠPÚ. ISBN 978-80-8118-032-3.

KONTAKT:
Mgr. Aneta Chovaňáková
Katedra anglického jazyka a literatúry
Pedagogická fakulta
Trnavská univerzita v Trnave
aneta.chovanakova@tvu.sk

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

DIAGNOSTICKÁ KOMPETENCIA UČITEĽA AKO NÁSTROJ PREVENCIE A RIEŠENIA KONFLIKTOV

Gabriela SIVÁKOVÁ

ABSTRAKT

Príspevok analyzuje diagnostickú kompetenciu učiteľa ako kľúčový mechanizmus prevencie a riešenia konfliktov v školskom prostredí. Rozoberá moderné prístupy, ktoré pomáhajú učiteľovi včas odhaliť skryté príčiny sporov medzi žiakmi v škole. Pozornosť je venovaná aj vplyvu štýlov vedenia triedy na formovanie sociálnej klímy a celkovú dynamiku sporov. Cieľom predkladaného príspevku je hlbšie priblížiť diagnostickú kompetenciu, nie ako nástroj kontroly, ale ako kľúčový nástroj prevencie a konštruktívneho riešenia konfliktov v školskom prostredí.

Kľúčové slová: diagnostická kompetencia učiteľa, konflikt, štýly vedenia triedy, osobnosť učiteľa

TEACHER'S DIAGNOSTIC COMPETENCE AS A TOOL FOR CONFLICT PREVENTION AND RESOLUTION

ABSTRACT

The paper examines the teacher's diagnostic competence as a key mechanism for conflict prevention and resolution within the school environment. It discusses modern approaches that assist teachers in the early identification of hidden causes of disputes among students. Attention is also directed toward the influence of classroom management styles on the formation of social climate and the overall dynamics of conflicts. Therefore, the objective of this paper is to provide a deeper insight into diagnostic competence, framing it not as a tool of control, but as a crucial instrument for prevention and constructive conflict resolution in schools.

Key words: teacher's diagnostic competence, conflict, classroom management styles, teacher's personality

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

ÚVOD

Súčasné školské prostredie predstavuje komplexný a dynamický priestor, v ktorom sa prelínajú rôzne kognitívne, emocionálne a sociálne faktory. V centre tohto priestoru stojí učiteľ, od ktorého sa už neočakáva len rola odovzdávateľa poznatkov, ale predovšetkým rola reflexívneho praktika a facilitátora medziľudských vzťahov. Jedným z kľúčových atribútov profesijnej výbavy učiteľa, ktorý zásadným spôsobom ovplyvňuje kvalitu edukácie a sociálnu klímu školy, je jeho diagnostická kompetencia.

Diagnostická kompetencia učiteľa nie je len izolovanou technickou zručnosťou; predstavuje skôr, v súlade s definíciou Krykorkovej a Chvála (2007), integrovaný súbor vedomostí, schopností a spôsobilostí. Tieto atribúty umožňujú učiteľovi nielen diagnostikovať žiaka ako jednotlivca, ale aj analyzovať konkrétne výchovné situácie. Podstatou tohto procesu je hlboké diagnostické porozumenie, ktoré musí byť sprevádzané vysokou mierou zodpovednosti a oprávnenosti pri výkone diagnostických aktivít. Ako uvádza Kratochvílová (2021), diagnostik si musí byť jasne vedomý účelu a cieľov svojej činnosti. Musí vedieť, prečo diagnostiku realizuje, komu majú jej výsledky slúžiť a aký prospech majú priniesť konkrétnemu subjektu.

V pedagogickej praxi sa však diagnostika často dostáva na hranicu intimity. Vniknutie do súkromia jednotlivca, ktoré je pri hlbšom diagnostikovaní nevyhnutné, so sebou prináša naliehavú potrebu implementácie etických zásad. Kvalitná profesionálna príprava učiteľa, ukotvená v etických kódexoch profesie a metodických zásadách práce, slúži ako primárny nástroj ochrany žiaka. Práve etický rozmer diagnostiky rozlišuje odborný prístup od neodborného zasahovania do integrity dieťaťa.

Skúsenosti z pedagogickej praxe naznačujú, že absencia týchto kompetencií alebo ich povrchné a neodborné uchopenie sa stávajú častým katalyzátorom interpersonálnych tenzií. Konflikt v škole je entitou vysoko citlivou a emocionálne nasýtenou. Stret záujmov nie je limitovaný len na reláciu učiteľ – žiak; do konfliktných situácií vstupujú rodičia, pedagógovia navzájom a v neposlednom rade žiaci v rámci peer-skupín. Azda najvýraznejšia konfrontácia postojov a očakávaní nastáva v dialógu medzi pedagógom a rodičom.

V týchto hraničných momentoch sa prejavuje tzv. diagnostická vyzretosť pedagóga. Nejde len o schopnosť „merať“ výkony žiaka, ale o schopnosť učiteľa udržať si nadhľad a nedovoliť nekontrolovaný prienik vlastných emócií do riešenia sporu.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

Diagnostická kompetencia tu plní funkciu špecifického kognitívneho filtra. Ten umožňuje učiteľovi odfiltrovať subjektívne nánosy, identifikovať skutočné, často latentné príčiny konfliktu a následne zvoliť taký prístup, ktorý je eticky a odborne korektný.

Teoretická reflexia modelov pedagogického diagnostikovania

Teoretické uchopenie diagnostickej kompetencie prešlo v posledných desaťročiach transformáciou od vnímania diagnostiky ako sady izolovaných meracích nástrojov smerom ku komplexným kognitívnym a situačným modelom. Tieto modely nám pomáhajú pochopiť, ako učiteľ spracováva informácie o žiakovi a triede predtým, než pristúpi k riešeniu konfliktu.

Jedným z najvýznamnejších súčasných rámcov je model DiaCoM (Heitzmann et al., 2019) , ktorý definuje diagnostickú kompetenciu ako procesne orientovaný konštrukt. Tento model nazerá na diagnostikovanie ako na špecifický druh riešenia problémov, ktorý prebieha v štyroch základných dimenziách:

- **Charakteristiky diagnostika** - sem patria kognitívne predpoklady učiteľa, jeho profesijné vedomosti, ale aj postoje a pedagogické presvedčenia.
- **Charakteristiky situácie** - zahŕňajú kontext, v ktorom diagnostický proces prebieha (napr. dynamika triedy počas konfliktu).
- **Diagnostické myslenie** (interný proces - zahŕňa vnímanie signálov, ich interpretáciu a následné vyvodzovanie záverov (rozhodovanie).
- **Diagnostické správanie** (externý prejav) - konkrétna aktivita učiteľa, ktorú volí na základe svojho diagnostického úsudku.

Pre oblasť riešenia konfliktov je tento model kľúčový, pretože poukazuje na to, že učiteľovo rozhodnutie (intervencia) nie je náhodné, ale je výsledkom spracovania situačných vplyvov cez filter jeho vlastných kompetencií.

V kontexte prevencie konfliktov podľa Kharlanovej (2020) sa čoraz viac presadzuje proaktívne modelovanie. Tento prístup sa nesústreďuje len na reakciu na vzniknutý problém, ale na diagnostiku potenciálnych napätí skôr, než prerastú do otvoreného konfliktu. Proaktívny model zahŕňa schopnosť učiteľa predvídať vývoj sociálnych interakcií v triede, etické nastavenie učiteľa, ktoré mu bráni zneužiť diagnostické zistenia v neprospech žiaka a súbor konkrétnych preventívnych krokov (napr.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

úprava prostredia, zmena komunikácie), ktoré učiteľ realizuje na základe včasnej diagnostiky tenzií.

Nárast sociálno – patologických javov, špeciálnych vzdelávacích potrieb detí, sociálnych rozdielov medzi žiakmi v triednej societe a i., požaduje od osobnosti učiteľa vysoké nároky na jeho diagnostickú kompetenciu. Dôležité je, aby túto kompetenciu vedel správne a efektívne využiť v prospech komplexného a plnohodnotného rozvoja osobnosti žiaka.

Hascher (2008) uvádza, že „diagnostické kompetencie učiteľa sú podstatným prvkom pedagogických schopností učiteľa a diagnostikovanie je nenahraditeľnou a neoddeliteľnou súčasťou jeho práce. Vysoká kvalita diagnostických činností zvyšuje úspešnosť pedagogických činností až v tom prípade, ak učiteľ dokáže súčasne preniesť svoje diagnostické zistenia do ďalšieho pedagogického pôsobenia. Efektivita vyučovania vedeného učiteľom je popri inom závislá od toho, či a do akej miery sa mu podarí zohľadniť individualitu jednotlivých žiakov.

V kontexte kompetenčného profilu učiteľa v podmienkach Slovenskej republiky možno diagnostickú kompetenciu vnímať ako bazálnu zložku, ktorá determinuje a podmieňuje efektivitu ostatných profesijných spôsobilostí. Jej rozvinutosť je kritickým predpokladom nielen pre individualizáciu výučby, ale najmä pre predchádzanie a konštruktívne riešenie konfliktných situácií v edukačnom prostredí.

Teoretické východiská konštruktu diagnostickej kompetencie možno oprieť o trojzložkový model (Hascher, 2008), ktorý vymedzuje jej kľúčové komponenty:

- **Kognitívny komponent** (vedomosti): Nezahŕňa len znalosť metodológie pedagogickej diagnostiky, ale integruje aj špeciálne poznatky zo všeobecnej, vývinovej a pedagogickej psychológie. Hlboké porozumenie vývinovým špecifikám žiakov umožňuje učiteľovi správne interpretovať príčiny ich správania, čím sa predchádza neadekvátnym reakciám a potenciálnym konfliktom.
- **Postojový komponent** (axiologická rovina): Predstavuje vnútorné presvedčenie učiteľa o nevyhnutnosti diagnostického prístupu. Učitelia, ktorí marginalizujú význam diagnostikovania osobnosti žiaka a sociálnej dynamiky triedy, často zanedbávajú nielen svoje diagnostické funkcie, ale aj kontinuálne vzdelávanie v tejto oblasti, čo zvyšuje riziko eskalácie napätia v skupine.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

- **Pragmatický komponent** (zručnosti): Zahŕňa súbor špeciálnych diagnostických schopností, predovšetkým spôsobilosť adekvátne voliť a aplikovať diagnostické metódy vzhľadom na konkrétny edukačný cieľ a potreby žiakov.

V nadväznosti na vyššie uvedené teoretické modely definuje Cabanová (2011) diagnostickú kompetenciu ako komplexnú schopnosť pedagóga realizovať súbor špecifických procesov, ktoré cielene smerujú k optimalizácii edukačného prostredia a minimalizácii komunikačných bariér. V tomto poňatí nejde o statickú vlastnosť, ale o dynamickú spôsobilosť učiteľa intervenovať v nasledujúcich kľúčových oblastiach:

- identifikácia a akceptácia individuálnych špecifík žiaka,
- analýza individuálnych učebných štýlov,
- evaluácia sociokultúrneho a multikultúrneho zázemia,
- diagnostika a optimalizácia klímy v triede,
- autodiagnostika a reflexia vlastnej činnosti.

Syntézou týchto dimenzií sa diagnostická kompetencia v poňatí Cabanovej (2011) stáva integrálnym nástrojom pedagogickej prevencie. Umožňuje učiteľovi včas identifikovať rizikové faktory a transformovať potenciálne konfliktné prostredie na bezpečný a inkluzívny priestor pre edukáciu.

Dynamika školských konfliktov a determinanty ich úspešnej eliminácie

Znalosť diagnostických modelov je kľúčová, pretože konflikty predstavujú inherentnú súčasť sociálnej interakcie. Z hľadiska konštruktívneho prístupu je nevyhnutné zamerať sa na ich pochopenie tak, aby iniciovali pozitívne zmeny. Konflikt v škole je entitou vysoko citlivou a emocionálne nasýtenou, pričom do stretu záujmov vstupujú nielen relácie učiteľ – žiak, ale aj rodičia a peer-skupiny.

Křivohlavý (2008) rozlišuje konflikty podľa počtu účastníkov na vnútroosobné (intrapersonálne) konflikty, ktoré sa odohrávajú vo vnútornej štruktúre jedinca, a vonkajšie (interpersonálne) konflikty prebiehajúce v interakcii medzi dvoma alebo viacerými osobami. Okrem týchto základných kategórií autor definuje aj konflikty skupinové, vznikajúce v rámci konkrétnej sociálnej skupiny, a konflikty medziskupinové, ktoré sa manifestujú v prostredí medzi dvoma a viacerými skupinovými subjektmi.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

Alternatívny pohľad na typológiu konfliktov prináša klasifikácia založená na psychologickej charakteristike protichodných tendencií. V tejto súvislosti je potrebné zdôrazniť, že reálny konflikt v praxi spravidla vykazuje znaky viacerých psychologických dimenzií súčasne, a preto možno o konkrétnych konfliktoch hovoriť ako o javoch zmiešaného typu (Holá, 2003).

Medzi základné kategórie v tomto systéme patria konflikty predstáv, ktoré predstavujú stret v rámci kognitívnej percepcie jednotlivcov. Ich primárnym zdrojom sú individuálne rozdiely v schopnostiach prijímať, uchovávať a následne si vybavovať informácie. Na ne nadväzujú konflikty názorov, ktoré vznikajú pri odlišnom hodnotení objektívnej skutočnosti. K tomuto typu konfliktu dochádza v momentoch, keď zúčastnené strany disponujú rozdielnymi východiskovými informáciami, aplikujú neidentické hodnotiace kritériá alebo interpretujú realitu zásadne odlišným spôsobom. Ďalšiu úroveň predstavujú konflikty postojov, ktoré odrážajú stret rozdielnych tendencií v správaní a konaní. Ide o prejavy pozitívneho alebo negatívneho vnímania konkrétneho javu, ktoré spravidla ústia do ustálených vzorcov správania, pričom v tomto procese zohrávajú kľúčovú úlohu emócie. Poslednú kategóriu tvoria konflikty záujmov, ktoré sú definované ako stret protichodných snáh aktérov usilujúcich sa o uspokojenie svojich individuálnych potrieb (Holá, 2003).

Na základe vyššie uvedených teoretických východísk je možné identifikovať typické konflikty v školskom prostredí, ktoré sa manifestujú najmä v interakcii medzi rodičmi a pedagógmi. Tieto spory sa najčastejšie týkajú klasifikácie žiakov, ich správania, prípadne pramenia z divergentných očakávaní rodičov smerom k vzdelávacej inštitúcii.

Zjednodušenú, no analyticky prínosnú klasifikáciu konfliktov ponúka DeVito (2008), ktorý rozlišuje medzi vzťahovou a obsahovou dimenziou. Práve v kontexte školstva sa tieto dve roviny často prelínajú, keď sa pôvodne vecný (obsahový) spor o výsledky vzdelávania transformuje do osobnej (vzťahovej) roviny medzi učiteľom a zákonným zástupcom.

V týchto hraničných momentoch sa prejavuje tzv. diagnostická vyzretosť pedagóga. Nejde len o schopnosť merať výkon, ale o schopnosť učiteľa udržať si nadhľad a využiť diagnostickú kompetenciu ako kognitívny filter. Ten umožňuje identifikovať skutočné, často latentné príčiny konfliktu.

Podoba konfliktných situácií je determinovaná viacerými činiteľmi, ktoré Medlíková (2012) klasifikuje do štyroch kľúčových skupín. Prvým faktorom je

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

miera intenzity nezlučiteľnosti postojov zúčastnených strán, ktorá rezultuje z ich odlišných cieľov, názorov a predstáv. Druhým významným činiteľom je kvantitatívne zloženie účastníkov, ich sociálne roly a vzájomné vzťahy, ktoré môžu nadobúdať podobu vyrovnaných, nevyrovnaných či kooperatívnych väzieb. Tretiu skupinu faktorov predstavuje spôsob a prostriedky komunikácie, ktoré aktéri v procese interakcie využívajú. V neposlednom rade podobu konfliktu ovplyvňujú kontextuálne podmienky, ku ktorým radíme mechanizmus vzniku sporu, jeho časové trvanie a celkovú intenzitu.

Ako už bolo konštatované, konflikt je nevyhnutným atribútom interpersonálnej komunikácie. V špecifickom prostredí školy, konkrétne v rámci vzťahu medzi rodičmi a pedagógmi, môžu byť tieto situácie o to senzitívnejšie, o čo významnejší je objekt záujmu – dieťa. Možno predpokladať, že pre väčšinu zákonných zástupcov predstavuje ich dieťa najvyššiu prioritu, čo môže zvyšovať emočný náboj sporov. Hoci je priebeh a riešenie konfliktov vzhľadom na multifaktoriálnu podmienenosť náročné kategorizovať, pre ich úspešné zvládnutie je nevyhnutné, aby sa pedagóg v danej problematike orientoval. Kľúčovú kompetenciu učiteľa v tomto smere predstavuje schopnosť identifikovať predmet a spúšťač konfliktu, ako aj porozumenie jednotlivým fázam, ktorými konflikt prechádza (Svobodová, 2021).

Pre úspešné zvládnutie konfliktu je kľúčová presná identifikácia jeho predmetu a spúšťacieho mechanizmu. Pri voľbe stratégie riešenia možno vychádzať z Plamínkovej (2013) systematiky. Pasivita, teda nezasahovanie do sporu, prináša riziko straty kontroly a vyústenia do krízy. Delegácia prenáša právomoci na tretiu osobu, čím sa však zúčastnené strany vzdávajú vplyvu na finálny výsledok. Ďalšou možnosťou je spoľahnutie sa na náhodu, ktorá síce ponúka rýchle rozuzlenie, no absentuje prvok kontroly nad situáciou. Komplexnejšie metódy predstavujú mediácia a facilitácia, ktoré predpokladajú participáciu odborníkov. Zatiaľ čo mediátor aktívne riadi proces riešenia sporu, facilitátor sa primárne zameriava na samotné jadro problému. Najvyššiu mieru vplyvu zúčastnených strán na proces i výsledok poskytuje vyjednávanie, založené na priamej komunikácii. Naproti tomu násilie je považované za nelegitímny spôsob riešenia, pri ktorom majú aktéri síce kontrolu nad procesom, no minimálny vplyv na dlhodobo udržateľný výsledok (Plamínek, 2013).

Z hľadiska finálnej bilancie môžu konflikty vyústiť do rôznych kombinácií výsledkov typu víťaz – porazený. Ideálnym cieľom by však malo byť riešenie uspokojujúce všetky zainteresované strany. Hoci sa často navrhuje kompromis,

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

Bednář (2015) upozorňuje, že ten môže v skutočnosti vytvoriť dve nespokojné strany, ktoré museli ustúpiť zo svojich požiadaviek. Kvalitatívne vyššiu úroveň predstavuje dohoda, ktorá plne saturuje potreby oboch subjektov. Takýto výsledok však vyžaduje vysokú úroveň komunikačných kompetencií, empatiu a schopnosť multilaterálneho nazerania na problém, čo aktérom umožňuje prehodnotiť pôvodné stratégie a kooperatívne dosiahnuť stanovené ciele.

Diagnostický prístup k riešeniu konfliktov v kontexte učiteľa

Ako uvádza Gugel (2006), pri riešení konfliktov – predovšetkým tých, ktoré vykazujú prvky agresie – sa javí ako nevyhnutnosť pochopenie zmyslu správania. Teda diagnostiky zameranej na hlbšie porozumenie zmyslu správania. Tento model zdôrazňuje, že za každým konfliktom stojí neuspokojená potreba alebo emócia. Diagnostická kompetencia tu slúži na dešifrovanie týchto skrytých významov. Učiteľ nepôsobí ako „sudca“, ale ako diagnostik potrieb, čo vytvára prostredie emocionálnej bezpečnosti, ktoré je základom pre trvalé vyriešenie sporov.

Hlavným nástrojom ochrany žiaka v diagnostickom procese je kvalitná profesionálna príprava učiteľa. Tá zahŕňa nielen metodické vedomosti, ale aj hlbokú internalizáciu etických kódexov profesie. Tieto normy určujú hranice medzi odborným záujmom a neprípustným zasahovaním do súkromia. Absencia etického ukotvenia v diagnostickej činnosti je často primárnym spúšťačom nedôvery zo strany rodičov, čo následne vedie k búrlivým výmenám názorov a prehlbovaniu interpersonálnych tenzií. Pri riešení konfliktov, najmä v pozícii pedagóg – rodič, sa etika prejavuje v schopnosti udržať si profesionálny odstup (Heitzmann et al., 2019). Práve tu sa prejavuje diagnostická vyzretosť ako etický postoj. Učiteľ funguje ako kognitívny filter, ktorý z rozhovoru selektuje relevantné fakty a spracováva ich s ohľadom na blaho žiaka a zachovanie integrity školy.

Etickým rizikom diagnostiky je podľa Gugela (2006) tzv. labeling (nálepkovanie). V konfliktných situáciách majú aktéri tendenciu žiaka rýchlo „diagnostikovať“ ako problémového, agresívneho či nezvládnuteľného. Diagnostická kompetencia učiteľa spočíva v etickej povinnosti hľadať alternatívne vysvetlenia a vidieť žiaka v jeho komplexnosti. Inkluzívny rozmer diagnostiky vyžaduje, aby výsledky viedli k podpore a inklúzii, nie k exklúzii či trestaniu, čo je v súlade s najnovšími trendmi v školskej mediácii a prevencii násilia.

Efektívna diagnostika a bezkonfliktná klíma sú podmienené osobnosťou učiteľa. Zelina (1996) zdôrazňuje atribúty ako empatia, akceptujúca srdečnosť, kongruencia

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

(autentickosť), komunikačná konkrétnosť a reflexívne sebapoznanie. Tieto vlastnosti umožňujú učiteľovi realizovať konštruktívnu konfrontáciu bez zneužívania formálnej autority.

Učiteľa jednoznačne považujeme za spolutvorcu školského prostredia a výrazne ho ovplyvňuje. Veľkou mierou môže prispieť k zachovaniu dobrej, bezkonfliktnej klímy v triede tým, že sa budú z jeho strany budú rešpektované a dodržiavané dôležité ukazovatele, ako je empatia, akceptujúca srdečnosť, kongruencia a autentickosť, bezprostrednosť, emocionálna vnímavosť, otvorenosť a iné (Zelina, 1996). Rovnako na vznik konfliktov v školskom prostredí má aj štýl vedenia triedy. V pedagogickej praxi môžeme identifikovať štyri základné prístupy k vedeniu triedy, ktoré zásadne determinujú kvalitu vzťahov a mieru vzniku konfliktov (Hart, Hodson, 2020).

- **Autoritársky** - Stojí na striktnej hierarchii, poslušnosti a jednostranných pravidlách. Komunikácia formou príkazov a trestov buduje disciplínu na strachu, čo vedie k odporu, izolácii žiakov a chronickým konfliktom.
- **Permisívny** - Ponúka žiakom absolútnu slobodu bez jasných hraníc. Absencia kontroly vedie k nekonzistentným zásahom učiteľa v krízach, čo spôsobuje obojstranné zmätenie a stratu prirodzenej autority.
- **Autoritatívny** - Spája vysoké nároky na výkon s pozíciou učiteľa ako experta. Disciplína sa opiera o externú motiváciu; hoci výkonní žiaci prosperujú, priestor pre ich vnútornú autonómiu ostáva obmedzený.
- **Demokratický** - Prioritizuje dialóg a zdieľanú zodpovednosť medzi učiteľom a žiakom. Vzájomná úcta a spolupráca posilňujú sebadôveru žiakov a vytvárajú bezpečné, inkluzívne prostredie.

Učiteľ dokáže použiť prostriedky pedagogickej diagnostiky na základe individuálnych a vývinových zvláštností žiakov. Je schopný identifikovať žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami a dokáže prispôsobiť výber učiva a metódy vyučovania ich možnostiam. Je schopný rozpoznať sociálno - patologické prejavy žiakov, pozná možnosti ich prevencie a nápravy, ktoré vie sprostredkovať. Efektívne rieši výchovné problémy. Analyzuje ústny, písomný, grafický a ďalší učebný výkon žiaka. Diagnostikuje žiakovo poňatie učiva i štýl jeho učenia. Pracuje na skvalitnení priaznivej klímy triedy, inkluzívnych princípoch a individualizácii prístupu k jednotlivým žiakom. Diagnostickými kompetenciami by mal disponovať

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

predovšetkým triedny učiteľ, ktorý poznáva aj životné podmienky žiaka, jeho rodinné prostredie a sociálnu štruktúru triedy (Střelec, 2011).
Východiskovým bodom pre typológiu vedenia je otázka využitia moci. Tá sa v školskej realite polarizuje na autoritatívnu kontrolu druhých a na participatívnu súčinnosť celého kolektívu. Kvalita vzájomných vzťahov je tak priamym dôsledkom toho, či pedagóg vníma moc ako nástroj na vynucovanie poslušnosti, alebo ako mechanizmus na budovanie bezpečného prostredia založeného na zdieľanej zodpovednosti a spolupráci. Z hľadiska konštruktívneho prístupu je nevyhnutné zamerať sa na ich hlbšie pochopenie a následnú implementáciu efektívnych stratégií riešenia, ktoré môžu iniciovať žiaduce pozitívne zmeny, ako aj celkový osobnostný či spoločenský rozvoj.

ZÁVER

Výchovno-vzdelávacia činnosť učiteľa sa začína v medziach jeho poznania. Bez poznania žiakov, ich potrieb, záujmov, možností, schopností a spôsobilostí, prostriedkov a podmienok vzdelávania sa, bez poznania výchovných a vzdelávacích metód, bez poznania triednej a školskej klímy, society, nie je možné naplniť stanovený cieľ vyučovacej hodiny. Celý výchovno-vzdelávací proces a s ním súvisiaci komplexný rozvoj žiaka závisí od spôsobilosti poznania pedagóga, t. j. od jeho diagnostickej kompetencie. Tá sa v kontexte školskej praxe nejaví len ako teoretický konštrukt, ale predovšetkým ako dynamický nástroj, ktorý učiteľovi umožňuje včas identifikovať latentné napätia v triednom kolektíve. Ak je diagnostická kompetencia plne rozvinutá, pedagóg dokáže transformovať proces poznania na cielenú prevenciu, čím minimalizuje riziko vzniku konfliktov.
Záverom možno konštatovať, že posilňovanie diagnostických zručností učiteľa nie je len cestou k efektivite vyučovacieho procesu, ale je nevyhnutným predpokladom pre budovanie bezpečnej a inkluzívnej školskej klímy. Práve schopnosť interpretovať objektívne fakty aj subjektívne prežívanie žiakov vytvára priestor pre konštruktívne riešenie problémov ešte predtým, než eskalujú do roviny medziľudských stretov. Diagnostická kompetencia sa tak stáva základným predpokladom profesionálnej výbavy moderného pedagóga, reflektujúceho aktuálne potreby edukácie v 21. storočí.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

LITERATÚRA

BEDNÁŘ, V. 2015. Konflikty ve firmách. Příčiny, následky, řešení. Management Press, s. 144. ISBN 978-80-726134-7-2

DEVITO, J. A. 2008. *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada Publishing. s. 502, ISBN 978-80-247-2018-0.

GUGEL, G. 2006. *Methoden-Manual: Neues Lernen*. Übungen zur Teamarbeit, zur Moderation und zur integrativen Unterrichtsgestaltung. Weinheim: Beltz. S. 223. ISBN 978-3-407-25259-3

HART, S., HODSON, V. K. 2020. *Bezpečná trieda.* Metodika na riešenie konfliktov a rozvíjanie vzťahov. Bratislava: Cenada. 248 s. ISBN 978-80-973673-0-5.

HASCHER, T. 2008. Diagnostische Kompetenz im Lehrberuf. In *Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung* (pp. 71–86). Waxmann.

HEITZMANN, N. et al., 2019. Facilitating Diagnostic Competences in Simulations in Higher Education. *Frontline Learning Research*. Vol. 7 No 4(2019) 1-24 ISSN 2295-3159. https://doi.org/10.14786/flr.v7i4.384

HOLÁ, L. 2003. *Mediace: způsob řešení mezilidských konfliktů*. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-0467-6.

KASÁČOVÁ, B., CABANOVÁ, M. 2011. *Pedagogická diagnostika (teória a metódy diagnostikovania v elementárnej edukácii*). Banská Bystrica : PF UMB, 2011. 136 s. ISBN 978-80-557-0328-2.

KHARLANOVA, E. M. et al. (2020). Scientific and methodological support of the conflictological training for future teachers: proactive modeling. Perspectives of Science and Education, 47(5), 79-93. https://doi.org/10.32744/pse.2020.5.7

KRATOCHVÍLOVÁ, J., OBROVSKÁ, J., VESELÁ, D. 2021. *Pedagogická diagnostika a pedagogické diagnostikování*. Učební materiál. Brno: Masarykova univerzita. s. 90, 978-80-280-0018-9

KŘIVOHLAVÝ, J. 2008. *Konflikty mezi lidmi*. Praha: Portál. s. 192. ISBN 80-7367-407-6.

KRYKORKOVÁ, H., CHVÁL, M. 2007. Pedagogicko-psychologická diagnostika a očekávané proměny jejího pojetí. In Vališová, A., Kasíková, H. a kol. Pedagogika pro učitele. Praha: Grada, 2007, s. 299-318.

MEDLÍKOVÁ, O. 2012. *Umíme to s konfliktem!: náročné situace a jejich řešení*. Praha: Grada, 132 s. Psychologie pro každého. ISBN 978-80-247-4016-4.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

PLAMÍNEK, J. 2013. *Mediace: Nejúčinnější lék na konflikty*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-5031-6.
STŘELEC, S. 2011. *Studie z teorie a metodiky výchovy II.* 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita, ISBN 978-80-210-5512-4.
SVOBODOVÁ, J. 2021. *Konflikty ve škole. Od prevence k řešení.* Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7676-154-4.
ZELINA, M. 1996. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: Iris. ISBN 80-967013-4-7.

Afiliácia:
Príspevok je parciálnym výstupom grantovej úlohy KEGA č. 008KU-4/2025 Tvorba e-metodík a inštruktážnych videí na princípoch kooperatívnych metód učenia v druhom vzdelávacom cykle nového ŠVP v kontexte prierezových gramotností.

KONTAKT:

PhDr. Gabriela Sováková, PhD.
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychológie
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
gabriela.sivakova@ku.sk

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

NALADENÍ ROVNAKO: AKO EFEKTÍVNE KOMUNIKOVAŤ SO SÚČASNOU GENERÁCIOU ŽIAKOV

Katarína TIŠŤANOVÁ

ABSTRAKT

Cieľom príspevku je rozobrať a teoreticky ukotviť moderné komunikačné stratégie medzi učiteľom a žiakmi s osobitným zreteľom na sociálno-psychologické špecifiká Generácie Z a Alfa. Text analyzuje prechod od transmisívneho, asymetrického modelu edukácie k dialogickému vyučovaniu, kde učiteľ preberá rolu facilitátora a sprievodcu poznaním. Časť príspevku je venovaná praktickej aplikácii inovatívnych prístupov, akými sú formatívna spätná väzba, techniky aktívneho počúvania a vrstovnícka kooperácia. V závere v texte syntetizujeme edukačný potenciál digitálne mediovanej komunikácie, synchrónnych platforiem a gamifikačných nástrojov, ktoré reprezentujú prirodzené komunikačné prostredie súčasných žiakov. Implementácia týchto stratégií sa ukazuje ako kľúčový atribút úspešnej demokratizácie a zefektívnenia moderného výchovno-vzdelávacieho procesu.

Kľúčové slová: pedagogická komunikácia, moderné komunikačné stratégie, generácia Z a Alfa, digitálne technológie, dialogické vyučovanie, formatívna spätná väzba, facilitátor, premena poznania

IN THE SAME MIND: HOW TO COMMUNICATE EFFECTIVELY WITH THE CURRENT GENERATION OF STUDENTS

ABSTRACT

The aim of the paper is to analyze and theoretically anchor modern communication strategies between teachers and students with special attention to the socio-psychological specificities of Generation Z and Alpha. The text analyzes the transition from a transmissive, asymmetrical model of education to dialogical teaching, where the teacher takes on the role of a facilitator and guide to knowledge. Part of the paper is devoted to the practical application of innovative approaches, such as formative feedback, active listening techniques and peer cooperation.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

Finally, the text synthesizes the educational potential of digitally mediated communication, synchronous platforms and gamification tools, which represent the natural communication environment of contemporary students. The implementation of these strategies proves to be a key attribute of successful democratization and streamlining of the modern educational process.
Key words: pedagogical communication, modern communication strategies, generation Z and Alf, digital technologies, dialogic teaching, formative feedback, facilitator, knowledge transformation

ÚVOD

Súčasná pedagogická veda prechádza zásadnými otázkami v oblasti interakcie medzi kľúčovými subjektmi edukačného procesu. Tradičný, prevažne transmisívny model vzdelávania, v ktorom učiteľ vystupoval ako primárny a rigidný distribútor informácií, stráca v kontexte premien poznania svoje opodstatnenie. Komunikácia v modernej škole už nemôže byť chápaná ako jednosmerný prenos kódovaných správ, ale ako komplexný a participatívny proces. Podľa Zelinu (2011) je kvalita pedagogického vzťahu priamo determinovaná kvalitou komunikácie, pričom moderná edukácia si vyžaduje prechod od direktívnych foriem riadenia k dialogickým a humanisticky orientovaným stratégiám.

Tento posun je umocnený nástupom digitálnej éry, ktorá redefinuje pojmy ako informačná gramotnosť a komunikačná kompetencia. Mareš a Křivohlavý (1995) vo svojich klasických, no neustále aktualizovaných tézach o pedagogickej komunikácii zdôrazňujú, že sociálna interakcia v triede má nielen kognitívnu, ale aj afektívnu zložku. Súčasný učiteľ musí reflektovať skutočnosť, že poznanie sa už neakumuluje izolovane, ale konštruuje sa v sociálnom a komunikačnom sieťovom prostredí. Gavora (2005) konštatuje, že efektívny učiteľ prepája verbálne a neverbálne stimuly tak, aby aktivizoval vnútornú motiváciu žiaka. Premena poznania sa tak v prvom rade premieta do zmeny komunikačného kódu: rigidný vzdelávací monológ je nahradzovaný flexibilným, rešpektujúcim dialógom, ktorý reflektuje socio-kultúrne špecifiká súčasnej reality.

Sociálno-psychologické špecifiká a komunikačné očakávania súčasnej generácie žiakov

Generačná teória patrí v súčasnej sociológii, demografii a sociálnej psychológii k rešpektovaným makroanalytickým nástrojom. Skúmanie kohort, akými sú

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

Generácia Z a Generácia Alfa, sa neopiera o náhodné priraďovanie vlastností jednotlivcom, ale o analýzu formujúcich vplyvov (tzv. *cohort effects*) – teda ako technológie, spoločnosť, ekonomika a svetové udalosti formujú myslenie a správanie danej generácie v období, keď dospieva (ide o takzvané generačné vplyvy).

Generácia Z

Pod pojmom Generácia Z (často označovaná aj ako iGen alebo Post-Millennials) sa rozumejú jednotlivci narodení v rokoch 1997 až 2010 (Dimock, 2019). Sociologická diferenciácia medzi predchádzajúcimi Mileniálmi (Generácia Y) a Generáciou Z spočíva najmä v miere integrácie digitálnych technológií. Táto generácia sa už narodila do digitálneho sveta a vyrastala obklopená čoraz zložitejšími technológiami. Je neustále sledujúca digitálnu obrazovku rôznych smart technológií, je zvyknutá na interaktivitu (Mezeiová, 2021).

Medzi kľúčové sociologické determinanty Generácie Z zaraďujeme:

trvalú digitálnu presýtenosť

Twenge (2018) poukazuje na to, že Generácia Z je prvou generáciou, ktorá prežila celú svoju adolescenciu so smartfónom v ruke. Twenge definuje tento stav ako prechod od stavu „digital native" (kde internet bol statický) k stavu „mobile native". Táto permanentná online prítomnosť radikálne zmenila interpersonálnu komunikáciu, spánkové vzorce, čo viedlo k akcelerácii sociálnych zmien a stavu neustálej digitálnej dostupnosti, trvalej digitálnej presýtenosti.

socioekonomickú skepsu a pragmatizmus:

Formatívne roky Generácie Z boli zasiahnuté ekonomickou neistotou po Veľkej recesii (okolo roku 2008), čo viedlo k ich skorému ekonomickému pragmatizmu, averzii voči riziku a hľadaniu psychologického bezpečia. Tento trend upevňovania neistoty a skepsy následne v roku 2020 ešte viac prehĺbila globálna pandémia COVID-19.

Nedôvera k systému a sloboda v identite:

Generácia Z stráca vieru v klasické inštitúcie, či už ide o politiku, cirkev alebo tradičné médiá, čo potvrdzuje aj štúdia Andrade a kol. (2026). Namiesto toho vkladajú energiu do vytvárania sveta, kde má každý svoje miesto. Sú mimoriadne otvorení iným kultúram a menšinám, a odmietajú škatuľkovanie – či už ide o

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

pohlavie, orientáciu, alebo kariéru. Táto generácia prináša obrovskú vlnu tolerancie. Svet nevidia čiernobielo. Odmietajú rigidné delenie spoločnosti a rozbíjajú staré stereotypy – od rodovej identity až po kariérne plány. Chcú skrátka žiť slobodne a autenticky, bez toho, aby ich niekto obmedzoval starými normami.

Generácia Alfa

Pojem Generácia Alfa (prvá generácia 21. storočia a „Homo Tabletus“ (Eknadan, 2024). zaviedol austrálsky demograf a sociálny analytik McCrindle. Definuje ju ako demografickú generáciu narodenú v rokoch 2010 až 2024 (McCrindle, Fell, 2020). Ide o historicky prvú generáciu, ktorej všetci členovia sa narodili výhradne v 21. storočí.

Medzi kľúčové sociologické determinanty Generácie Alfa zaraďujeme:

algoritmickú socializáciu od kolísky

Na rozdiel od Generácie Z, ktorá technológie adoptovala v detstve, Generácia Alfa je integrovaná do digitálneho ekosystému od narodenia. Jej socializačný proces nie je formovaný len rodičmi (ktorými sú primárne Mileniáli), ale aj umelou inteligenciou, hlasovými asistentmi (Siri, Alexa) a personalizovanými algoritmami streamovacích platforiem (Britannica, 2026).

vplyv transformácie rodiny a „sharentingu“

Demografické údaje ukazujú, že rodiny detí z generácie Alfa sú etnicky a štrukturálne rozmanitejšie než kedykoľvek predtým. Deti sú súčasne obeťami fenoménu *sharenting* (nadmerné zdieľanie identity detí rodičmi online), čo znamená, že ich digitálna stopa existuje skôr, než si dokážu sami uvedomiť svoju identitu.

Kognitívne a behaviorálne posuny

Predbežné psychologické štúdie indikujú u jedincov Generácie Alfa zvýšenú mieru egocentrizmu, nižšiu trpezlivosť (vyžadovanie okamžitého uspokojenia potrieb – *instant gratification*) a potenciálne obmedzenia v priamej verbálnej komunikácii, vyvážené však extrémne vysokou vizuálnou gramotnosťou a schopnosťou nelineárneho spracovania informácií.

Z hľadiska makrosociologickej komparácie predstavuje Generácia Z most medzi analógovým a čisto digitálnym svetom. Pamätajú si svet pred masívnym nástupom sociálnych sietí typu TikTok a algoritmov riadených AI. Generácia Alfa naopak

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

predstavuje plne rozvinutý produkt digitálneho kapitalizmu a inteligentných technológií.

Tabuľka 1: Syntéza a komparatívna analýza Generácie Z a Generácie Alfa

Sociologický parameter	**Generácia Z (1997 – 2010)**	**Generácia Alfa (2010 – 2025)**
Primárne technické médium	Smartfón, sociálne siete (peer-to-peer)	Tablety, AI, imerzívne svety- sú miesta na internete, kde namiesto pozerania na obrazovku žiješ, hráš sa a stretávaš s kamarátmi vo forme 3D postavičky. (Metaverse, Roblox)
Formatívna kríza	Klimatická kríza, ekonomická nestabilita	Pandémia, post-pandemický svet, izolácia, nástup generatívnej AI
Vzťah k informáciám	Aktívne vyhľadávanie a kurátorstvo obsahu	Pasívna konzumácia cez vysoko personalizované algoritmy
Typickí rodičia	Generácia X	Mileniáli (Generácia Y)

Zdroj: vlastné spracovanie

Efektívna komunikácia predpokladá hlboké porozumenie cieľovej skupine, ktorú v súčasnom edukačnom prostredí tvoria príslušníci Generácie Z a Generácie Alfa. Títo žiaci sú v odbornej literatúre (napr. Prensky, 2001) označovaní ako „digitálni domorodci“ (digital natives), čo zásadne predurčuje ich kognitívne spracovanie informácií a komunikačné preferencie. Ich vnímanie sveta je nelineárne, fragmentované a silne vizualizované. Ako uvádza McCrindle (2018), pre túto

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

generáciu je príznačná okamžitá spätná väzba, vysoká miera personalizácie a neochota akceptovať formálne autoritatívne prístupy, ktoré nie sú podložené autentickou expertízou a empatiou.

Učiteľ, ktorý chce ostať s týmito žiakmi „naladený na rovnakú vlnu“, musí opustiť asymetrický model mocenskej komunikácie. Súčasní žiaci senzibilne reagujú na absenciu rešpektu a partnerstva. Práve v tomto bode sa prejavuje transformácia pedagogického poznania – poznatok už nie je cieľom, ale prostriedkom komunikácie.

Komunikačné stratégie preto musia integrovať princípy inkluzívnosti a emocionálnej inteligencie. Nová generácia vyžaduje transparentnosť a autenticitu. Ak komunikačný štýl pedagóga vykazuje znaky anachronizmu alebo neporozumenia ich digitálnej kultúre, dochádza ku komunikačnému šumu a následnej apatii či rezistencii zo strany žiakov. Efektivita edukácie tak priamo závisí od schopnosti učiteľa adaptovať svoj komunikačný kód novým psychologickým atribútom mládeže.

Strategické rámce a inovatívne modely kooperatívnej pedagogickej interakcie

Konceptualizácia moderných komunikačných stratégií v pedagogike sa opiera o aplikáciu inovatívnych interakčných modelov. Medzi kľúčové stratégie patrí formatívna pedagogická komunikácia, ktorej primárnym cieľom nie je sumatívne hodnotenie, ale priebežná, rozvíjajúca podpora žiaka. Podľa Blacka a Wiliama (2009) má formatívny dialóg silný motivačný charakter, pretože posúva komunikáciu od hľadania chýb k hľadaniu ciest na zlepšenie. Učiteľ v tomto modeli využíva techniky aktívneho počúvania, otvorených otázok a reflektívneho dialógu, čím stimuluje metakognitívne procesy žiakov.

Ďalším pilierom je implementácia kooperatívnych komunikačných stratégií, ktoré transformujú triedu na učiace sa spoločenstvo. Arnold (2011) dokazuje, že spätná väzba (feedback) je jedným z najúčinnejších faktorov ovplyvňujúcich úspešnosť učenia. Táto spätná väzba však musí byť obojsmerná – učiteľ nielen informácie odovzdáva, ale ich od žiakov aj permanentne prijíma a následne podľa nich modifikuje svoje pedagogické pôsobenie.

V podmienkach premien poznania sa rovnako otvára otázka hybridnej a digitálne mediovanej komunikácie. Moderné komunikačné stratégie zahŕňajú aj zmysluplné využívanie digitálnych platforiem, ktoré dopĺňajú prezenčný dialóg. Tieto nástroje nesmú ľudský kontakt nahradiť, ale majú ho diverzifikovať a otvoriť nové kanály

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

pre participáciu aj introvertnejších žiakov. Možno konštatovať, že optimálny komunikačný manažment modernej triedy je symbiózou humanistických princípov, interakčnej flexibility a rešpektovania špecifík súčasnej generácie, čo predstavuje kľúčový atribút úspešnej transformácie súčasnej pedagogiky.

Implementácia dialogických a reflexívnych stratégií v priamej edukačnej praxi

Praktická aplikácia moderných komunikačných stratégií si vyžaduje rekonštrukciu interakčných vzorcov priamo v priestore triedy. Základným pilierom je prechod od tradičného IRF cyklu (Iniciácia zo strany učiteľa – Responzia žiaka – Feedback/Evaluácia učiteľa = otázka učiteľa, odpoveď žiaka, hodnotenie odpovede učiteľom), ktorý podľa Sinclaira a Coultharda (1975) fixuje asymetriu a pasivitu, k otvoreným komunikačným štruktúram. V praxi to znamená implementáciu stratégie riadeného dialogického vyučovania. Alexander (2008) definuje dialogické vyučovanie ako prístup, ktorý využíva silu hovoreného slova na stimuláciu myslenia žiakov a premenu ich poznania. Učiteľ neuplatňuje otázky uzavreté (faktografické), ale otázky divergentné a podnecujúce vyššie kognitívne procesy (analýza, syntéza, hodnotiace myslenie) v zmysle Bloomovej taxonómie.

Konkrétnym nástrojom tejto stratégie je metóda „čakacieho času“ (wait-time), ktorú do pedagogickej praxe zaviedla Roweová (1986). Predlženie pauzy po položení otázky a taktiež po odpovedi žiaka na viac ako tri sekundy preukázateľne zvyšuje kvalitu a dĺžku žiackych odpovedí, stimuluje reflexiu a zapája do diskusie širšie spektrum triedy, vrátane introvertnejších jedincov.

Ďalšou efektívnou komunikačnou stratégiou je technika aktívneho počúvania (Gordon, Burch, 2003), ktorá v prostredí školskej triedy zahŕňa parafrázovanie žiackych výpovedí („Ak som správne rozumel, myslíš si, že...“) a verbalizáciu pocitov. Táto stratégia minimalizuje komunikačné šumy a demonštruje žiakom, že ich názorový vklad je akceptovaný ako rovnocenný partner v procese spoločnej konštrukcie poznania. Dialóg sa tak stáva inkluzívnym nástrojom, kde učiteľ neplní rolu arbitrárneho sudcu, ale moderátora diskusie, čím sa napĺňa myšlienka premeny edukačnej komunikácie na humánne orientovanú interakciu.

V ére digitálnej transformácie sa komunikačné prostredie triedy čoraz viac rozširuje do virtuálneho priestoru. Súčasná generácia žiakov vyžaduje komunikačné kanály, ktoré reflektujú ich prirodzené technologické prostredie. Integrovaním digitálnych nástrojov do pedagogickej komunikácie nedochádza k devalvácii interpersonálnych vzťahov, ak sú tieto nástroje uchopené ako komplementárne prostriedky kooperácie.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

Podľa Conole (2013) digitálne technológie dávajú učiteľom a žiakom nové možnosti, ako spolu komunikovať. Rozhovory o učive tak už nemusia prebiehať len v triede a počas vyučovacej hodiny.
Medzi primárne praktické nástroje patria kolaboratívne a reflexívne platformy, ako sú Mentimeter, Padlet či Slido. Tieto aplikácie umožňujú realizovať okamžitú, synchrónnu spätnú väzbu v reálnom čase. Učiteľ môže prostredníctvom nich generovať v triede diskusné otázky, myšlienkové mapy či anonymné ankety. Podľa Arnolda (2011) je práve okamžitá a cielená spätná väzba kľúčom k viditeľnému učeniu. Anonymná participácia prostredníctvom digitálnych aplikácií navyše radikálne znižuje komunikačnú úzkosť u žiakov, ktorí majú strach z verejného zlyhania pred rovesníckou skupinou.
Ďalším významným systémovým nástrojom sú prostredia LMS (Learning Management Systems), ako napríklad Google Classroom alebo Microsoft Teams. V nich sa komunikácia transformuje na asynchrónny dialogický proces. Učiteľ tu neuplatňuje direktívne príkazy, ale poskytuje formatívne komentáre k práci žiaka, vedie individualizovaný dialóg a usmerňuje žiacke portfóliá. Týmto spôsobom sa komunikácia individualizuje a personalizuje, čo presne korešponduje s očakávaniami generácie digitálnych domorodcov

Transformácia komunikačného prostredia: Edukačný prínos synchrónnych a asynchrónnych digitálnych nástrojov v kontexte edukácie Generácií Z a Alfa
Súčasná generácia žiakov nevníma virtuálny priestor ako paralelnú realitu, ale ako integrálnu a prirodzenú súčasť svojho každodenného žitia, sociálnej interakcie a identity. Ak má učiteľ ambíciu ostať „naladený na rovnakú vlnu“, musí tento špecifický komunikačný habitus akceptovať a transformovať ho na efektívny edukačný nástroj.
Využívanie digitálnych platforiem v pedagogickej komunikácii už nie je vnímané ako technologický luxus, ale ako nevyhnatná adaptácia na kognitívne a sociálne špecifiká týchto generácií, ktoré sú charakteristické premenlivou pozornosťou, multimodálnym spracovaním informácií a potrebou okamžitej satisfakcie. Podľa Selwyna (2021) digitálne technológie v školskom prostredí zásadne menia mocenskú dynamiku a otvárajú nové, demokratickejšie kanály pre vyjadrenie žiackeho hlasu, čo korešponduje s prirodzenou túžbou Generácií Z a Alfa po autonómii a participácii. Aj podlľa Gabalovej (2026, s. 43)je AI nástroj, ktorý modifikuje charakter interakcie medzi učiteľom, žiakom a vzdelávacím obsahom.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

Pedagogická implementácia AI je podmienená·jej didaktickým ukotvením, reflexiou etických aspektov a systematickým rozvojom profesijných kompetencií učiteľa. Učiteľ môže tento potenciál využiť prostredníctvom strategického rozdelenia komunikácie na synchrónnu a asynchrónnu líniu, čím reaguje na hybridný životný štýl moderných žiakov:

Asynchrónna komunikácia, realizovaná cez diskusné fóra v systémoch LMS (napr. Moodle, MS Teams, Google Classroom), poskytuje žiakom kritický časový priestor na kognitívne spracovanie informácií. Na rozdiel od okamžitej interakcie v triede, kde sú zvýhodnení verbálne flexibilní jedinci, asynchrónne textové prostredie umožňuje hlbšiu reflexiu, formuláciu argumentov a zapojenie žiakov so špecifickými výchovno-vzdelávacími potrebami či komunikačnou úzkosťou. Pre Generáciu Z, ktorá preferuje personalizované tempo, a Generáciu Alfa, zvyknutú na on-demand prístup (prístup na požiadanie) k obsahu, predstavuje asynchrónna línia pilier pre rozvoj sebadisciplíny.

Synchrónna línia digitálnej komunikácie zasa dopĺňa ich potrebu okamžitej sociálnej validácie a reálneho prepojenia s rovesníkmi, hoci aj cez obrazovky zariadení.

Pedagóg v tomto kontexte nefunguje ako pasívny prijímateľ správ alebo autoritatívny monologický prednášajúci, ale ako moderátor digitálnej komunikácie. Tým, že učiteľ presunie časť konzultačného a formatívneho procesu do digitálneho prostredia, vytvára pre žiakov bezpečné prostredie pre učenie sa, ktoré reflektuje ich prirodzenú potrebu textovo-vizuálnej a nelineárnej interakcie, čím prehlbuje ich dôveru a participáciu.

Gamifikácia interakcie a vizuálne komunikačné stratégie ako nástroj kognitívnej aktivizácie

Súčasný pedagogický výskum (napr. Kapp, 2012) jasne dokazuje, že pozornosť a motivácia Generácií Z a Alfa sú úzko prepojené s dynamikou herných princípov a pohlcujúcej vizuálnej kultúry. Učiteľ môže tento fenomén v komunikačnej stratégii využiť prostredníctvom gamifikačných nástrojov a platforiem pre okamžitú interakciu (napr. Kahoot, Quizizz, Nearpod). Gamifikované učenie podľa Gabalovej (2026, s. 44) podporené AI umožňuje dynamickú úpravu náročnosti úloh, čím podporuje motiváciu a postupný rozvoj kompetencií. Efektívnosť tohto prístupu závisí od zachovania rovnováhy medzi hernými prvkami a vzdelávacími cieľmi. Tieto systémy menia tradičné testovanie na dialogickú hru, kde spätná väzba prebieha okamžite, vizuálne atraktívne a s prvkami zdravej súťaživosti.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

Pre Generáciu Alfa, ktorá vyrastá v ére vysoko interaktívnych sandboxových hier (napr. Minecraft, Roblox), je táto forma spätnej väzby prirodzeným komunikačným kódom. Komunikácia sa tu transformuje z roviny verbalizovaného príkazu do roviny interaktívnej výzvy, čo výrazne zvyšuje úroveň žiackej angažovanosti.

Ďalším kľúčovým rozmerom je integrácia vizuálnych komunikačných kódov, ktoré sú pre súčasnú mládež dominantné. Generácie Z a najmä Alfa vykazujú extrémne vyvinutú vizuálnu gramotnosť na úkor lineárneho textu. Využívanie infografík, myšlienkových máp generovaných v aplikáciách ako Miro alebo Canva, či dokonca riadené využívanie edukačného videa formou mikrolearningu (napr. prostredníctvom platformy Edpuzzle), umožňuje učiteľovi komunikovať zložité vedecké koncepty jazykom, ktorý je pre žiakov kognitívne prístupný a zabraňuje ich predčasnej kognitívnej únave. Mayer (2020) vo svojej multimediálnej teórii učenia potvrdzuje, že kombinácia textu, hovoreného slova a vizuálnych stimulov vedie k hlbšiemu porozumeniu než čistý monologický výklad.

Záverom možno konštatovať, že digitálne technológie v rukách erudovaného pedagóga neslúžia na izoláciu jednotlivcov, ale naopak, pôsobia ako štartér, ktorý žialom uľahčuje začať debatu a spája ich. Učiteľ, ktorý dokáže zmysluplne prepojiť prezenčný dialóg s digitálne mediovanou synchrónnou a asynchrónnou komunikáciou, úspešne prekonáva hlbokú generačnú bariéru medzi analógovým dedičstvom školstva a digitálnou prítomnosťou generácií Z a Alfa. Týmto spôsobom sa digitálne technológie stávajú kľúčovým nástrojom premeny poznania, nakoľko umožňujú realizovať modernú, flexibilnú a vysoko humánnu pedagogickú komunikáciu prispôsobenú požiadavkám 21. storočia.

LITERATÚRA

ALEXANDER, R. 2008. *Towards Dialogic Teaching: rethinking classroom talk*. University of Cambridge: Dialogos. ISBN 978-0-9546943-5-7.

ANDRADE, B.B., ARAÚJO PEREIRA, M., AVENA, K. 2026. Dopamine, Distraction, and Disruption: Perspectives on How Technology and Generation Z Are Reshaping Medical Education JMIR Med Educ 2026;12:e80791. https://doi.org/10.2196/80791

ARNOLD, I. 2011. John Hattie: Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. International Review of Education. 57. https://doi.org/10.1007/s11159-011-9198-8

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

BLACK, P., WILIAM, D. 2009. Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), pp. 5-31. Black, Paul & Wiliam, Dylan. (2009). Developing the theory of formative assessment. Educational Assessment Evaluation and Accountability. 21. 5-31. https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5

BRITANNICA. The Editors of Encyclopaedia, 2026. *Generation Alpha* [online]. Encyclopedia Britannica [cit. 2026-06-09]. Dostupné z: https://www.britannica.com/topic/Generation-Alpha

CONOLE, G. 2013. *Designing for Learning in an Open World*. New York: Springer. ISBN 978-1-4419-8516-3. DOI: 10.1007/978-1-4419-8517-0. Dostupné na. https://www.researchgate.net/publication/236868788_Designing_for_Learning_in_an_Open_World

DIMOCK, M. 2019. *Defining generations: Where Millennials end and Generation Z begins* [online]. Washington, D.C.: Pew Research Center [cit. 2026-06-09]. Dostupné z: https://www.pewresearch.org

EKNADAN, J. S. 2024. *Understanding The Alpha Generation: Elementary Teachers' Views on Their Characteristics, Vulnerabilities, And Parental Thinking* . International journal of advanced multidisciplinary studies Volume IV, Issue 5 May 2024, eISSN: 2799-0664

GABALOVÁ, Ľ. 2026. *Digitálna transformácia vzdelávania: Výzvy a trendy*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela. ISBN 978-80-557-1721-0.

GAVORA, P. 2005. *Učitel a žáci v komunikácii.* Brno: Paido. ISBN 80-223-2061-X.

GORDON, T., BURCH, N. 2003. *Teacher Effectiveness Training*. New York: Three Rivers Press. ISBN 978-0-307-48112-2.

KAPP, K. M. 2012. *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*. San Francisco: Pfeiffer. ISBN 978-1118096178. https://doi.org/10.1145/2207270.2211316

MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. 1995. *Komunikace ve škole.* Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1070-3.

MAYER, R. E. 2020. *Multimedia Learning*. 3nd ed. New York: Cambridge University Press. ISBN 9781107187504. https://doi.org/10.1017/9781316941355

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

McCRINDLE, M., FELL, A. 2020. *Understanding generation alpha.Generation Alpha: Dostupné na : https://www.researchgate.net/publication/342803353_UNDERSTANDING_GENERATION_ALPHA* .

McCRINDLE, M. 2018. *The ABC of XYZ: Understanding the Global Generations*. Sydney: McCrindle Research. ISBN: 978 0 9924839 0 .6. Dostupné na https://www.researchgate.net/publication/328347222_The_ABC_of_XYZ_Understanding_the_Global_Generations

MEZEIOVA, A. 2021. Motivačné faktory generácie Z v kontexte rozvoja ľudských zdrojov. In: *RELIK 2021: Reprodukce lidského kapitálu — vzájemné vazby a souvislosti*. Praha: Vysoká škola ekonomická v Praze.

PRENSKY, M. 2001. Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9(5), pp. 1-6. https://doi.org/10.1108/10748120110424816

ROWE, M. B. 1986. Wait Time: Slowing Down May Be A Way of Speeding Up!. *Journal of Teacher Education*, 37(1), pp. 43-50. https://doi.org/10.1177/002248718603700110, http://jte.sagepub.com/cgi/content/abstract/37/1/43

SELWYN, N. 2021. *Education and Technology: Key Issues and Debates*. 2nd ed. London: Bloomsbury Academic. ISBN 9781350145566. https://doi.org/10.5040/9781350145573

SINCLAIR, J. M., COULTHARD, R. M. 1975. *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*. London: Oxford University Press. ISBN 0-19-436012-7.

TWENGE, J. M. 2018. *iGen: Why Today's Super-Connected Kids Are Growing Up Less Rebellious, More Tolerant, Less Happy--and Completely Unprepared for Adulthood*. New York: Atria Books. ISBN 9781501152016

ZELINA, M. 2011. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa: (metodika výchovy)*. Bratislava: Iris. ISBN 978-80-89256-60-0.

Afiliácia:

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

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

KONTAKT:
PaedDr. Katarína Tišťanová, PhD.
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychológie
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
katarina.tistanova@ku.sk

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

PRÍSTUPNOSŤ VZDELÁVACIEHO PROSTREDIA AKO ŠTANDARD, NIE VÝNIMKA: UNIVERZÁLNY DIZAJN A INKLUZÍVNE VZDELÁVANIE

Tímea Šeben ZAŤKOVÁ

ABSTRAKT

Štúdia reflektuje problematiku inklúzie a prístupnosti vzdelávacieho prostredia optikou nastupujúcej generácie učiteľov. Cieľom je prostredníctvom tematickej analýzy výskumných projektov študentov učiteľstva predškolskej a elementárnej pedagogiky identifikovať „*ako je problematika inklúzie a inkluzívneho prístupu reflektovaná študentmi v kontexte zabezpečenia prístupnosti a univerzálneho dizajnu (UD)vo vzdelávaní?“* Analýza študentských projektov (67) odhalila päť dominantných tematických klastrov: 1) rozvoj špecifických kompetencií 2) inklúzia a podpora detí so špecifickými potrebami, 3) digitálne technológie a AI, 4) psychosociálna klíma a duševné zdravie pedagógov a 5) životný štýl detí. Zistenia ukazujú, že hoci študenti prejavujú vysoký záujem o tému inklúzie, ich uvažovanie je primárne ukotvené v modeli „individuálnej integrácie“. Prístupnosť v ich návrhoch často vystupuje ako reaktívne opatrenie zamerané na konkrétne dieťa so znevýhodnením (výnimka), zatiaľ čo koncept proaktívneho vytvárania prostredia prístupného pre všetkých (Univerzálny dizajn) je zastúpený minimálne. Na základe výsledkov zdôrazňujeme potrebu posilnenia teoretických a praktických východísk UD pre učenie v pregraduálnej príprave učiteľov. Závery štúdie zdôrazňujú, že transformácia školstva smerom k inklúzii vyžaduje zmenu postojov budúcich učiteľov – od riešenia individuálnych bariér k systémovému dizajnovaniu edukácie, ktorá počíta s diverzitou učiacich sa bez nutnosti exkluzívnych zásahov.

Kľúčové slová: inkluzívne vzdelávanie; univerzálny dizajn; prístupnosť; pregraduálna príprava učiteľov; študentské výskumné projekty; učiteľstvo predškolskej a elementárnej pedagogiky

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

ACCESSIBILITY IN EDUCATIONAL SETTINGS AS THE NORM, NOT THE EXCEPTION: UNIVERSAL DESIGN AND INCLUSIVE EDUCATION

ABSTRACT

The study examines the issues of inclusion and accessibility in the educational environment from the perspective of the next generation of teachers. The aim of the study is to identify the extent to which student teachers of preschool and elementary education are familiar with the concepts of Inclusion and Universal Design (UD) through a thematic analysis of their research projects. An analysis of the set of student projects (67) revealed five dominant thematic clusters: 1) digital technologies and AI, 2) inclusion and support for children with special needs, 3) the development of key competencies, 4) the psychosocial climate and teachers´wellbeing, and 5) children's lifestyles. The findings show that although students express a high level of interest in the topic of inclusion, their thinking is primarily rooted in the "individual integration" model. Accessibility in their proposals often appears as a reactive measure focused on a specific child with a disability (an exception), while the concept of proactively creating an environment accessible to all (Universal Design) is minimally represented. Based on the results, we emphasize the need to strengthen the theoretical and practical foundations of Universal Design for Learning in undergraduate teacher education. The study's conclusions emphasize that the transformation of education toward inclusion requires a shift in the attitudes of future teachers—from addressing individual barriers to systematically designing education for learner diversity without the need for exclusive interventions.

Key words: Inclusive education; Universal design; Accessibility; Undergraduate teacher education; Student research projects; Early childhood and elementary education

ÚVOD

V intenciách inkluzívneho prístupu je nevyhnutné, aby mal každý človek rovnaké príležitosti na vzdelávanie bez ohľadu na miesto bydliska, pohlavie, sociálne podmienky, kultúrne zázemie alebo kognitívne schopnosti. Podstata vzdelávacej politiky, tak na vnútroštátnej úrovni, ako aj v celej Európe, spočíva v zabezpečovaní

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

rovnakých vzdelávacích práv a inkluzívnych príležitostí pre všetkých. UD dokumentov, vyučovacích a hodnotiacich metód je jedným z východísk cielenej podpory, ktorý eliminuje bariéry a zvyšuje inklúziu a tým prispieva k prosperite a pohode edukantov aj učiteľov. Učiteľom a pedagogickým zamestnancom na všetkých stupňoch vzdelávania by malo záležať na kvalite vzdelávania, aj na rovnakom prístupe k vzdelávaniu pre všetkých svojich edukantov. Inkluzívne vzdelávanie znamená vytváranie flexibilného vzdelávacieho prostredia, ktoré integruje všetky deti – vrátane tých so znevýhodnením, nadaním či inou odlišnosťou – do bežných tried. Cieľom tohto prístupu je rešpektovať individuálny potenciál každého žiaka, búrať bariéry a transformovať školy tak, aby sa každé dieťa cítilo prijaté a úspešné.

1 VÝCHODISKÁ

V súčasnosti je inkluzívne vzdelávanie etablovanou stratégiou v slovenskom školstve a reflektuje ju aj školská legislatíva a základné pedagogické dokumenty (bližšie https://www.minedu.sk/specialne-a-inkluzivne-vzdelavanie/). UNESCO (2009) definuje inkluzívnu edukáciu ako flexibilný proces s cieľom tvoriť prostredie, v ktorom je možné uspokojiť rôznorodé vzdelávacie potreby každého jedinca bez výnimky. Vďaka podpore učiacich sa so špecifickými potrebami a prostredníctvom ich plnohodnotnej účasti na vzdelávaní, inkluzívny prístup má predpoklad zvyšovať úspešnosť žiakov, študentov so špecifickými potrebami a predchádzať ich dištancovaniu sa od vzdelania. SR sa zaviazala k inklúzii Dohovorom OSN (United Nations, 2006) a od 1. 1. 2022 je inkluzívne vzdelávanie súčasťou školského zákona (Zákon č. 245/2008 Z. z.). Dohovor OSN o právach osôb so zdravotným postihnutím je kľúčovým dokumentom, v ktorom je definované univerzálne navrhovanie (v článku 2), požiadavky na prístupnosť (v článku 9) a inkluzívne vzdelávanie (v článku 24). Ďalší aspekt inklúzie zahŕňa zmenu prístupu vo vzdelávaní, kde nejde o „znižovanie latky“, ale o zmenu metód, hodnotenia a podporu, aby sa vzdelávanie prispôsobilo žiakovi a nie naopak. Rovnako Stratégia inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní (Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR, 2021) predstavuje rámcový strategický dokument v SR, ktorý prostredníctvom prioritných oblastí vymedzuje smerovanie verejných politík k dosiahnutiu zmeny v oblasti vzdelávania detí, žiakov a študentov k inkluzívnemu vzdelávaniu. Inkluzívne výchovno-vzdelávacie prostredie poskytuje vhodné podmienky, ktoré umožnia uspieť edukantom z rôznych prostredí. Inkluzívne

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

edukačné prostredie sa zameriava na zlepšenie prístupu k vzdelávaniu pre znevýhodnené a nedostatočne zastúpené skupiny. Niekedy stačí len malá, ale cielená podpora, aby žiaci so zdravotným znevýhodnením alebo so špecifickými potrebami podávali rovnocenný výkon s ostatnými žiakmi. Zabezpečiť rovnocennosť je v súčasnosti neľahká úloha celej spoločnosti, keďže sa s ňou spájajú aj zložité otázky rovnosti a spravodlivosti. Rovnosť je keď dáte ľuďom rovnakú vec, ale spravodlivosť by mala byť zabezpečená v každej situácii. Nejde o to, aby sa iným poľahčilo a vám priťažilo, ale o isté vyrovnanie.

1.1 Od stratégie prístupnosti k praxi

Vychádzajúc z dokumentov na medzinárodnej úrovni ako je "Convention on the Rights of Persons with Disabilities – CRPD "(United Nations 2006) (Dohovoru o právach osôb so zdravotným postihnutím), ale aj z národnej úrovne (podľa ústavy SR a školského zákona) každý človek má právo byť vzdelávaný v prirodzenom heterogénnom prostredí, ktoré akceptuje diverzitu ľudí a vedie k sociálnej inklúzii. Článok 19 Dohovoru o právach osôb so zdravotným postihnutím sa zaoberá špecifickými otázkami vrátane poskytovania informácií v prístupných a zrozumiteľných formátoch, dostupnosti služieb peer (partnerského) poradenstva, prístupnosti bývania prispôsobeného pre osoby so zdravotným postihnutím, cenovej dostupnosti sociálnych a zdravotníckych programov, ako aj komunitných služieb, poskytovania osobnej pomoci, dôležitosti prístupnosti životného prostredia a nevyhnutnosti odstránenia bariér v inštitúciách, architektúre, komunikácii a postojoch. Okrem toho zdôrazňuje význam inkluzívneho vzdelávania a zabezpečenia rovnakých príležitostí na zamestnanie.

Koncepciu prístupnosti v širšom kontexte možno vymedziť ako spravodlivý prístup jednotlivcov so zdravotným postihnutím k fyzickému a digitálnemu prostrediu, ako je internet, informácie, služby (bez ohľadu na to, či ich poskytujú súkromné alebo verejné subjekty) a schopnosť zapojiť sa do rôznych činností, ako je vzdelávanie, kultúrne zážitky, cestovanie. Na dosiahnutie tohto cieľa je nevyhnutné zabezpečiť, aby fyzické štruktúry, digitálne prostredia atď. boli prispôsobené tak, aby spĺňali toto kritérium. Prístupnosť (z angl. „accessibility“) je zakotvená v Dohovore OSN (v článku 9) a zahŕňa riešenia a opatrenia, ktoré zabezpečia všetkým ľuďom vrátane osôb so zdravotným postihnutím rovnocenný prístup k fyzickému prostrediu, k doprave, k informáciám a komunikácii vrátane informačných a komunikačných technológií a systémov, ako aj k ďalším prostriedkom a službám dostupným alebo

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

poskytovaným verejnosti, a to tak v mestských, ako aj vo vidieckych oblastiach (podľa Ministerstvo školstva..., 2022). V kontexte prístupnosti vzdelávania musia byť vzdelávacie inštitúcie a programy prístupné všetkým bez akejkoľvek diskriminácie a bariér. To sa týka celého vzdelávacieho systému vrátane budov, informačných a komunikačných nástrojov, učebných osnov, vzdelávacích materiálov, metód i hodnotenia výsledkov vzdelávania, ako aj podporných služieb (Ministerstvo školstva..., 2021). V rámci prístupnosti možno rozlišovať individuálne prispôsobenie a UD edukačného prostredia. Univerzálny dizajn (Universal Design) a individuálne prispôsobenie (prispôsobenie na mieru) sú dva prístupy k tvorbe produktov, prostredia a služieb, ktoré sa zameriavajú na inklúziu a prístupnosť, hoci z opačných koncov spektra.

Univerzálne navrhovanie/dizajn (z angl. „universal design“) je definované v Dohovore OSN (v článku 2) ako navrhovanie výrobkov, prostredia, programov a služieb tak, aby ich mohli využívať v najväčšej možnej miere všetci ľudia bez nevyhnutnosti úprav alebo špeciálneho dizajnu. UD zároveň nevylučuje asistenčné zariadenia pre určité skupiny osôb so zdravotným postihnutím, ak je to potrebné. Princípy univerzálneho navrhovania sú zamerané na vytvorenie prostredia, produktov, programov a služieb, ktoré sú rovnocenne prístupné a používateľné, flexibilné, intuitívne používateľné, vnímateľné, bezpečné, komfortné a priestorovo vyhovujúce pre široké spektrum jednotlivcov (podľa Ministerstvo školstva, 2022).

Cieľom UD je zefektívniť výkon každodenných úloh vytvorením produktov, nástrojov a služieb, ktoré môžu všetci jednotlivci bez námahy, priamo a bez problémov využiť. Používatelia rôzneho veku a schopností môžu využívať výhody tohto princípu. Z praktického hľadiska to znamená zabezpečenie toho, aby dizajn (napr. konštrukcia) uľahčil pohodlný prístup ku všetkému vybaveniu všetkým jednotlivcom. To slúži ako základ pre zlepšenie prístupnosti pre jednotlivcov so zdravotným postihnutím. Pojem UD je široký termín. Často sa označuje ako "stratégia" alebo "spôsob myslenia", ktorý opisuje, ako navrhujeme spoločnosť okolo nás. Ide aj o kľúčový technický termín vo viacerých oblastiach, napríklad v dizajne a architektúre. UD podporuje samostatnosť a nezávislosť každého edukanta. UD vzdelávacieho prostredia zahŕňa navrhovanie prostredia takým spôsobom, aby všetci edukanti, ktorí majú nárok na prijatie, mohli využívať program bez ohľadu na funkčnú úroveň a s čo najmenším použitím špeciálnych riešení. UD vzdelávacieho prostredia zahŕňa viac než len dizajn budov a vonkajších priestorov. V súčasnosti majú pre vzdelávanie veľký význam informačné a komunikačné

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

technológie. UD informačno-komunikačných technológií (IKT) - znamená, že produkty a služby musia byť vyvinuté tak, aby ich mohol používať čo najväčší počet osôb, alebo všetci. V slovenskej terminológii sa viac ako UD používa pojem debarierizácia (Šeben Zaťková, Tokovská, 2025). Napríklad debarierizácia vo vzdelávaní je chápaná tak, že sa orientuje na odbúranie fyzických, technologických a informačných bariér tak, aby sa edukanti mohli podieľať na celom živote školy a nielen napr. na vyučovaní. Debarierizácia je kľúčová preto, aby edukanti so zdravotným znevýhodnením a študenti so špecifickými potrebami mali aspoň základný prístup k vzdelávaniu (Dlhodobý zámer..., 2023). Debarierizácia predpokladá vytvorenie prostredia bez bariér – prostredia prístupného pre všetkých v súlade s princípmi UD.

Debarierizácia predstavuje zabezpečenie komplexného inkluzívneho prostredia vrátane odstraňovania hmotných i nehmotných bariér (napr. informačných). V slovenskom školskom prostredí sú bariéry identifikované najmä v súvislosti s fyzickým prostredím (architektonické bariéry), avšak v školskom prostredí existujú aj ďalšie bariéry, napr. v komunikácii (komunikačné bariéry), v prístupe k informáciám (informačné bariéry), v myslení (psychické bariéry), ale aj v prístupe k ľuďom (sociálne bariéry), či vo vhodnosti prostredia pre osoby so zvýšenou zmyslovou citlivosťou. Pre ich elimináciu je dôležité stanovenie pravidiel (v oblasti debarierizácie existujúceho prostredia aj v tvorbe inkluzívneho školského prostredia metódou univerzálneho navrhovania), pochopenie princípov univerzálnej prístupnosti prostredia a postupné zavádzanie systematických krokov vrátane vzdelávania a prípravy kľúčových aktérov (Ministerstvo školstva..., 2022).

V súčasnej slovenskej praxi vzdelávania výsledky výskumu To dá rozum (Hall a kol., 2019) naznačili, že fyzické bariéry sú považované za prekážku vzdelávania detí a žiakov a ich prítomnosť môže prispievať k predčasnému ukončeniu školskej dochádzky žiakov so zdravotným znevýhodnením. Títo žiaci sú tiež často nútení odísť zo školy, ktorá im vyhovuje z hľadiska vzdialenosti, kvality, zamerania, príp. iných parametrov a uprednostniť školu, ktorá poskytuje bezbariérové prostredie. Negatívnou skutočnosťou je aj absencia monitoringu bariérovosti/bezbariérovosti školského prostredia a neexistencia metodickej podpory v podobe manuálov, príp. efektívnych stratégií skvalitňovania a absencia interných a externých kontrolných mechanizmov. Štátna školská inšpekcia (2024) uvádza, že učitelia zo 72,7 % škôl uviedli, že nie sú odborne pripravení na inkluzívne vzdelávanie. Inkluzívne

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

prostredie si zároveň vyžaduje zmenu prístupov učiteľov od „adaptácie“ k prediktívnemu plánovaniu diverzity (Hanuliaková, Porubčanová, 2025).

2 CIELE

Na základe vyššie popísaných východísk, sme sa v empirickej časti zamerali na identifikáciu prioritných tém v edukácii pohľadom nastupujúcej generácie učiteľov. Cieľom bolo zistiť, ako sa výskumné projekty študentov učiteľstva venujú problematike inklúzie a inkluzívneho prístupu. Výskum bol realizovaný v intenciách výskumnej otázky: *Ako je problematika inklúzie a inkluzívneho prístupu reflektovaná študentmi v kontexte zabezpečenia prístupnosti a UD vo vzdelávaní?*

3 METÓDY

Výskum bol realizovaný v rámci kvalitatívnej výskumnej stratégie, pričom bola použitá dokumentová analýza ako primárna metóda skúmania a druhou metódou bolo online inteview. Výsledky boli spracované formou tematickej analýzy a kategorizácie opovedí. Výskumný súbor tvorilo 145 odovzdaných výskumných projektov spracovaných študentmi bakalárskeho stupňa učiteľstva predškolskej a elementárnej pedagogiky v zimnom semestri akademického roka 2025/2026 v predmete výskumné projekty v edukácii. Autori projektov (n =145 študentov) študovali v externej forme štúdia a boli z rôznych ročníkov (1-3). Z odovzdaného počtu projektov boli vylúčené opakujúce sa témy (keďže na jednej téme mohli pracovať študenti v počte 1 až maximálne 4 študenti v skupinovom projekte). Výsledný výskumný súbor pre hlbšiu analýzu tvorilo v konečnom počte 67 projektov, v ktorých boli analyzované najčastejšie zastúpené témy, ktoré boli kategorizované na základe kľúčových slov a obsahovej analýzy. Študenti boli oboznámení s požiadavkami na vypracovanie výskumného projektu slovne aj v písomnej podobe na začiatku semestra, témy projektov kreovali samostatne alebo v skupinách. Po odovzdaní projektov boli študenti požiadaní zodpovedať otázku formou e-interview: *Čo bolo Vašou motiváciou k vypracovaniu zvolenej témy, kto Vás inšpiroval a kto Vám pomohol s jej vypracovaním?*

4 VÝSLEDKY

Dokumentová analýza bola realizovaná na súbore študentských projektov (n = 67), ktoré boli spracovávané počas celého zimného semestra (september - november) a

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

odovzdané k predmetu na konci semestra v mesiaci december. Analýza odhalila päť dominantných tematických klastrov, na ktoré sa projekty zamerali (tab. 1). Najviac zastúpená bola didaktická oblasť (35 tém ≈ polovica všetkých projektov), nasledovali výrazne zastúpené práce v oblasti inklúzie a ostatné tematické oblasti s nižším zastúpením sú relatívne rovnomerne vyvážené.

Tabuľka 1: Identifikované tematické oblasti

Tematická oblasť	**n**
Rozvoj špecifických kompetencií a didaktické aspekty	35
Inklúzia a podpora detí so špecifickými potrebami	12
Digitálne technológie a AI	7
Psychosociálna klíma a duševné zdravie pedagógov	7
Životný štýl a voľný čas žiakov	6
Spolu	**67**

Zdroj: vlastné spracovanie

Po analýze hlavnej tematickej oblasti „**Inklúzia a podpora detí so špecifickými potrebami“,** sme identifikovali 4 podkategórie :

- **Koncept inklúzie a prístupy - teoretické, koncepčné a systémové pohľady** (napr.: *Analýza postojov k sociálnej inklúzii žiakov z iných krajín a detí so ŠVVP. Inklúzia v materských školách z pohľadu učiteľov a učiteliek predprimárneho vzdelávania. Inkluzívne vzdelávanie: Štúdium prístupnosti vzdelávacích zdrojov pre žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami).*
- **Diagnostika a špeciálno-pedagogická podpora- odborné nástroje a identifikácia potrieb)** (napr.: *Úloha špeciálno-pedagogickej diagnostiky a rozvoj grafomotoriky u detí s podpornými opatreniami. Úroveň grafomotoriky detí predškolského veku so špeciálnymi vzdelávacími potrebami).*
- **Pedagogická prax a podporný personál - aplikácia inklúzie v praxi, rola učiteľa** (napr.: *Skúmanie prínosu asistentov učiteľa v prostredí materských škôl. Inklúzia dieťaťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami – porovnanie pohľadu pedagogických pracovníkov v súkromnej a štátnej materskej škole.).*

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

- **Sociálny kontext inklúzie – rodina, konkrétne potreby** (napr.: Život rodiny s fenylketonúriou. *Partnerstvo školy a rodiny).*

Pre ilustráciu uvádzame vybrané odpovede respondentov z e-interview pri skúmaní motivácie k riešeniu výskumných projektov. Študenti uvádzali:

a) osobné **praktické skúsenosti**:

Š (80): *„Inšpiráciu som mala od svojich kolegýň učiteliek, ktoré majú viac a viac detí so ŠVVP alebo individuálnym plánom, potrebami. Ja som v ŠKD a mám deti s rôznymi poruchami a keď mi učiteľka dala prečítať správu od CPPPaP tak som sa jej opýtala či jej stačí táto správa a či je pre učiteľku dostačujúca ako pomoc pri utváraní individuálnych podmienok pre dieťa a povedala že nie pretože tie správy sa väčšinou opakujú, sú všeobecne platné a aj keď sú konkrétne „ušité na dieťa" učiteľke ja tak nepomôžu pretože celý proces individuálneho prístupu je aj tak na nich a koniec koncov nepotrebuje žiadne správy z CPPPaP , iba tak na pečiatku na to aby bola diagnóza oficiálna. Takže túto problematiku s učiteľmi riešim často a preto ma napadlo spraviť dotazník na túto tému.“*

Š (33): *„Motiváciu k výberu tejto témy som čerpala najmä zo svojej pedagogickej praxe učiteľky v materskej škole. Vo svojej každodennej práci sa stretávam s deťmi , ktoré potrebujú rôzne formy podporných opatrení a zároveň si uvedomujem , aké náročné môže byť ich začlenenie do bežného výchovno- vzdelávacieho procesu. Ako učiteľka často stojím v prvej línii, kde je potrebné pružne reagovať na individuálne potreby detí, spolupracovať s odborníkmi a zároveň zvládať bežné požiadavky práce v materskej škole. Táto problematika ma zaujala aj preto, že mnohí učitelia v materských školách , najmä na začiatku svojej profesionálnej dráhy, nemajú dostatok praktických skúseností ani istoty v podporných opatreniach. Vnímam potrebu lepšieho porozumenia tejto oblasti a hľadania spôsobov, ako učiteľom poskytnúť oporu v každodennej praxi. Keďže moja spolužiačka sa tejto problematike venuje z pohľadu školského špeciálneho pedagóga a ja z pohľadu učiteľky materskej školy, rozhodli sme sa tému spracovať spoločne ako výskumný projekt. Hoci nejde o pôvodnú tému bakalárskej práce ani jednej z nás, považujeme ju za zmysluplnú, aktuálnu a prínosnú, najmä z hľadiska prepojenia teórie s reálnou pedagogickou praxou.“*

Š (127): „*Zaujíma ma každodenná prax v MŠ a myslím si že stúpa počet detí so špec. potrebami. Preto som sa rozhodla pre takýto výskum.“*

b) téma bola zvolená z dôvodu spracovávania budúcej **bakalárskej práce**:

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

Š (99): *Prišlo mi to logické z dôvodu toho, že to ešte využijem na bakalárke. Nikto ma neinšpiroval - mám rada logické veci.*
Š (112): „*Téme inkluzívneho vzdelávania sa venujem hlavne preto, že nadväzuje na moju tému bakalárskej práce a tou je- Roľa učiteľa v inkluzívnej materskej škole. V minulosti som pracovala na škole kde boli aj rómske deti a táto problematika ma veľmi zaujala.“*

alebo bola motiváciou c) **spolupráca a priateľstvo** s inými študentmi v ročníku:

Š (25): *„Hneď po prvom stretnutí som sa rozprávala s našou spolužiačkou a jej téma bakalárskej práce bola pre mňa tak zaujímavá, že som navrhla poďme spracovať práve toto. Myslím si, že je to zaujímavá a dôležitá téma. Išlo o tému sociálnej inklúzie žiakov z iných krajín a analýza edukačných modelov. Chcela som sa dozvedieť viac o tejto téme a pochopiť ako vytvoriť prostredie v ktorom sa budú aj takéto deti cítiť prijaté. Na záver si dovolím povedať, že moja zvedavosť ma naozaj zaviedla k hodnotným a zaujímavým informáciám k tejto téme.“*
Š (100): *„Na výbere témy na výskumný projekt sme sa zhodli s mojou spolužiačkou. Vybrali sme si ju preto, lebo inklúzia detí so ŠVVP predstavuje jednu z kľúčových priorít súčasnej edukácie a zároveň výzvu, s ktorou sa pedagogickí pracovníci v MŠ každodenne stretávajú. Chceli sme zistiť ako sa stavajú k inklúzii detí so ŠVVP učiteľky so štátnych a súkromných MŠ.“*
Š (2): *„Spolužiačka navrhla spracovať ich problém v škole. Samu ma zaujímal výsledok.“*

5 DISKUSIA

Výsledky analýzy poukazujú na nerovnomerné zastúpenie kľúčových tém vo výskumných projektoch, kde najpočetnejšiu skupinu tvoria projekty zamerané na rozvoj špecifických kompetencií a rozmanité didaktické aspekty (n=35;52.24%). Druhou najčastejšou tematikou je oblasť inklúzie a podpory detí so špecifickými potrebami (n=12;17.91 %). Zvyšné 3 tematické oblasti sú približne rovnako zastúpené (digitálne technológie a AI (n=7)**;** Psychosociálna klíma a duševné zdravie pedagógov (n=7); životný štýl a voľný čas žiakov(n=6)). Zistenia ukazujú, že hoci študenti prejavujú signifikantný záujem o inklúziu, ich uvažovanie zostáva ukotvené v modeli „individuálnej integrácie“. Prístupnosť v ich návrhoch vystupuje prevažne ako reaktívne opatrenie (výnimka), kým koncept proaktívneho vytvárania

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

prostredia prístupného pre všetkých (Univerzálny dizajn) v názvoch a cieľoch projektov takmer úplne absentuje (iba jediná téma - *Inkluzívne vzdelávanie: Štúdium prístupnosti vzdelávacích zdrojov pre žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami*). Analýza aktuálnych výskumných projektov ukazuje, že inklúzia je vnímaná primárne cez optiku „podpory detí so ŠVVP", nie ako proaktívny štandard (Univerzálny dizajn)." Možno konštatovať, že problematika inklúzie v kontexte prístupnosti a UD je aktuálnou v súčasnosti v zmysle medzinárodných i národných iniciatív (United Nations, 2006; Ministerstvo školstva, ... 2021) a aj výskum reflektuje narastajúcu potrebu inkluzívneho prístupu a univerzálneho navrhovania v edukácii (Almeqdad et al., 2023; Priyadharsini, Sahaya, 2024), napriek tomu sa UD v analyzovaných projektoch objavuje len fragmentovane. Aj školská prax na Slovensku za uvedenými trendami zaostáva. Podľa zistení, viac ako 70 % hodnotených subjektov štátnou školskou inšpekciou v SR nemalo vybudované bezbariérové prostredie v interiéri ani v exteriéri. Ďalšou bariérou inkluzívneho vzdelávania je zložitosť procesu poskytovania podporných opatrení a byrokratické zaťaženie škôl i zákonných zástupcov (Štátna Školská Inšpekcia, 2024). V kontexte uvedeného kriticky hodnotíme pretrvávajúce zameranie študentov učiteľstva na „diagnostiku deficitov" a prítomnosť asistenta učiteľa na úkor transformácie samotného kurikula a prostredia. Inklúzia a podpora detí so špeciálnymi potrebami nie je len pedagogický prístup, ale analyzované tematické zameranie študentských projektov ukazuje, že inklúzia zahŕňa: - systém (politiky, prístupy, samotný koncept inklúzie), - aktérov (učiteľ, pedagogický asistent, rodina, CPPPaP), - aj konkrétne potreby dieťaťa.

Konceptuálny posun - Študentské výskumné projekty sa stále sústredia na *„diagnostiku, podporné opatrenia a asistentov*" (segregačný model), namiesto toho, aby skúmali, ako zmeniť prostredie školy tak, aby asistenta nepotrebovalo každé dieťa s miernym znevýhodnením, čo si vyžaduje zmeny v prístupe a v myslení.

Biele miesta („Research Gaps") - Chýbajúci Univerzálny dizajn - v analyzovaných projektoch úplne absentuje termín „Univerzálny dizajn pre učenie". To podporuje vašu tézu, že prístupnosť je stále vnímaná ako „niečo navyše" (výnimka), a nie ako základný architektonický a pedagogický princíp vzdelávania v slovenských školách.

Potreba učiteľskej prípravy a vzdelávania - študenti odrážajú to, čo vidia v praxi. Veľká časť študentov v externej forme štúdia pracuje popri zamestnaní, majú praktické pedagogické skúsenosti a časť z nich má aj skúsenosti s výchovou vlastných detí. Ak vo výskumných projektoch navrhujú „asistenta k dieťaťu", je to

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

preto, lebo systém im zatiaľ neponúka obraz školy ako „univerzálne prístupného priestoru“. Naše tvrdenie možno podporiť aj výsledkami zo zistení Štátnej školskej inšpekcie (ŠŠI), že index inklúzie v kontrolovaných školách dosiahol 60,7 %. I keď niektoré školy prejavili záujem o inkluzívne vzdelávanie a uspokojivo ho riešili na úrovni princípov, vo väčšine z nich sa vyskytovali problémy a nedostatky, ktoré ovplyvňovali procesy inkluzívneho vzdelávania (Štátna Školská Inšpekcia, 2024).

Postojová rovina - V motivácii k riešeniu projektov študenti opisujú prácu s deťmi so ŠVVP často ako „náročnú“, ako „záťaž“ alebo „výzva navyše“ (výnimka). Na základe uvedeného zistenia možno argumentovať, že prístupnosť a UD pre učenie ako štandard by túto vnímanú záťaž znížil, lebo prostredie by bolo pripravené vopred. K uvedenému možno doplniť aj zistenia ŠŠI z roku 2024, že stratégiu inkluzívneho vzdelávania mali vypracovanú iba 3 riaditelia zo škôl kontrolovaných v danom období. Bola zadefinovaná vo všeobecnej rovine s rešpektovaním individuálnych osobitostí žiakov pri dosahovaní ich maximálneho osobnostného, sociálneho i kognitívneho rastu, avšak bez uplatnenia princípov inkluzívneho vzdelávania (Štátna Školská Inšpekcia, 2024).

Digitálne technológie a Implementácia AI ako podpora univerzálneho dizajnu vo vzdelávaní - v projektoch študentov bola jednou z identifikovaných tematických oblastí problematika Digitálnych technológií a AI. Aj keď v súčasnosti študenti uvažujú o digitálnych technológiách primárne v kontexte ich didaktického využitia, práve táto tematická oblasť má potenciál aplikácie v univerzálnom navrhovaní vzdelávania a učenia. AI dokáže generovať titulky k videu, zjednodušovať texty alebo ponúkať rôzne formáty zadania – to sú presne pilierové nástroje UD pre učenie, ktoré môžu študenti-učitelia využívať bez toho, aby niekoho stigmatizovali ako „iného“. Bohužiaľ v realite súčasných škôl sa stretávame odlišnou praxou ako popisuje pedagogická teória. Podľa ŠŠI vo väčšine škôl prebieha vzdelávanie žiakov so ŠVVP predovšetkým klasickou formou výkladu, učitelia nevytvárali žiacke portfóliá, väčšina z nich neaplikovala aktivizujúce metódy a nepodporovala kooperatívne vzdelávanie, len v tretine škôl boli informácie týmto žiakom sprostredkované aj v digitálnej forme. Kompenzačné pomôcky žiaci so ŠVVP používali v minimálnej miere (Štátna Školská Inšpekcia, 2024).

ZÁVER

V rámci tém riešených študentami absentuje koncept univerzálneho dizajnu. V témach a cieľoch projektov sa UD neobjavuje a iba v jednom prípade bol

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

identifikovaný koncept prístupnosti reflektovaný študentmi. Uvedené zistenie potvrdzuje našu tézu, že UD u nás zatiaľ nie je štandardom. Závery štúdie zdôrazňujú nevyhnutnosť inovácie pregraduálnej prípravy smerom k princípom UD pre učenie tak, aby sa prístupnosť stala pedagogickým štandardom, a nie dodatočným riešením pre vybrané skupiny detí.

Ďalším významným zistením je dominancia tém dotýkajúcich sa kompetencií a didaktických aspektov. To, že študenti riešia najmä rozvoj reči, grafomotoriky a matematiky, edukačných metód apod. ukazuje na ich silné zameranie na „výkon a výsledok“, čo je často v rozpore s inkluzívnou filozofiou „procesu a prístupnosti“.

Na základe našich výsledkov tiež upozorňujeme na technologický paradox: Digitálne technológie sú v analyzovaných projektoch zastúpené, ale študenti ich vnímajú skôr ako „moderný doplnok“ než ako nástroj na odstránenie bariér.

Je nevyhnutné uznať, že každý žiak je odlišný a vyžaduje individualizované stratégie podpory a preto koncept UD v edukácii je posunom od individuálneho prispôsobenia ku konceptu všeobecnej prístupnosti pre všetkých. Rovnako je dôležitá príprava pedagogických zamestnancov k tomu, aby zabezpečili, aby žiadny žiak nebol marginalizovaný, segregovaný, či zápasil s inými bariérami kvôli zdravotným výzvam alebo iným špecifickým potrebám. Iba prijatím začlenenia a rovnosti môžeme vytvoriť skutočne inkluzívne a podporujúce vzdelávacie prostredie pre všetkých.

LITERATÚRA

ALMEQDAD, Q. I., ALODAT, A. M., ALQURAAN, M. F., MOHAIDAT, M. A., & AL-MAKHZOOMY, A. K. 2023. The effectiveness of universal design for learning: A systematic review of the literature and meta-analysis. *Cogent Education*, *10*(1). https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2218191

EUROPEAN COMISSION, b.r.v. Inkluzívne a prepojené vysokoškolské vzdelávanie [online]. (cit.17.07.2024). Dostupné na: Inkluzívne a prepojené vysokoškolské vzdelávanie - European Education Area

HALL, R., DRÁĽ, P., FRIDRICHOVÁ, P., HAPALOVÁ, M., LUKÁČ, S., MIŠKOLCI, J., VANČÍKOVÁ, K. 2019. Analýza zistení o stave školstva na Slovensku: To dá rozum, Bratislava: MESA10, 2019. Dostupné na: htpps://analyza.todarozum.sk

HANULIAKOVÁ, J., PORUBČANOVÁ, D. 2025. Trendy kreovania inštitucionálneho edukačného prostredia. In Homolová, M., Pošteková, B. 2025.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

Premeny poznania. Most medzi vedami II. Ružomberok: Verbum, ISBN 978-80-561-1192-5.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVA, VÝSKUMU, VÝVOJA A MLÁDEŽE SR. 2021. Stratégia inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní. Dostupné na: https://www.minedu.sk/30864-sk/strategia-inkluzivneho-pristupu-vo-vychove-a-vzdelavani/

MINISTERSTVO ŠKOLSTVA, VÝSKUMU, VÝVOJA A MLÁDEŽE SR. 2022. Manuál debarierizácie škôl a školských zariadení [online]. (cit. 17.07.2024). Dostupné na: Manuál debarierizácie | Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky

PRIYADHARSINI, V., AND R. SAHAYA MARY. 2024. "Universal Design for Learning (UDL) in Inclusive Education: Accelerating Learning for All." Shanlax *International Journal of Arts, Science and Humanities*, vol. 11, no. 4, 2024, pp. 145–50. https://doi.org/10.34293/sijash.v11i4.7489

ŠEBEN ZAŤKOVÁ, T., TOKOVSKÁ, M. 2025. Labor vincit omnia - Úsilie všetko prekoná: inklúzia vo vysokoškolskom vzdelávaní a inkluzívne akademické prostredie pre študentstvo so špecifickými potrebami. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, 2025. 68 s. ISBN 978-80-572-0492-3

ŠTÁTNA ŠKOLSKÁ INŠPEKCIA. 2024. Inkluzívne vzdelávanie len veľmi pomaly preniká do života škôl. Dostupné na: https://www.ssi.sk/2024/10/07/inkluzivne-vzdelavanie-len-velmi-pomaly-prenika-do-zivota-skol/

UNESCO. 2009. Defining an inclusive education agenda: reflections around the 48th sessionof the International Conference on Education [online]. (cit. 18.07.2024). Dostupné na: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000186807

UNITED NATIONS. 2006. *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Treaty Series, 2515, 3.

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

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

KONTAKT:

PaedDr. Tímea Šeben Zaťková, PhD.
Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická Fakulta,
Katedra pedagogiky
Račianska 59, 813 34, Bratislava
timea.seben.zatkova@fedu.uniba.sk

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

VYBRANÉ ASPEKTY AGRESÍVNEHO SPRÁVANIA U DETÍ PREDŠKOLSKÉHO VEKU

Zuzana BRČIAKOVÁ

ABSTRAKT

Príspevok sa zaoberá problematikou agresívneho správania u detí v predškolskom veku. Vymedzuje základné pojmy agresivita a agresia, analyzuje vývinové špecifiká týchto prejavov a diferencuje ich podľa pohlavia. Ďalej sa venuje typológii agresívneho konania, skúma jeho príčiny a vplyv prostredia na formovanie dieťaťa. V záverečnej časti príspevok prináša návrhy pedagogickej intervencie pri agresívnych prejavoch v prostredí materskej školy.

Kľúčové slová: agresívne správanie, dieťa predškolského veku, materská škola, pedagogické stratégie

SELECTED ASPECTS OF AGGRESSIVE BEHAVIOR IN PRESCHOOL CHILDREN

ABSTRACT

The article addresses the issue of aggressive behavior in preschool children. It defines the basic concepts of aggressiveness and aggression, analyzes the developmental characteristics of these behaviors, and differentiates them according to gender. Furthermore, it focuses on the typology of aggressive conduct, examines its causes, and considers the influence of the environment on the child's development. In the concluding section, the article presents proposals for pedagogical interventions targeting aggressive behaviors in the preschool setting.

Keywords: aggressive behavior, preschool child, kindergarten, pedagogical strategies

ÚVOD

Problematika agresívneho správania v detskom veku predstavuje v súčasnosti jednu z najdiskutovanejších tém v oblasti psychológie a pedagogiky. Závažnosť tejto problematiky potvrdzujú narastajúce trendy výskytu porúch správania v detskej populácii. Odborná literatúra upozorňuje na úzku koreláciu medzi agresívnymi

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

prejavmi a problémami s rešpektovaním autority, ktoré sú definované ako opozičná porucha správania. Rodičia a pedagógovia pritom často vnímajú neposlušnosť a nerešpektovanie pravidiel citlivejšie než samotné prejavy agresívneho správania, hoci tieto javy spolu úzko súvisia.

Pôvod agresívneho správania u človeka je predmetom dlhodobých odborných diskusií, ktoré sa zameriavajú na dve teórie: či ide o vrodenú dispozíciu, ktorá je človeku vlastná, alebo o naučený vzorec správania, ktorý sa rozvíja v priebehu života, najmä v dôsledku nesprávnej výchovy a socializácie. V prostredí materskej školy sa agresívne správanie považuje za špecifickú súčasť ľudskej činnosti, ktorej hlavným cieľom je zámerné poškodenie inej osoby. Prebiehajúca provokácia sa nepovažuje za agresívne správanie iba vtedy, ak je dieťa schopné ju vnútorne stíšiť (Janošová a kol., 2016).

1 TEORETICKÉ VYMEDZENIE POJMOV AGRESIVITA A AGRESIA

V odbornej literatúre sa stretneme s nejednoznačnosťou v používaní pojmov agresia a agresivita, ktoré sú často laicky zamieňané. Pre potreby pedagogickej analýzy je však nevyhnutné tieto pojmy diferencovať, nakoľko každý z nich predstavuje inú rovinu ľudského prežívania a správania.

Agresivita ako dispozičná črta

Agresivita sa v psychológii a pedagogike chápe ako vnútorná charakteristika jedinca. Izdenczyová (2018) ju definuje ako osobnú črtu, predispozíciu alebo vnútorný sklon k agresívnemu správaniu. Nejde teda o samotný akt útoku, ale o potenciál k nemu. Táto dispozícia je u každého jedinca prítomná v rôznej miere a intenzite (Petrovič, 2021), čo vysvetľuje, prečo rôzne deti reagujú na rovnaký frustračný podnet s odlišnou mierou afektu.

V pedagogickom kontexte sa agresivita často definuje ako výbuch zlosti. Erkert (2011) zdôrazňuje, že takéto prejavy smerujú voči iným osobám, veciam (vandalizmus) alebo dokonca voči vlastnej osobe (autoagresia), pričom dieťa v danej chvíli nemá morálne zábrany a schopnosť rešpektovať stanovené hranice. Agresivita je v tomto zmysle chápaná ako psychický stav pripravenosti k agresii.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

Agresia ako konkrétne konanie

Zatiaľ čo agresivita je vnútorná vlastnosť, agresia, resp. agresívne správanie, je konkrétnym prejavom tejto dispozície v sociálnej realite. Ide o proces, ktorý je cieľavedomý a úmyselný. Hlavným cieľom agresívneho správania je podľa Janošovej a kol. (2016) zámerné poškodenie inej osoby, či už vo fyzickej, psychickej alebo symbolickej rovine. Agresívne správanie sa tak považuje za neoddeliteľnú, hoci sociálne nežiaducu súčasť ľudskej činnosti.

Funkcia a motivácia agresívneho správania

Agresívne prejavy v detskom veku nemožno vnímať ako náhodné javy, nakoľko disponujú špecifickým významom. Podľa Svobodu (2014) nie je agresívne správanie v žiadnom vývinovom štádiu dieťaťa bezdôvodné či absurdné. Každý agresívny akt plní určité úlohy a dodáva správaniu dieťaťa subjektívny zmysel, napríklad vo forme demonštrácie vlastnej sily alebo obrany. Lovaš (2010) k tomu dopĺňa, že za každým agresívnym prejavom stojí špecifické motivačné pozadie. Agresia v tomto zmysle slúži ako: *nástroj* na riešenie konkrétnej záťažovej situácie; *prostriedok* na dosiahnutie uspokojenia potrieb; *reakcia* na konflikt, ktorú dieťa v danom momente vyhodnotí ako najefektívnejšiu.

Zdrojom agresívneho správania sú inštinkty, no jeho konkrétna podoba je formovaná skúsenosťou. Dieťa sa učí modifikovať svoje agresívne prejavy v závislosti od toho, akú odozvu jeho konanie v prostredí vyvoláva. Agresivita a agresia sú teda úzko prepojené. Agresivita tvorí vnútorne podmienený potenciál a agresívne správanie je jeho vonkajším, cieľavedomým vyjadrením.

2 VÝVIN AGRESÍVNEHO SPRÁVANIA U DETÍ

Agresívne správanie nie je v detskom veku nemenným javom; jeho podoba, intenzita a ciele sa dynamicky menia v závislosti od kognitívnej a rečovej vyspelosti jedinca. Hoci sa agresívne správanie vyskytuje v každej vekovej kategórii, u detí má špecifický charakter úzko súvisiaci s procesom socializácie a testovaním hraníc.

Prvotné prejavy hnevu možno podľa Bellovej, Sivákovej a Tišťanovej (2019) pozorovať už pred prvým rokom života. Na ne nadväzuje rana agresia, ktorá sa podľa Smikovej a Kopányiovej (2013) objavuje medzi 18. až 24. mesiacom. Vo veku dvoch rokov je fyzická agresia považovaná za relatívne bežný jav. Petlák a kol. (2018) dopĺňajú, že inklinácia k agresívnemu konaniu sa formuje v predškolskom veku, pričom jej korene siahajú až do raného detstva. V tomto procese

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

zohráva kľúčovú úlohu interakcia medzi: *temperamentovými vlastnosťami dieťaťa*, *rodinným prostredím a spôsobom výchovy.* Okolo tretieho roku života dochádza podľa Lovaša (2010) k postupnému poklesu fyzickej agresie. Do popredia vystupuje verbálna agresia, ktorá býva najčastejšie reakciou na rovesnícke konflikty, spravidla o vlastníctvo predmetov. Napriek tomuto posunu však v skupine 3 až 4-ročných detí fyzická agresia stále dominuje. U niektorých detí sa môže objaviť bezcitnosť či krutosť voči iným deťom alebo zvieratám, čo môže predznamenávať vznik patologických foriem agresie v neskoršom veku. Michalková (2012) uvádza, že miera agresívneho správania môže klesnúť v závislosti od toho, ako úspešne sa dieťa učí zvládať vzťahy s rovesníkmi.

Diferenciácia prejavov agresívneho správania podľa pohlavia

Vývin agresívneho správania sa u oboch pohlaví líši. Rozdiely v prejavoch medzi chlapcami a dievčatami sú zreteľné už od raného veku a s pribúdajúcimi rokmi sa v procese socializácie prehlbujú. Výskumy naznačujú výrazné rozdiely nielen v intenzite, ale najmä vo formách a cieľoch agresívneho konania.

Chlapci: Dominancia priamej agresie

Biologická determinácia: Nárast agresívneho správania je výraznejší u chlapcov, od troch rokov, čo je čiastočne ovplyvnené hladinou testosterónu (Smiková, Kopányiová, 2013). Testosterón zvyšuje citlivosť na agresívne podnety a vedie k impulzívnejším reakciám.

Otvorené prejavy: Chlapci majú tendenciu prejavovať agresiu otvorene, najčastejšie formou fyzického útoku alebo priamej konfrontácie (Horňáková, Račková, 2016).

Ciele konania: Agresívne správanie u chlapcov často slúži ako nástroj na získanie dominantného postavenia v rovesníckej skupine.

Dievčatá: Dominancia skrytej a verbálnej agresie

Formálna transformácia: V predškolskom veku je u dievčat dominantná verbálna agresia (Smiková, Kopányiová, 2013). Namiesto fyzického útoku využívajú slovnú manipuláciu, ignorovanie alebo sociálnu izoláciu rovesníka.

Vnútorné zameranie (autoagresia): V neskoršom veku sa u dievčat častejšie objavuje autoagresia, čo je špecifická forma samopoškodzujúceho správania, kedy je negatívna emócia smerovaná dovnútra (Smiková, Kopányiová, 2013).

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

Sociálna rafinovanosť: Dievčatá častejšie využívajú skryté formy agresie, ako je ignorovanie alebo slovná manipulácia, ktoré sú pre pedagogických pracovníkov ťažšie identifikovateľné (Horňáková, Račková, 2016).

Prehľad zmien agresívneho správania uvádzame v Tabuľke 1, ktorá sumarizuje dominantné formy a typické prejavy agresívneho správania v závislosti od veku dieťaťa.

Tabuľka 1: Prehľad vývinových špecifík agresívneho správania v ranom a predškolskom veku.

Vek dieťaťa	Dominantná forma agresívneho správania	Typické prejavy agresívneho správania	Poznámky
0 – 1 rok	Emocionálna / implicitná	Plač, údery rukami, kopanie	Prvé prejavy hnevu, agresia je nenásilná, reflexívna reakcia na frustráciu
1 – 2 roky	Fyzická	Údery, kopanie, ťahanie, hryzenie	Reakcia na frustráciu, ochrana potrieb, začiatok rozvoja samostatnosti
2 – 3 roky	Fyzická, začína verbálna	Bitka o hračky, krik, výrazy hnevu	Zvýšené sebauvedomenie, konflikty s rovesníkmi, začiatok verbálnej agresie
3 – 4 roky	Fyzická, rastúca verbálna	Strkanie, hryzenie, vyhrážanie, nadávky	Verbálna agresia sa objavuje, fyzická agresia stále prevláda
4 – 5 rokov	Verbálna, doplnená fyzickou	Krik, urážky, ohováranie, mierne bitky	Riešenie konfliktov slovami, zlepšená sociálna regulácia a rozvoj empatie
5 – 6 rokov	Verbálna dominujúca	Nadávky, hrozby, ignorovanie pravidiel, občas fyzický konflikt	Fyzická agresia klesá, verbálna dominancia, rozlíšenie správneho a nesprávneho správania

Zdroj: vlastné spracovanie

Analýza predloženej tabuľky dokumentuje postupný prechod od afektívnych a reflexívnych reakcií u batoliat k sofistikovanejším formám verbálnej a sociálnej agresie u detí staršieho predškolského veku. Tento vývin koreluje s dozrievaním nervovej sústavy, rozvojom kognitívnych funkcií a narastajúcou schopnosťou sebaregulácie. Kým u mladších detí dominuje fyzická agresia ako reakcia na bezprostrednú frustráciu, u starších detí sa agresia stáva čoraz častejšie inštrumentálnou, slúžiacou na dosiahnutie sociálnych cieľov v rámci rovesníckej skupiny.

Porozumenie týmto vývinovým aspektom agresívneho správania umožňuje pedagógom a rodičom cielene reagovať na agresívne prejavy a podporovať efektívne stratégie prosociálneho správania.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

3 TYPOLÓGIA AGRESÍVNEHO SPRÁVANIA

Podľa Emmerovej (2019) možno agresiu u detí rozdeliť do piatich kategórií:

- Agresia ako súčasť hry – Agresívne správanie je motivované túžbou otestovať svoje schopnosti alebo zažiť pocit víťazstva. Pôvodne nevinná hra môže postupne prerásť do vážnejšieho prejavu agresivity, najmä ak dieťa experimentuje so svojimi možnosťami a testuje hranice správania. V niektorých prípadoch tento typ agresie môže prerásť do egoistického presadzovania vlastnej moci, keď sa dieťa usiluje o dominanciu nad ostatnými.
- Agresia ako obranná reakcia – Agresívne správanie môže byť výsledkom sebaobrany. Problém nastáva, ak sa obranná reakcia vystupňuje do takej miery, že obeť spôsobí útočníkovi väčšiu ujmu, čím sa konflikt ešte viac zintenzívni.
- Agresia ako dôsledok frustrácie – Niektoré deti reagujú agresívne, keď zažívajú pocit neúspechu alebo porážky. V snahe vyrovnať sa s frustráciou si svoju zlosť vybíjajú na slabších, čo môže súvisieť s pocitom menejcennosti samotného agresora.
- Agresia ako prejav zvedavosti – Deti skúmajú, čo si môžu dovoliť, a zisťujú hranice prijateľného správania. Tento typ agresie môže slúžiť aj na získanie skúseností a učenie sa sociálnych pravidiel.
- Agresia ako prostriedok na získanie výhody – Agresívne správanie je vedomé a premyslené, pričom dieťa si uvedomuje, že ním môže dosiahnuť konkrétne ciele, či už materiálne výhody, alebo sociálnu dominanciu v kolektíve.

V predškolskom veku sa často vyskytuje kombinácia priamej a skrytej (latentnej) agresie, ktorá môže byť reaktívna alebo inštrumentálna. *Reaktívna latentná agresia* je impulzívna a vzniká ako odpoveď na provokáciu, typická pre predškolákov, zatiaľ čo *inštrumentálna latentná agresia* je premyslená a manipulatívna, zameraná na získanie výhod alebo moci v kolektíve. Latentné prejavy agresie môžu narušiť sociálne väzby, viesť k vyčleneniu dieťaťa z kolektívu a znevažovaniu jeho osobnosti v biologickej, psychickej, sociálnej a duchovnej rovine (Kováčová, 2019). Podľa Svobodu (2014) môžeme agresiu v materskej škole deliť na individuálnu, skupinovú. *Individuálna agresia* sa prejavuje negatívnym správaním konkrétneho dieťaťa, ktoré môže vzniknúť spontánne alebo po potýčke medzi deťmi. Vyvoláva ju dieťa, ktoré je konfliktné a často má spory s viacerými deťmi. Takéto dieťa často provokuje a spôsobuje konflikty s deťmi. Ostatné deti jeho správanie tolerujú,

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

pretože sú naň zvyknuté, a správanie dieťaťa sa stáva stereotypom. *Skupinová agresia* sa vyznačuje negatívnym správaním viacerých detí voči jednému alebo viacerým deťom, ktoré sa nachádzajú v pozícii obete. Tento typ agresie má jasný a konkrétny cieľ (Svoboda, 2014).

4 PRÍČINY A VPLYV PROSTREDIA NA AGRESÍVNE SPRÁVANIE

Etiológia agresívneho správania u detí predstavuje komplexný proces, v ktorom dochádza k interakcii vrodených biologických dispozícií a naučených vzorcov správania získaných v priebehu socializácie. Zatiaľ čo vrodené faktory tvoria istý predispozičný základ, rozhodujúcu úlohu pri ich aktivácii a fixácii zohráva sociálne prostredie.

Rodinné prostredie a výchovné pôsobenie

Rodina je primárnym socializačným činiteľom, v ktorom si dieťa osvojuje modely riešenia konfliktov. Petlák a kol. (2018) poukazujú na to, že kľúčovým negatívnym faktorom je citový chlad, nezáujem zo strany rodičov, ponižovanie alebo priama výchova agresora. K tej dochádza vtedy, keď rodičia tolerujú násilné správanie dieťaťa voči rovesníkom a vnímajú ho ako legitímny nástroj na presadenie sa v sociálnej hierarchii.

Významným mechanizmom učenia je v tomto smere posilňovanie. Ak dieťa prostredníctvom agresie dosiahne konkrétny úžitok (získa hračku, pozornosť alebo dominanciu), dochádza k vytvoreniu a uloženiu tzv. *agresívneho scenára* v dlhodobej pamäti (Říčan, Janošová, 2010). Tento kognitívny scenár je následne aktivovaný a automaticky aplikovaný pri každej podobnej sociálnej príležitosti, čím sa agresívne správanie stáva stabilnou súčasťou správania dieťaťa.

Vplyv médií a digitálnych technológií

Súčasná doba sa vyznačuje všadeprítomnosťou agresívnych podnetov, ktorým je dieťa neustále vystavené prostredníctvom filmov, rozprávok a počítačových hier. Martínek (2015**)** uvádza, že opakované sledovanie násilných scén vedie k desenzibilizácii a vyvoláva u detí presvedčenie, že násilie je prípustným a efektívnym riešením bežných problémov.

Problematickým aspektom je neschopnosť dieťaťa, najmä v predškolskom veku, kriticky rozlíšiť medzi fikciou a realitou (Brčiaková, Baštová, 2012). Dej násilných

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

príbehov je pre dieťa často nečitateľný, preto sa sústreďuje na vonkajšie prejavy sily „akčných hrdinov“, ktorých konanie nekriticky imituje v reálnom sociálnom prostredí (napríklad v materskej škole). Procházka (2012) preto zdôrazňuje nevyhnutnosť rodičovskej kontroly, obmedzovania a monitorovania agresívneho mediálneho obsahu.

Vnútorné príčiny a psychické stavy dieťaťa

Okrem vonkajších vplyvov je nevyhnutné brať do úvahy aj vnútorné prežívanie dieťaťa. V mnohých prípadoch agresívne správanie neslúži ako primárny cieľ ublížiť, ale funguje ako neadekvátny komunikačný prostriedok, ktorým dieťa signalizuje svoje vnútorné nepohodlie či neuspokojené psychické potreby. Medzi kľúčové vnútorné determinanty radíme:

- *Citová deprivácia, úzkosť a neistota:* Podľa Smikovej a Kopányiovej (2013) má agresivita v detskom organizme často podobu nahromadenej energie, ktorá sa uvoľňuje nesocializovaným spôsobom. Jej pôvod možno hľadať v hlbokej vnútornej neistote, napätí a úzkosti. Takéto dieťa následne naráža na bariéry v sociálnej interakcii. Rovesníci sa mu vyhýbajú, čo u dieťaťa prehlbuje neschopnosť nadväzovať priateľstvá a vedie k ďalšiemu stupňovaniu násilného správania ako formy dožadovania sa sociálneho kontaktu.
- *Senzorické preťaženie:* Kováčová (2019) poukazuje na to, že agresívne reakcie môžu byť priamym dôsledkom senzorického preťaženia. V prostredí s nadmernou stimuláciou (hluk, veľký počet osôb), ktorú dieťa nedokáže kognitívne a emocionálne spracovať, dochádza k vzniku averzie voči konkrétnym podnetom či osobám. Agresia tu nadobúda charakter obrannej reakcie, ktorou sa dieťa snaží eliminovať nepríjemné stimuly a nastoliť stratenú vnútornú rovnováhu.
- *Potreba pozornosti a volanie o pomoc:* Agresívne správanie môže slúžiť ako nástroj na vzbudenie pozornosti okolia v situáciách, kedy sa dieťa cíti prehliadané. Tento mechanizmus funguje zväčša na nevedomej úrovni, čo potvrdzuje aj fakt, že dieťa si nedokáže racionálne vysvetliť motívy svojho konania; zisťuje však, že aj negatívna reakcia okolia (trest či pokarhanie) je preň prijateľnejšia než absolútny nezáujem.
- *Vnútorné napätie z rodinných konfliktov:* K vnútornému nepohodliu prispievajú aj pocity viny za vlastné zlyhania alebo prežívanie konfliktov v

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

rodinnom kruhu. Preťaženie povinnosťami, ktoré nezodpovedajú vývinovej úrovni dieťaťa, vytvára chronický stres, ktorý sa následne prejavuje v podobe výbuchov hnevu a agresívneho správania voči okoliu (Smiková, Kopányiová, 2013).

Prehľad kľúčových faktorov, ktoré podmieňujú vznik agresívneho správania v detskom veku, spolu s ich typickými príčinami, prejavmi a možnými dôsledkami na socializáciu dieťaťa, sumarizuje nasledujúca tabuľka 2.

Tabuľka 2: Analýza príčin, prejavov a dôsledkov agresívneho správania detí

Kategórie	Konkrétne príčiny	Typické prejavy agresívneho správania	Možné dôsledky	Poznámky
Individuálne faktory	Vnútorná frustrácia, úzkosť, nízke sebavedomie, temperament	Plač, bitka, hryzenie, krik, samopoškodzovanie	Opakovanie agresívneho správania, narušenie vzťahov s rovesnikmi	Agresívne správanie môže byť impulzívne alebo premyslená
Rodinné prostredie	Citová deprivácia, preťaženosť povinnosťami, konflikty v rodine, tolerancia násilia	Napodobňovanie agresívnych vzorcov, zlosť, vzájomné bitky	Problémy s autoritou, zvýšená fyzická a verbálna agresia, vzorce pre budúce vzťahy	Priama výchova agresora – rodičia tolerujú alebo odmeňujú agresiu
Sociálne prostredie	Skupinová dynamika, tlak rovesnikov, nedostatok podpory učiteľov	Šikanovanie, vyčleňovanie, vyhrážanie	Znížená sociálna inklúzia, posilnenie negatívnych vzorcov	Posilňuje sa „latentná agresia" – reaktívna alebo instrumentálna
Mediálne vplyvy	Násilné filmy, počítačové hry, agresívne príbehy	Napodobňovanie postáv, verbálne aj fyzické reakcie	Zmätené rozlišovanie dobra a zla, agresívne reakcie v škole alebo doma	Dieťa nerozoznáva realitu a fikciu, pamäť si ukladá agresívne scenáre
Biologické faktory	Hormóny (testosterón), genetické predispozície, neurologické odlišnosti	Dominantnejšie prejavy fyzickej agresie, impulzívne reakcie	Diferencované prejavy agresívneho správania u chlapcov a dievčat, odlišná citlivosť na podnety	Ovplyvňuje pohlavie, vek a formu agresívneho správania (fyziologická vs. verbálna)

Zdroj: vlastné spracovanie

Tabuľka poukazuje na multifaktoriálnu povahu detského agresívneho správania. Je zrejmé, že individuálne predispozície dieťaťa sú neustále modelované prostredím, najmä rodinnou výchovou a mediálnym pôsobením. Rizikovým faktorom zostáva predovšetkým fixácia agresívnych scenárov v pamäti, ktoré, ak sú v detstve úspešne aplikované, môžu viesť k trvalejším poruchám správania a k zníženiu sociálnej inklúzie dieťaťa v neskorších obdobiach socializácie.

5 PEDAGOGICKÉ VÝCHODISKÁ A STRATÉGIE RIEŠENIA

V pedagogickej praxi materskej školy predstavuje práca s dieťaťom vykazujúcim agresívne prejavy jednu z najnáročnejších úloh. Deti s týmito prejavmi sú často označované ako „problémové". Ako však uvádza Lipnická (2014), je nevyhnutné, aby pedagóg dokázal rozlíšiť medzi skutočným problémom a prirodzeným

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

vývinovým experimentovaním v sociálnej oblasti. Malé deti testujú hranice sociálneho prostredia a zisťujú, ktoré činy ostávajú bez následkov a za ktoré hrozí trest. Ak je toto správanie dôsledkom sociálnej neskúsenosti, vyžaduje si pedagogicky pozitívne riešenie, nie trestajúci prístup.

Neefektivita sankčných a reštriktívnych prístupov

Tradičné výchovné metódy založené na trestoch, sociálnom odmietnutí alebo odplate sa v kontexte agresívneho správania ukazujú ako kontraproduktívne. Michalová (2012) upozorňuje, že tieto postupy zvyčajne len zvyšujú napätie a zhoršujú správanie dieťaťa, pretože neriešia príčinu, ale len vonkajší prejav. Sociálne odmietnutie dieťaťa kolektívom či pedagógom navyše prehlbuje jeho vnútornú neistotu, čo vedie k ďalšej obrannej agresii.

Strategické intervencie v pedagogickom procese

Pre efektívnu elimináciu agresívnych prejavov je potrebné uplatňovať súbor opatrení zameraných na modifikáciu správania a rozvoj emočnej regulácie:

Eliminácia zisku agresívneho správania: Základným princípom je nenapĺňanie očakávaného úžitku z agresívneho správania. Ak je agresívne správanie nástrojom, dieťa nesmie jeho prostredníctvom získať výhodu, hračku, sladkosť ani dominantné postavenie. Tým dochádza k postupnému oslabovaniu naučeného agresívneho vzorca v pamäti (Říčan, Janošová, 2010).

Stanovenie jasných hraníc a logických dôsledkov: Namiesto formálnych trestov by mali nastúpiť dôsledky priamo súvisiace s konaním. Martínek (2015) uvádza ako príklad odobratie hračky na presne stanovenú dobu po tom, čo ju dieťa úmyselne poškodilo. Tento prístup učí dieťa priamej zodpovednosti za vlastné činy.

Rozvoj sociálnych kompetencií a emočnej regulácie: Pedagogická práca sa musí orientovať na posilňovanie sociálnych väzieb. Michalová (2012) zdôrazňuje význam budovania emočnej naplnenosti a odstraňovania egoizmu prostredníctvom prosociálnych aktivít. Rozvoj rečových schopností v tomto veku navyše umožňuje dieťaťu transformovať fyzickú agresiu do verbálnej sebaobrany či vyjednávania.

Úloha pedagóga ako modelu: Keďže sa dieťa učí napodobňovaním, postoj pedagóga v materskej škole je kľúčový. Pedagóg by mal pôsobiť ako mediátor, ktorý agresívne situácie rieši pokojne, čím dieťaťu ponúka alternatívny, neagresívny model riešenia konfliktov. V prípade individuálnej agresie v triede je dôležité

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

neustále pôsobiť na dynamiku skupiny, aby agresívne správanie nebolo kolektívom vnímané ako akceptovateľné (Svoboda, 2014).

ZÁVER

Problematika agresívneho správania v detskom veku predstavuje výzvu, ktorá si vyžaduje citlivý a odborný prístup pedagóga a rodiča. Ako sme v práci ozrejmili, pôvod agresívneho správa spočíva v úzkej interakcii medzi vrodenými dispozíciami a vplyvom sociálneho prostredia. Rodinná výchova, kvalita citových väzieb a všadeprítomnosť agresívnych podnetov sú rozhodujúcimi faktormi, ktoré buď tlmia, alebo fixujú agresívne scenáre v kognitívnej štruktúre dieťaťa.

Z vývinového hľadiska je dôležité porozumieť transformácii foriem agresie, od prvotných fyzických prejavov v ranom veku až po sofistikovanejšiu verbálnu a latentnú agresiu u predškolákov. Poznanie týchto špecifík umožňuje pedagógom a rodičom včas identifikovať problémové správanie a odlíšiť ho od prirodzeného detského experimentovania.

Kľúčovým východiskom pre pedagogickú prax zostáva odklon od neúčinných sankčných a reštriktívnych prístupov smerom k pozitívnym intervenčným stratégiám. Budovanie bezpečného sociálneho prostredia, dôsledné nastavovanie hraníc a rozvoj emočnej regulácie predstavujú kľúčové determinanty, ktoré pomáhajú dieťaťu spracovať vnútorné napätie konštruktívnym spôsobom. Cieľom výchovného pôsobenia by preto nemala byť len eliminácia nežiaduceho správania, ale predovšetkým podpora zdravého sociálneho a emocionálneho vývinu dieťaťa, ktorý mu umožní úspešnú integráciu do spoločnosti.

LITERATÚRA

BELLOVÁ, S., SIVÁKOVÁ, G. TIŠŤANOVÁ, G. 2019. *Devalvačné prejavy žiakov a možnosti ich eliminovania na základnej škole*. Ružomberok: Verbum, 84 s. ISBN 978-80-561-0672-3.

BRČIAKOVÁ,Z., BAŠTOVÁ, A. 2012. Vplyv médií na agresívne správanie. In: *Scientific Bulletin of Chelm*, Pannstwowa Wyzsza Škola Zawodova w Chelme, roč. 1, s. 68-74. ISSN 2084-6770.

EMMEROVÁ, I. 2019. *Prevencia v škole a nové trendy rizikového a problémového správania žiakov*. Ružomberok: Verbum, 124 s. ISBN 978-80-561-0656-3.

ERKERT, A. 2011. *Hry pro usměrňování agresivity*. Praha: Portál, 94 s. 978-80-736-7885-2.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

HORŇÁKOVÁ, M., RAČKOVÁ, O. 2016. *Poruchy správania ako výzva*. Ružomberok: Verbum, 259 s. ISBN 978-80-561 0359-3.

IZDENCZYOVÁ, N. 2018. *Vybrané kapitoly zo psychológie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 172 s. ISBN 978-80-555-2037-7.

JANOŠOVÁ, P. a kol. 2016. *Psychologie školní šikany*. Praha: Grada, 416 s. ISBN 978-80-247-2992-3.

KOVÁČOVÁ, B. 2019. *Agresia ohrozujúca sociálne vzťahy v predškolskom veku.* Ružomberok: Verbum, 120 s. ISBN 978-80-561-0714-0.

LIPNICKÁ, M. 2014. *Dieťa s problémovým správaním v materskej škole*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 49 s. ISBN 978-80-8052-677-1.

LOVAŠ, L. 2010. *Agresia a násilie*. Bratislava: Ikar, 200 s. ISBN 978-80-551-1752-2.

MARTINEK, Z. 2015. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada Publishing, 192 s. ISBN 978-80-247-5309-6.

MICHALOVÁ, Z. 2012. *Předškolák s problémovým chováním*. Praha: Portál, 168 s. ISBN 978-80-262-0182-3.

PETLÁK, E. a kol. 2018. *Príčiny a prejavy devalvačného správania žiakov voči učiteľom*. Bratislava: Iris, 221 s. ISBN 978-80-8200-024-8.

PETROVIČ. P. 2021. *Poruchy správania*. Ružomberok: Verbum, 74 s. ISBN 978-80-561-0885-7.

PROCHÁZKA, M. 2012. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada, 208 s. ISBN 978-80 247-3470-5.

ŘÍČAN, P., JANOŠOVÁ, P. 2010. *Jak na šikanu*. Praha: Grada Publishing, 160 s. ISBN 978-80-247-2991-6.

SMIKOVÁ, E., KOPÁNYIOVÁ, A. 2013. *Pedagogické možnosti znižovania agresivity detí v školskom veku*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 70 s. ISBN 978-80-8052-478-4.

SVOBODA, J. 2014. *Agrese a agresivita v předškolním a mladším školním věku*. Praha: Portál, 168 s. ISBN 978-80-262-0603-3.

Afiliácia:

Príspevok bol vydaný s podporou projektu KEGA č. 002KU-4/2026 s názvom Monitorovanie foriem agresie a testovanie intervenčných stratégií v prostredí materskej školy.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

KONTAKT:
Ing. Zuzana Brčiaková, PhD.
Katolícka univerzita, Pedagogická fakulta
Katedra špeciálnej pedagogiky
Hrabovská cesta 1, Ružomberok
zuzana.brciakova@ku.sk

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

INOVATÍVNE DIGITÁLNE TECHNOLÓGIE A NÁSTROJE VO VYUČOVANÍ NA 1. STUPNI ZÁKLADNEJ ŠKOLY

Slavomíra BELLOVÁ

ABSTRAKT

Článok analyzuje súčasný stav využívania digitálnych nástrojov a technológií na prvom stupni základných škôl. Vychádza z teoretických rámcov digitálnej gramotnosti a didaktických princípov, pričom ich konfrontuje s výsledkami prieskumu zameraného na frekvenciu využívania hardvérových a softvérových riešení, vrátane umelej inteligencie. Článok poukazuje na prechod od tradičného k modernému vyučovaniu a identifikuje prekážky brániace plnohodnotnej digitálnej transformácii.

Kľúčové slová: digitálne nástroje a technológie, digitálna gramotnosť, umelá inteligencia vo vzdelávaní

INNOVATIVE DIGITAL TECHNOLOGIES AND TOOLS IN TEACHING AT THE PRIMARY LEVEL OF ELEMENTARY SCHOOL

ABSTRACT

The article analyzes the current state of the use of digital tools and technologies at the primary level of elementary schools. It is based on theoretical frameworks of digital literacy and didactic principles, confronting them with the results of a survey focused on the frequency of the use of hardware and software solutions, including artificial intelligence. The article highlights the transition from traditional to modern teaching and identifies barriers preventing full digital transformation.

Key words: Digital tools and technologies, digital literacy, artificial intelligence in education

ÚVOD

Digitálne technológie už nie sú len doplnkom, ale integrálnou súčasťou každodenného života, čo zásadne ovplyvňuje fungovanie jednotlivcov aj celej spoločnosti. V kontexte primárneho vzdelávania tento dynamický rozvoj vyžaduje

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

nielen materiálne zabezpečenie škôl, ale predovšetkým zmenu pedagogického prístupu. Hlavným cieľom tejto reflexie je preskúmať, akým spôsobom učitelia prvého stupňa implementujú digitálne nástroje do vyučovacieho procesu a ako tento proces ovplyvňuje motiváciu a aktivitu žiakov.

Aktuálny Štátny vzdelávací program (Minedu, 2023) definuje „Digitálnu školu" ako prostredie, kde učitelia aj žiaci využívajú technológie efektívne a bezpečne. Implementácia digitálnych technológií mení nielen obsah a metódy, ale aj samotnú rolu učiteľa, ktorý sa stáva manažérom kolaboratívneho učenia a facilitátorom procesu.

1 TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ A DIGITÁLNA GRAMOTNOSŤ

Digitálna gramotnosť predstavuje jednu zo základných kľúčových kompetencií potrebných pre život v modernej spoločnosti (Kalaš, 2013). V súčasnej dobe sa gramotnosť už neobmedzuje len na elementárne schopnosti čítať a písať, ktoré sa dnes považujú za samozrejmosť.

Do popredia vystupuje digitálna gramotnosť, ktorú chápeme ako súbor znalostí a zručností potrebných na primerané, bezpečné a produktívne používanie technológií nielen v zamestnaní, ale aj v každodennom živote (Kalaš, 2013). Nejde len o technické ovládanie hardvéru; digitálna gramotnosť zahŕňa predovšetkým schopnosť vyhľadávať, overovať, analyzovať a kriticky posudzovať informácie.

V kontexte primárneho vzdelávania je kľúčové, aby učiteľ nevnímal technológie len ako nástroj na vyplnenie času, ale aby cielene rozvíjal digitálne kompetencie žiakov. To zahŕňa aj etický rozmer a bezpečnosť, kde si žiak musí byť vedomý svojej „digitálnej stopy" – údajov, ktoré po sebe v online priestore zanecháva a ktoré majú často trvalý charakter (Kopecký, Szotkowski, Kubala, 2022). Digitálna gramotnosť je navyše úzko prepojená s informačnou a mediálnou gramotnosťou, pričom tieto tri oblasti sa navzájom prelínajú a tvoria základ pre úspešné fungovanie jednotlivca v modernej spoločnosti (Juszczyk, Karasová, 2017).

Transformácia školstva reflektuje technologický pokrok a nové poznatky z pedagogiky, čo vedie k výrazným rozdielom medzi tradičným a inovatívnym prístupom:

- Tradičné vyučovanie: Je charakteristické transmisívnosťou, teda odovzdávaním hotových poznatkov od učiteľa k žiakovi v ucelenej podobe. Učiteľ tu vystupuje ako dominantný zdroj informácií a autorita, zatiaľ čo žiak je skôr pasívnym prijímateľom, od ktorého sa vyžaduje

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

disciplína a memorovanie faktov. Typická je frontálna výučba v laviciach usporiadaných v radoch, čo obmedzuje interakciu medzi žiakmi (Petlák, 2020).

- Moderné vyučovanie: V tomto modeli sa žiak stáva aktívnym subjektom a spolutvorcom vyučovacieho procesu. Učiteľ mení svoju rolu z „odovzdávača faktov“ na facilitátora a radcu, ktorý žiakov usmerňuje a motivuje. Dôraz sa kladie na kritické myslenie, riešenie problémových úloh a spoluprácu. Digitálne technológie tu nie sú len doplnkom, ale zmysluplným prostriedkom, ktorý umožňuje žiakovi zaujať hlavnú pozíciu pri práci s informáciami (Dancsa et al., 2023).

Implementácia digitálnych nástrojov do vyučovania umožňuje efektívnejšie napĺňanie klasických didaktických zásad, čím sa zvyšuje kvalita edukačného procesu:

- Zásada názornosti: Považuje sa za jednu z najdôležitejších zásad, pretože umožňuje prechod od konkrétnych predstáv k abstraktnému mysleniu (Turek, 2010). V digitálnom prostredí sa uplatňuje prostredníctvom animácií, simulácií a interaktívnych modelov. Napríklad pri téme slnečná sústava môžu žiaci prostredníctvom animácií a digitálnych modelov sledovať pohyb planét okolo Slnka, čo im umožňuje lepšie pochopiť vzájomné vzťahy a fungovanie vesmíru.
- Zásada primeranosti a individuálneho prístupu: Digitálne technológie sú ideálnym nástrojom na diferenciáciu vyučovania. V triedach s rôznou úrovňou schopností žiakov umožňujú nástroje ako Kahoot, Quizlet či Wordwall učiteľovi pripraviť úlohy s rozličnými stupňami náročnosti. Žiaci tak môžu pracovať vlastným tempom, čím sa predchádza demotivácii slabších žiakov alebo stagnácii tých nadanejších.
- Zásada trvácnosti: „*Táto zásada vyžaduje, aby si žiaci učivo nielen zapamätali, ale vedeli si ho v prípade potreby aj vybaviť a uplatniť v praxi*“ (Petlák, 2016, s. 117). Digitálne nástroje podporujú fixáciu vedomostí hravou formou. Napríklad využívanie flash-kariet v Quizlete umožňuje opakovane precvičovať učivo v rôznych kontextoch, čo vedie k trvalejšiemu zapamätaniu v porovnaní s mechanickým memorovaním.
- Zásada vedeckosti: Na rozdiel od tlačených učebníc, ktoré môžu rýchlo zastarať, digitálne zdroje poskytujú prístup k aktuálnym a vedecky overeným informáciám v reálnom čase. Učiteľ tak môže do vyučovania prinášať

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

najnovšie poznatky, čím zabezpečuje, že výučba reflektuje súčasný stav vedy a techniky.

2 PREHĽAD DIGITÁLNYCH NÁSTROJOV A EDUKAČNÝCH PLATFORIEM

V súčasnej pedagogickej praxi už učiteľ nie je odkázaný výlučne na vlastnú tvorbu didaktických pomôcok, čo v minulosti predstavovalo značnú časovú záťaž. Rozvoj technológií priniesol diverzifikované spektrum riešení, ktoré môžeme rozdeliť na interaktívne aplikácie (slúžiace na priamu prácu so žiakmi) a edukačné portály (slúžiace ako databázy overených zdrojov).

Tabuľka 1: Prehľad digitálnych nástrojov využiteľných v primárnom vzdelávaní

Nástroj	Charakteristika a využitie	Hlavný prínos
Canva	Grafický nástroj na tvorbu vizuálneho obsahu, prezentácií a pracovných listov.	Podpora kreativity, estetiky materiálov a sebavyjadrenia žiakov.
Wordwall	Tvorba interaktívnych materiálov (kvízy, pexesá, bludiská) na rôznych úrovniach náročnosti.	Vysoká miera gamifikácie, motivácie a možnosť diferenciácie úloh.
Kahoot!	Platforma na realizáciu súťažných kvízov a ankiet v reálnom čase.	Okamžitá spätná väzba pre učiteľa a zvýšenie dynamiky hodiny.
Quizlet	Tvorba digitálnych učebných kariet (flash-cards) a sád na opakovanie pojmov.	Efektívna fixácia vedomostí a podpora zásady trvácnosti hravou formou.
Genially	Interaktívna platforma na tvorbu gamifikovaného obsahu a únikových hier (escape games).	Rozvoj digitálnych kompetencií a vysoká atraktivita učebných modulov.
Padlet	Digitálna nástenka umožňujúca kolaboratívne zdieľanie textov, obrázkov a odkazov.	Podpora tímovej spolupráce a prehľadná vizualizácia spoločných projektov.
Google Classroom / MS Teams	Virtuálne triedne prostredia pre správu úloh, komunikáciu a zdieľanie materiálov.	Zlepšenie organizácie práce a infraštruktúra pre dištančné vzdelávanie.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

ChatGPT / Gemini	Generatívne nástroje umelej inteligencie na tvorbu textov, príprav a námetov na hry.	Výrazná úspora času učiteľa pri tvorbe didaktických podkladov a inšpirácií.
Imerzná čítačka (Microsoft)	Asistenčný nástroj na úpravu textu (slabikovanie, hlasové čítanie, zmena kontrastu).	Kľúčový prostriedok inklúzie žiakov s dyslexiou a poruchami učenia.
Google Docs Voice Typing	Nástroj na automatický prevod hovorenej reči na text v reálnom čase.	Pomôcka pre žiakov so sluchovým oslabením pri zaznamenávaní výkladu

Zdroj: vlastné spracovanie

Kým v minulosti boli učitelia pri zavádzaní nových prvkov vo vyučovaní odkázaní najmä na svoju vlastnú iniciatívu a kreativitu, dnes majú k dispozícii široké spektrum webových stránok a edukačných portálov. Tieto zdroje im umožňujú vyhľadávať materiály podľa obsahového zamerania, náročnosti, úrovne a vekovej kategórie žiakov, ako aj podľa vlastných preferencií. Medzi často preferované **edukačné webové stránky a portály** patrí napr. UčiteliaUčitelom.sk, zborovna.sk, datakabinet.sk, aitec.sk, liveworksheets.com, ale aj mnoho iných.

3 UMELÁ INTELIGENCIA (AI) AKO NOVÁ DETERMINANTA VZDELÁVANIA

AI (umelá inteligencia) sa v posledných rokoch dostáva do povedomia čoraz viac a dá sa povedať, že je to jedným z najviac používaných nástrojov, aké kedy ľudstvo vytvorilo. Ministerstvo investícií, regionálneho rozvoja a informatizácie Slovenskej republiky (2025, s. 43) ju charakterizuje ako *„oblasť informatiky, ktorá sa zaoberá vývojom systémov a technológií schopných vykonávať úlohy, ktoré si normálne vyžadujú ľudskú inteligenciu, ako je rozpoznávanie reči, učenie sa, riešenie problémov, plánovanie, vnímanie a rozhodovanie“*. Jej využitie preto nachádzame aj vo vzdelávaní. Učiteľom môže poslúžiť ako praktická pomôcka na vytváranie plánov a príprav na vyučovanie, tvorbu rôznych didaktických materiálov, pracovných listov, prezentácií, obrázkov, kvízov, testov, dokonca aj videí či hudby. Žiaci si môžu z vlastných poznámok pomocou umelej inteligencie vytvoriť rôzne podcasty, ktoré sú im veľmi blízke a osvojovať si tak nové učivo. Takýto spôsob učenia je pre žiakov oveľa atraktívnejší, než čítanie z učebnice.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

ChatGPT - Dominantný nástroj využívaný na tvorbu príprav, testov, inšpirácií pre hry a preklad textov.
Gemini - Konkurenčný nástroj od spoločnosti Google s prístupom k aktuálnejším informáciám, avšak podľa Nehilu (2023) prísstup k aktuálnejším informáciám nemusí nezaručiť aj väčšiu presnosť.
Microsoft Copilot – AI asistent integrovaný do aplikácií Microsoft 365, pomáhajúci pri tvorbe dokumentov, prezentácií a organizovaní práce.
Claude – Konverzačný AI nástroj od spoločnosti Anthropic zameraný na prácu s textom, sumarizáciu a generovanie obsahu.
Perplexity AI – Inteligentný vyhľadávací nástroj kombinujúci umelú inteligenciu s internetovým vyhľadávaním a uvádzaním zdrojov informácií.
Bing AI / Microsoft Designer – Nástroje využívajúce AI na vyhľadávanie informácií a tvorbu vizuálneho obsahu.

4 INTERPRETÁCIA VÝSLEDKOV VÝSKUMU: KONFRONTÁCIA TEÓRIE S PEDAGOGICKOU REALITOU

Empirický pohľad na digitalizáciu primárneho vzdelávania vychádza z metodologickej triangulácie – kombinácie **dotazníkového prieskumu** (n=40 respondentov z radov učiteľov) a **priameho pedagogického pozorovania** v 1., 2. a 4. ročníku základných škôl. Výskum prináša dôležité zistenia o tom, ako sa deklarované postoje učiteľov zrkadlia v reálnej interakcii so žiakmi.

4.1 Frekvencia a hardvérová báza

Z hľadiska časovej dotácie je implementácia technológií intenzívna: až 45 % učiteľov využíva digitálne nástroje niekoľkokrát denne a ďalších 22,5 % na každej vyučovacej hodine. Dominantným hardvérovým prvkom zostáva interaktívna tabuľa (75 %) a počítač (65 %), zatiaľ čo tablety, napriek ich inkluzívnemu potenciálu, využíva len 40 % respondentov, čo pravdepodobne súvisí s finančnou náročnosťou vybavenia.

4.2 Softvérové preferencie a fenomén umelej inteligencie

V aplikačnej rovine učitelia preferujú nástroje, ktoré kombinujú vizuálnu atraktivitu s jednoduchou obsluhou:

- Canva (70 %): primárny nástroj na tvorbu didaktických materiálov.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

- Wordwall (47,5 %): kľúčová platforma pre gamifikáciu a fixačnú časť hodiny.
- Zborovňa.sk (85 %): bezkonkurenčne najvyužívanejší edukačný portál pre zdieľanie overených zdrojov.

Mimoriadne signifikantným zistením je miera využívania umelej inteligencie, ktorú v nejakej forme využíva až 90 % učiteľov. Absolútnu dominanciu má ChatGPT (95 %), ktorý pedagógom slúži ako „osobný asistent" pri tvorbe príprav, navrhovaní námetov na hry či overovaní informácií.

4.3 Reflexia z pozorovaní: Od pasívneho sledovania k aktívnej tvorbe

Priame pozorovania v triedach odhalili kvalitatívne rozdiely v spôsobe využitia technológií:

- Nízka efektivita (tradičný model): V 2. ročníku na hodine prvouky slúžila interaktívna tabuľa skôr ako náhrada klasickej tabule, kde žiaci obsah len pasívne sledovali, čo neviedlo k zvýšeniu ich aktivity.
- Vysoká efektivita (inovatívny model): V 4. ročníku na hodine matematiky učiteľka využila tablety a platformu Kahoot na dynamický feedback a nástroj Canva na to, aby žiaci aktívne tvorili vlastné slovné úlohy. Tento prístup preukázal výrazne vyššiu mieru sústredenosti a vnútorného záujmu žiakov.

4.4 Identifikované bariéry a bariérové miesta

Výskum definuje tri kritické prekážky, ktoré brzdia plnohodnotnú digitalizáciu:

1. Technická nestabilita: 55 % učiteľov bojuje so slabým internetovým pripojením, čo priamo narúša plynulosť vyučovacieho procesu.
2. Materiálny deficit: 45 % pociťuje nedostatok koncových zariadení pre žiakov (napr. tablety).
3. Digitálne kompetencie: Hoci 67,5 % učiteľov hodnotí svoje zručnosti ako dobré, až 30 % ich vníma len ako priemerné, čo naznačuje potrebu cielenejšieho kontinuálneho vzdelávania, nielen v oblasti ovládania techniky, ale najmä v digitálnej metodike.

Výsledky jasne naznačujú, že technológie sú v primárnom vzdelávaní prítomné, no ich didaktická hodnota kolíše. Kým v rukách skúsenejšieho pedagóga sa stávajú nástrojom aktívneho učenia a tvorivosti žiakov, u časti učiteľov stále zostávajú v

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

rovine výlučne prezentácie obsahu. Pre pedagogickú prax je preto kľúčové zamerať sa na rozvoj takých kompetencií, ktoré umožnia prechod od „vyučovania s technológiou“ k „učeniu sa prostredníctvom technológie“.

ZÁVER

Predložená analýza a výsledky empirického šetrenia potvrdzujú, že digitálne technológie sa stali štandardizovanou súčasťou edukačného prostredia na prvom stupni základných škôl. Hlavný cieľ článku – preskúmať spôsob a mieru ich implementácie – ukázal, že technológie už nie sú vnímané ako cudzí prvok, ale ako nástroj s vysokým potenciálom pre motiváciu, názornosť a aktivizáciu žiakov.

Z kľúčových zistení vyplýva, že hoci v triedach dominujú interaktívne tabule a počítače, skutočná hodnota digitalizácie nespočíva v hardvéri, ale v metodike jeho využitia. Výskum identifikoval jasný posun od tradičného frontálneho vyučovania k využívaniu interaktívnych vzdelávacích platforiem ako Canva, Wordwall či Kahoot, ktoré umožňujú žiakom prejsť z role pasívnych prijímateľov do role aktívnych tvorcov obsahu. Fenomén umelej inteligencie sa ukázal ako revolučný prvok v prípravnej fáze učiteľa, kde slúži ako efektívny asistent pri tvorbe didaktických podkladov.

Napriek pozitívnemu vnímaniu však pedagogická realita stále naráža na bariéry technického charakteru a rozdiely v materiálnom vybavení škôl. Zároveň sa potvrdilo, že samotná prítomnosť technológií v triede automaticky nezaručuje vyššiu kvalitu učenia, pokiaľ nie je podporená digitálnymi kompetenciami učiteľa a jeho ochotou k neustálemu profesijnému rastu.

Na záver možno konštatovať, že digitálne technológie v rukách kompetentného učiteľa, majú potenciál humanizovať a zefektívniť vyučovanie.

LITERATÚRA

DANCSA, D. et al. 2023. *Digital tools in education*. In: *IJANSER*. [online]. 2023. č. 7. s. 289 – 294. [cit. 18-03-2026]. ISSN 2980-0811. DOI: 10.59287. Dostupné na internete: https://www.researchgate.net/publication/370924094_Digital_tools_in_education. https://doi.org/10.59287/ijanser.717

JUSZCZYK, S., KARASOVÁ, M. a kol. 2017. *Analýza súčasného stavu mediálnej výchovy u detí mladšieho školského veku*. Ružomberok: Verbum. 260 s. ISBN 978-80-561-0507-8.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

KALAŠ, I. a kol. 2013. *Premeny školy v digitálnom veku*. 1. vyd. Bratislava: SPN – Mladé letá, s.r.o. 256 s. ISBN 978-80-10-02409-4.

KOPECKÝ, K., SZOTKOWSKI, R., KUBALA, L. 2022. *Bezpečné chování na internetu pro kluky a pro holky – náměty na výukové materiály.* 1. vyd. [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 157 s. [cit. 24-05-2026]. ISBN 978-80-244-6198-4. Dostupné na internete: https://e-bezpeci.cz/index.php/ke-stazeni/tiskoviny/159-bezpecne-chovani-na-internetu-pro-kluky-a-pro-holky-2022/file.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVA, VÝSKUMU, VÝVOJA A MLÁDEŽE SLOVENSKEJ REPUBLIKY. 2026. *Umelá inteligencia vo vzdelávaní*. [online]. [cit. 25-05-2026]. Dostupné na internete: https://ai.iedu.sk/.

NEHILA, M. 2023. Gemini (Bard) (AI). In: *Visibility*. [online]. [cit. 23-3-2026]. Dostupné na internete: https://visibility.sk/blog/slovnik/bard/.

PETLÁK, E. 2020. Tradičné a inovatívne vyučovanie – podstata inovácií. In: *Direktor*. [online]. Roč. 2020. č. 6. [cit. 24-05-2026]. Dostupné na internete: https://www.direktor.sk/sk/casopis/didaktika/tradicne-a-inovativne-vyucovanie-podstata-inovacii.m-1006.html.

PETLÁK, E. 2016. *Všeobecná didaktika.* 3. vyd. Iris. 321 s. ISBN 978-80-8153-064-7.

TUREK, I. 2010. *Didaktika*. 2. vyd. Bratislava: Iura Edition s.r.o. 598 s. ISBN 978-80-8078-322-8.

KONTAKT:

PhDr. Slavomíra Bellová, PhD.
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychológie
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
slavomira.bellova@ku.sk

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

PREMENY POZNANIA V HUMANITNÝCH A SPOLOČENSKÝCH VEDÁCH



ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

FILMOVÁ ADAPTÁCIA AKO ZNAKOVÝ PROCES: (NIELEN) ŠTRUKTURALISTICKÉ IMPULZY V TEÓRII TIBORA ŽILKU

Ján GALLIK – Zuzana VARGOVÁ

ABSTRAKT

Štúdia tematicky úzko súvisí a zároveň nadväzuje na príspevok s názvom *Adaptácia v edukácii*, ktorý bol publikovaný v zborníku *Premeny poznania Most medzi vedami* (2025). Je súčasťou riešenia projektu APVV s názvom *Kritická reflexia slovenského literárnovedného a translatologického výskumu v kontexte západoeurópskej tradície a súčasnej podoby humanitných štúdií*, ktorého cieľom je reflektovať originálne pojmy, koncepty a teórie, resp. školy slovenskej literárnej vedy a translatológie ako príspevok k aktuálnemu oživovaniu humanitných štúdií v západnej Európe. V štúdii výberovo upozorníme na niektoré metodologické východiská, ktoré z nášho uhla pohľadu zohrali dôležitú úlohu pri formovaní teórie filmovej adaptácie Tibor Žilka a aj na to, ako sa jeho teória včlenila do širšieho metodologického a kultúrno-historického rámca v danej oblasti výskumu.

Kľúčové slová: teórie adaptačných štúdií, globálny diskurz, interpretácia, komparácia

FILM ADAPTATION AS A SEMIOTIC PROCESS: BEYOND STRUCTURALISM IN TIBOR ŽILKA'S THEORY

ABSTRACT

The study is thematically closely related to, and at the same time builds upon, the paper entitled Adaptation in Education, which was published in the proceedings Transformations of Knowledge: A Bridge Between the Sciences (2025). It forms part of the APVV project titled *Critical Reflection on Slovak Literary and Translatological Research in the Context of Western European Tradition and the Current State of Humanities*. The aim of this project is to reflect on original concepts, notions, and theories, as well as schools of Slovak literary scholarship and translatology, as a contribution to the current revitalization of the humanities in

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

Western Europe. In this study, we selectively highlight certain methodological starting points which, from our perspective, played an important role in shaping Tibor Žilka's theory of film adaptation, as well as how his theory became integrated into a broader methodological and cultural-historical framework within this field of research.
Keywords: adaptation studies theories, global discourse, interpretation, comparison

ÚVOD

Popredná britská teoretička adaptačných štúdií Kamilla Elliottová dlhodobo upozorňuje na potrebu rozvíjať teórie adaptácie v lokálnych, kultúrne a mediálne špecifických kontextoch. V súlade s jej koncepciou, odmietajúcou univerzalistické modely a presadzujúcou pluralitu interpretačných okruhov, možno ukotviť teóriu filmovej adaptácie Tibora Žilku do širšieho metodologického a kultúrno-historického rámca. Zároveň tak môžeme poukázať na potenciál Žilkovej koncepcie pre praktickú aplikáciu v oblasti analýzy filmových transpozícií, čo je ďalším z kľúčových aspektov zdôrazňovaných Elliottovou, podľa ktorej je prax nevyhnutnou súčasťou pochopenia adaptačných procesov i budúceho rozvoja adaptačných štúdií. Takéto zasadenie Žilkovej teórie nielenže umožňuje artikulovať jej osobitosti, formované stredoeurópskymi literárnymi, estetickými a semiotickými tradíciami (Lotmanovská škola, československá štrukturalistická poetika a i.), ale zároveň poukazuje na jej odlišnosť od dominantných západných prístupov (Lindy Hutcheonovej, Roberta Stama, Thomasa Leitcha, Kamilly Elliottovej) či na isté paralely u nás s menej známymi teóriami (švédskeho teoretika Larsa Elleströma a nemeckej literárnej vedkyne Iriny O. Rajewsky). Ukazuje sa tak, že lokálne teórie môžu významne obohatiť globálny diskurz, najmä ak sú presvedčivo prepojené s kultúrnou špecifickosťou a metodologickou otvorenosťou.

1 VÝCHODISKÁ

Za dôležité metodologické východiská, ktoré stáli pri formovaní Žilkovho uvažovania o filmových adaptáciách, možno považovať tie, ktoré rozvíjal český estetik Jan Mukařovský, považovaný za kľúčovú osobnosť pražského štrukturalizmu, či americký lingvista ruského pôvodu Roman Osipovič Jakobson, ktorý stál pri zrode Pražského lingvistického krúžku (Cercle linguistique de Prague) v roku 1926. Ďalšou osobnosťou, u ktorej problematika filmu predstavuje jednu z oblastí jeho vedeckého záujmu, je ruský literárny vedec estónskeho pôvodu Jurij

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

Michajlovič Lotman. Ten mal ako zakladateľ Tartusko-moskovskej školy svojimi východiskami a štrukturalisticko-semiotickým prístupom blízko k českému štrukturalizmu, čo sa odzrkadlilo nielen odkazovaním na diela J. Mukařovského, ale aj pripisovaním významu všetkým zložkám umeleckého diela a požiadavkou skúmať ich vzájomné vzťahy. Pri výskume filmovej adaptácie literárnej predlohy aplikoval Tibor Žilka aj niektoré premisy diela ruského filozofa a literárneho teoretika Michaila Michajloviča Bachtina, konkrétne princíp dialogickosti, ktorý nie je iba vlastnosťou textov, ale aj iných „intelektuálnych" prejavov vyjadrených prostredníctvom určitého znakového systému. Všimnúť si môžeme i vplyv analýzy naratívnych kódov Rolanda Barthesa, francúzskeho literárneho teoretika, semiotika a filozofa, pretože Žilka vo viacerých štúdiách upozorňuje na skutočnosť, že jeho teória je aplikovateľná pri interpretácii filmovej adaptácie. Je to zjavne preto, lebo adaptácia nie je pasívnym prenosom, ale aktom čítania, analogicky textu, pod lektúrou ktorého Barthes rozumie nachádzanie a pomenúvanie významu. Taktiež ho zaujímala reflexia konceptu „otvoreného diela" talianskeho semiotika a spisovateľa Umberta Eca, predstavujúceho jeden z najdôležitejších príspevkov k estetickej a interpretačnej teórii 20. storočia.

2 CIELE

Okrem zmienených teórií, ktoré stáli pri formovaní adaptačnej teórie Tibora Žilku, je cieľom štúdie poukázať aj na tie novšie, ktoré vykazujú isté prieniky jeho uvažovania o podstate intertextuality či intermediality a stanovenia rozdielov medzi nimi. Zameriame sa najmä na práce významného švédskeho teoretika Larsa Elleströma, ktorý sa vo svojom výskume venoval problematike intermediálnych štúdií, pričom publikoval viacero článkov a štúdií o poézii, intermedialite, rode a irónii. Ako editor publikácie *Media Borders, Multimodality and Intermediality* (2010) do nej prispel úvodným textom i rozsiahlou štúdiou s názvom *The Modalities of Media: A Model for Understanding Intermedial Relations*, z ktorej budeme vychádzať v rámci niektorých prepojení či porovnaní so súčasnými výskumami v kontexte riešenej problematiky. V tejto súvislosti neobídeme ani výskum nemeckej literárnej vedkyne Iriny O. Rajewsky, ktorá rozšírila literárnu a kultúrnu analýzu za hranice textu, do médií, obrazov, filmov, performancií. Venuje sa totiž výskumu v oblasti intermediality, transmediality a literárnej teórie (najmä naratológii, intertextualite atď.).

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

3 METÓDY

Tibor Žilka sa pri výskume filmovej adaptácie opiera o teoreticko-metodologické východiská českého, resp. pražského štrukturalizmu, „dielocentricky“ (Nünning, 2006, s. 732) orientovaného metodologického postupu, v centre ktorého stojí výskum vnútorných štruktúr textu/diela, vzťah medzi jednotlivými znakmi a spôsobom ich organizácie.

Adaptácia literárneho diela do filmu podľa Jakobsona znamená transformáciu jedného kódu na druhý, pričom oba systémy disponujú odlišnými vyjadrovacími prostriedkami: slová vs. obraz a zvuk. Jakobson tým poskytol impulz pre rozvoj neskorších úvah o intermediálnych vzťahoch i teórií filmovej adaptácie, ktorých autormi boli napríklad Eco, Metz či Žilka a ktoré zdôrazňujú špecifickosť filmového média.

4 VÝSLEDKY

Tibor Žilka vo svojej teórii filmovej adaptácie nadviazal na Mukařovského chápanie filmu ako znakového systému založeného na estetickej funkcii, v ktorom ide o koexistenciu obrazu, hudby, slova a zvuku. Hoci pri definovaní vlastností filmu nesiaha po iných druhoch umenia, súhlasí s blízkosťou filmu s dramatickou tvorbou. V zhode s Mukařovským hovorí o osobitom filmovom materiáli a podčiarkuje špecifickosť výrazových prostriedkov filmu (2011, s. 135). Paralely možno nájsť aj v dôraze na vizuálnu stránku zobrazovanej skutočnosti či v konštatovaní o strohosti a hutnosti podávania informácií v porovnaní s literatúrou.

V publikácii *Postmoderná semiotika textu* (2000) T. Žilka v kapitole Semiotická koncepcia Romana Jakobsona okrem iného vyzdvihol dôležitosť Jakobsonovej štúdie o metaforických a metonymických póloch v jazyku, literatúre a umení. Poetická funkcia, jedna zo šiestich Jakobsonových funkcií komunikácie, sa zameriava na samotnú správu a zdôrazňuje autentickosť jazyka prostredníctvom výberu a usporiadania slov, rytmu, zvukovej stavby a ich vzájomných vzťahov. Tak ako pri každej komunikácii je dôležitá znalosť kódu. Kód predstavuje jeden zo šiestich „konštitutívnych činiteľov“ (Jakobson, 1995, s. 77) v Jakobsonovom komunikačnom modeli a jeho znalosť je základným predpokladom komunikácie (ibid., s. 80), umožňujúcim konštrukciu správy. U Jakobsona sa evidentne objavuje pojem kódu v dvoch významoch: vo význame jazyka ako semiotického systému a tiež vo význame súboru konvencií, pravidiel a noriem daného žánru, štýlu, smeru. Poetická funkcia dominuje v poézii. Základným princípom poézie sa stáva

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

podobnosť (Jakobson – Hallé, 2002, s. 95), presnejšie, v „poézii dominuje metaforickosť a v próze metonymickosť. Tento princíp platí do takej miery, že bez neho by sme si už sotva mohli predstaviť napr. interpretáciu básnického príbehu, pásma či iných novších žánrov súčasnej lyriky; ani lyrizovanú prózu by sme nemohli analyzovať bez hľadania a identifikovania metaforickosti“ (Žilka, 2000, s. 28). Uvedený Žilkov názor sa opiera o Jakobsonov výskum, v zmysle ktorého „studium básnických tropů bylo zaměřeno hlavně na metaforu, a takzvaná realistická literatura, úzce spjatá s metonymickým principem, dosud vzdoruje interpretaci, ačkoli táž lingvistická metodologie, jaké užívá poetika při analýze metaforického stylu romantického básnictví, je plně aplikovatelná na metonymickou výstavbu realistické prózy“ (Jakobson, 1995, s. 101). Žilka k tomu ešte v osobnom rozhovore s autormi danej štúdie dodal, že Jakobsonom prezentovaný metonymický princíp v próze platí aj pre film: ani v ňom sa totiž nedá všetko odkryť či ukázať. Metonymia vo filme sprostredkúva význam prostredníctvom detailu alebo znaku, ktorý s danou vecou priamo súvisí. Je kľúčovým princípom filmovej reči – film nikdy neukazuje všetko, vyberá len fragmenty reality a necháva príjemcu, aby ich spojil a významovo dotvoril (napr. dymiaca cigareta v popolníku naznačuje, že niekto v miestnosti buď je, alebo nedávno bol; kamera ukáže kľúč v zámke a divák pochopí, že niekto vošiel do miestnosti).

Bachtinovo chápanie literatúry ako dialogického systému zas predznamenáva neskoršie výskumy intertextuality vrátane adaptácie. Žilkova výskumná orientácia na vzťah literárnej predlohy a filmu, a to aj hodnotenia literárneho presahu kultúrneho kontextu, korešponduje s bachtinovskou predstavou dialógu medzi výpoveďami. Dialogickosť potom Žilka prenáša do vzťahu medzi predlohou a jej „audiovizuálnou transformáciou“. Adaptáciu nevníma výlučne ako prenos, ale ako výpoveď, ktorá vstupuje do otvoreného dialógu s predlohou, kultúrnym kontextom i očakávaniami diváka.

Taktiež na Ecovo myslenie nadväzuje Žilka v teoretických úvahách o filmovej adaptácii najmä tým, že adaptáciu chápe ako dialóg medzi textami (predloha – adaptácia), resp. interpretačný akt, nie ako jednoduchý/verný prepis alebo transláciu. Adaptácia je podľa neho akt nového kódovania pôvodného diela, v ktorom sa uskutočňuje otvorenosť pôvodného textu prostredníctvom nového mediálneho jazyka. Vo filme sa teda prepisujú i významové roviny originálu, ktoré si vyžadujú aktívne interpretačné rozhodnutia zo strany režiséra/autora adaptácie.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

Vystupuje ako čitateľ a spolutvorca, ktorý aktivuje potenciály „otvorenosti" literárneho diela v inom znakovom systéme – vo filme. Žilka pri svojich interpretačných prienikoch reflektuje, ako sa adaptácia otvára, aktualizuje významy predlohy a analyzuje typ nadväznosti. Zároveň poukazuje na to, že filmová adaptácia nie je konečnou interpretáciou, ale len jednou z možných aktualizácií pôvodného diela – niektoré témy už boli adaptované viackrát (Žilka, 2011, s. 23). Na základe tohto poznania sa dá usudzovať, že literárne i filmové dielo Žilka považuje za otvorené systémy, ktoré vstupujú do intertextového dialógu. Adaptácia je potom proces, v ktorom sa otvorenosť predlohy stretáva s otvorenosťou filmového média. Týmto stretnutím sa zvyšuje miera potenciálnej mnohoznačnosti „nového" umeleckého diela, ktoré sa od svojej predlohy, čiže pôvodného diela, odlišuje uplatnením istých spôsobov prepisu, konkrétne eliminácie, amplifikácie alebo kontaminácie (pozri ibid., s. 24). Ecovo otvorené dielo možno vnímať ako teoretické podložie chápania adaptácie v zmysle tvorivého dialógu a reinterpretácie.

5 ADAPTÁCIA A NOVÉ TECHNICKÉ MÉDIÁ

V súčasnosti už má každé médium vlastnú špecifickosť a disponuje rôznymi prostriedkami vyjadrovania, aj čo sa týka zamerania na určité veci, ktoré zobrazí lepšie než ostatné umelecké spôsoby vyjadrovanie.

V tejto súvislosti treba spomenúť súčasný výskum adaptácie ako hry realizovaný Petrom Getlíkom, ktorý sa v monografii *Pohyb ku kognitívnym adaptačným štúdiám: adaptácia ako hra* (2022) odvoláva na ťažiskové adaptologické texty a zaraďuje medzi ne aj *A Theory of Adaptation* od Lindy Hutcheonovej. Hutcheonová si všíma veľkú časť adaptačného priemyslu, ktorý spracúva rôzne námety do/z digitálnych hier. Výrazne to ovplyvňuje aktuálne pohľady na adaptácie, ktoré sa vzďaľujú od niekdajších bilaterálnych vzťahov medzi literatúrou a filmom. Analýza adaptácií digitálnych hier však nie je analýzou adaptácie ako hry. Getlík sa preto snaží svojou prácou objasniť, prečo „metatextové, resp. metafikčné hravé adaptácie nie sú periférnou produkciou, ale sú centrálnym javom v tomto transmediálnom systéme. Relevantný pojem hry, ktorý mal v štúdiu adaptácií svoje miesto, no navonok sa javil neseriózny, vágny a nesúrodý, môže byť najmä vďaka kognitívnej perspektíve určujúcim metodologickým vektorom, ktorý heterogénne adaptačné štúdiá už dlhšie potrebujú" (Getlík, 2022, s. 10). Aj Martin Ciel v štúdii *Nové paradigmy, zmena systematík (Skutočnosť možných svetov)* uvažuje o potrebe premeny diskurzu v oblasti teórie filmu, pretože digitalizácia, elektronizácia,

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

internetizácia, virtualizácia, „nové médiá“ zapríčinili, že všetky médiá začali vytvárať – a v podstate už vytvorili – univerzálne médium. „Počítačové hry, reality show a videoklipy sa stávajú inšpiráciou pre štruktúru filmu, či už na úrovni obsahu, alebo výrazových prostriedkov. Mení sa forma, presnejšie povedané, menia sa formy a mení sa i dramaturgia, ktorá sa sústreďuje na skratku, rýchlosť, expozícia sa skracuje“ (Ciel In Paštéková, 2019, s. 12). A môžeme k tomu dodať slovami švédskeho teoretika Larsa Elleströma, ktorý sa zaoberal zadefinovaním pojmu intermediálnosti, že v súčasnosti technické médiá nevyhnutne zohrávajú kľúčovú úlohu aj pri formovaní charakteristických estetických a komunikačných kvalít kvalifikovaných médií. Ako príklad uvádza olejomaľbu, ktorú možno charakterizovať ako kvalifikované médium, ktoré sa vyznačuje nielen určitými spôsobmi (vyjadrenia), ale aj jedinečnými estetickými kvalitami spätými s technickým médiom olejovej farby, ktoré bolo vynájdené a rozvíjané v určitom čase a v určitom kultúrnom kontexte. Podobne aj kvalifikované typy médií, ako sú počítačové hry, sú nepredstaviteľné bez využitia nedávno vynájdených technických médií, ktoré umožňujú pokročilú interakciu so zobrazovaným rozhraním (Elleström, 2010, s. 33).

Peter Getlík sa s prácami Tibora Žilku stretáva i v spoločnom záujme o adaptáciu ako predmet literárnovedného skúmania, ich metodologický prístup je však odlišný. U Žilku prevažuje semioticko-komunikačný prístup, u Getlíka kognitívny prístup. Getlík v svojej monografii odkazuje najmä na Žilkove práce *(Post)moderná literatúra a film* (2006) a *Text a posttext: Cestami poetiky a estetiky k postmoderne* (2011). Zaujíma ho jeho ponímanie alúzie v slovenskom literárnovednom kontexte či chápanie procesu eliminácie, pričom cez jeho výskum poukazuje aj na koncept transtextuality, ktorý je už v zahraničí podrobnejšie rozpracovaný. Ako príklad možno uviesť výskum nemeckej literárnej vedkyne Iriny O. Rajewsky, ktorá rozšírila literárnu a kultúrnu analýzu za hranice textu, do médií, obrazov, filmov, performancií. Venuje sa totiž výskumu v oblasti intermediality, transmediality a literárnej teórie (najmä naratológii, intertextualite atď.). Samotnú transmedialitu vníma ako fenomén mediálne nešpecifických, migrujúcich javov – ide o výskyt určitej látky, témy alebo estetického princípu v rôznych médiách, bez ohľadu na ich pôvodné médium. Transmediálne prvky nie sú viazané na kontakt medzi médiami, ale voľne cirkulujú naprieč umeleckými formami. Typickým príkladom sú transformácie mytologických a biblických látok v rôznych umeniach, ktoré nie sú recipované vo vzťahu ku konkrétnemu pôvodnému médiu, ale fungujú ako súčasť

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

kolektívnej kultúrnej pamäti. A čo sa týka vyššie riešeného pojmu intermediálnosti, tak akýkoľvek druh teoretického rozboru tohto pojmu je podľa nej konfrontovaný s konkrétnymi intermediálnymi praktikami v umení, pre ktoré majú mediálne hranice a mediálne špecifiká skutočne kľúčový význam. Rajewsky v štúdii *Border Talks. The Problematic Status of Media Borders in the Current Debate about Intermediality* tvrdí, že pri chápaní intermediálnosti ako analytickej kategórie sa stretávame s veľmi rôznorodými javmi. V literárnych, umeleckých, hudobných, divadelných či filmových štúdiách existuje množstvo fenoménov, ktoré možno označiť ako intermediálne – napríklad filmové písanie, ekfrázia, muzikalizácia literatúry, filmové adaptácie, novelizácie, vizuálna poézia, komiksy, opera, zvukové umenie či multimediálne inštalácie. Všetky tieto javy prekračujú hranice medzi médiami, no robia to rôznymi spôsobmi, preto nie sú navzájom porovnateľné. Ak chceme intermediálnosť používať ako presnú analytickú kategóriu, musíme rozlišovať jednotlivé typy intermediálnych javov podľa toho, ako prekračujú mediálne hranice. To umožňuje vytvoriť podkategórie intermediálnosti a pre každú z nich formulovať ucelenú teóriu. Zároveň to ukazuje, že všeobecný odkaz na „prekračovanie hraníc médií" je nedostatočný, pretože zakrýva podstatné rozdiely medzi jednotlivými formami intermediálnych praktík. Tieto rozdiely sú dôležité pre teóriu aj konkrétnu analýzu mediálnych konfigurácií. Rozlišuje tak tri základné skupiny intermediálnych javov: mediálna transpozícia – napr. filmové adaptácie literárnych diel, novelizácie; mediálna kombinácia – spojenie viacerých médií v jednom diele, napr. opera, film, divadlo, iluminované rukopisy, komiksy, multimediálne inštalácie; intermediálne odkazy – napr. literárny text odkazujúci na film alebo žáner; film odkazujúci na maľbu; maľba na fotografiu atď. (Rajewsky, 2010, s. 54 – 55).

Slovenský výskum adaptácie totiž vymedzuje pojmy, ktoré sa prirodzene prekrývajú, hoci nie úplne zhodujú, s konceptom transtextuality, ktorý i Peter Getlík uvádza v svojej monografii. Výrazný vplyv v tejto oblasti však pripisuje práve vedeckému rukopisu Tibora Žilku, ktorý v napojení na štrukturalistickú tradíciu vysvetlil vzťah textu, posttextu, „autorského metatextu, kvázimetatextu či intertextu" (Getlík, 2022, s. 38).

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

ZÁVER

Na základe danej štúdie možno vidieť, že teória filmovej adaptácie Tibora Žilku je výsledkom syntézy viacerých teoretických impulzov, predovšetkým pražského štrukturalizmu, ale aj semiotických, naratologických a intermediálnych koncepcií. Žilka chápe filmovú adaptáciu ako znakový a komunikačný proces, v ktorom dochádza k transformácii jedného semiotického systému na iný, pričom nejde o mechanický prenos, ale o tvorivý a interpretačný akt.

Analýza zároveň potvrdila, že jeho prístup presahuje rámec štrukturalizmu smerom k dialogickému, intertextovému a intermediálnemu chápaniu umeleckého diela. Adaptácia tak vystupuje ako otvorený proces, v ktorom sa stretáva literárna predloha, filmové médium a kultúrny kontext, pričom výsledkom je nová významová štruktúra.

Zaradenie Žilkovej teórie do širšieho kontextu súčasných adaptačných a intermediálnych štúdií zároveň poukazuje na jej aktuálnosť a potenciál obohatiť globálny diskurz, najmä v súvislosti s vývojom nových technických médií či transmediálnych foriem rozprávania.

LITERATÚRA

BACHTIN, M. 1980. *Román ako dialóg.* Praha: Odeon, 1980, 483 s.

CIEL, M. 2019. Nové paradigmy, zmena systematík (Skutočnosť možných svetov). In Paštéková, J. (ed.). *SÚČASNÉ FILMOVÉ TEÓRIE 1: Nové rámce, iné problémy.* Bratislava: Vysoká škola múzických umení, s. 9 – 68. ISBN 978-80-8195-064-3.

ECO, U. (2000). *Mysl a smysl*. Prel. J. Fiala, Z. Frýbort. Praha: Moraviapress, 183 s. ISBN 80-86181-36-7.

ELLESTRÖM, L. 2010. The Modalities of Media: A Model for Understanding Intermedial Relations. In Elleström, L. (ed.). *Media Borders, Multimodality and Intermediality*. Londýn: Palgrave Macmillan, pp. 11-48. ISBN 978-0-230-23860-2. https://doi.org/10.1057/9780230275201_2

GETLÍK, P. 2022. *Pohyb ku kognitívnym adaptačným štúdiám: adaptácia ako hra*. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika, 272 a. ISBN 978-80-574-0176-6.

HUTCHEONOVÁ, L. 2012. *Teória adaptácie*. Brno: Janáčkova akademie múzických umení, 247 s. ISBN 978-80-7460-027-2.

JAKOBSON, R. O. 1995. *Poetická funkce*. Prel. M. Červenka, M. Chlíbcová, T. Pokorná. Praha: H&H, 725 s. ISBN 8085787830.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

JAKOBSON, R. – HALLE, M. 2002. *Fundamentals of Language*. Berlin – New York: Mouton de Gruyter, 96 p. ISBN 978-3-11-017283-6.

NÜNNING, A. (ed.) 2006. *Lexikon teorie literatury a kultury: koncepce/osobnosti/základní pojmy*. Brno: Host, 911 s. ISBN 80-7294-170-4.

RAJEWSKY, O. I. 2010. Border Talks. The Problematic Status of Media Borders in the Current Debate about Intermediality. In Elleström, L. (ed.). *Media Borders, Multimodality and Intermediality*. Londýn: Palgrave Macmillan, pp. 51-68. ISBN 978-0-230-23860-2. https://doi.org/10.1057/9780230275201_3

ŽILKA, T. 2000. *Postmoderná semiotika textu*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, 204 s. ISBN 978-80-8050-246-1.

ŽILKA, T. 2011. *Vademecum poetiky*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, 426 s. ISBN 978-80-8094-963-1.

Afiliácia:

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

KONTAKT:

doc. PhDr. Ján Gallik, PhD.
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Fakulta stredoeurópskych štúdií
Ústav stredoeurópskych jazykov a kultúr
Dražovská 4, 949 01 Nitra
jgallik@ukf.sk

doc. PhDr. Zuzana Vargová, PhD.
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Fakulta stredoeurópskych štúdií
Ústav stredoeurópskych jazykov a kultúr
Dražovská 4, 949 01 Nitra
zvargova@ukf.sk

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND THE TRANSFORMATION OF KNOWLEDGE IN MARKETING COMMUNICATION: BETWEEN PERSONALIZATION, MANIPULATION AND TRUST

Marián GRUPAČ

ABSTRACT

This paper examines how generative artificial intelligence reshapes the production, circulation and use of knowledge in marketing communication. GenAI enables real-time content personalization and accelerates the shift from intuition-based campaigns to data-driven, predictive and adaptive communication paths. The same mechanisms, however, increase informational and cognitive asymmetry between brands and consumers, thereby raising the risk of covert influence, intrusive profiling and erosion of perceived authenticity. Based on a systematizing analysis of current research, the paper conceptualizes GenAI as a sociotechnical system and proposes the framework of the personalization–manipulation–trust triangle. The framework identifies risk zones in the design of campaigns and conversational agents and connects technological, behavioural and normative perspectives. The contribution of the paper lies in formulating principles for responsible GenAI-supported marketing communication in the European regulatory context.

Keywords: generative artificial intelligence; marketing communication; personalization; manipulation; trust; corporate digital responsibility; EU AI Act

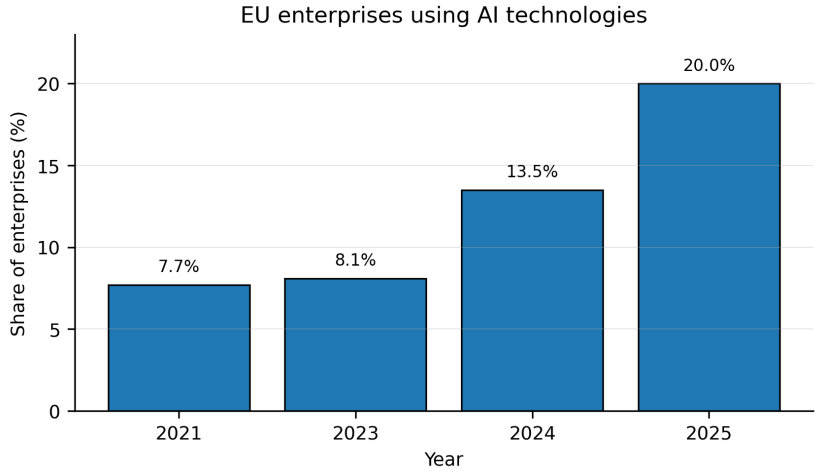
INTRODUCTION

The rapid expansion of generative artificial intelligence has produced a qualitative shift in how organizations understand and use knowledge about customers in marketing communication (Davenport et al., 2020; Peltier et al., 2024). Instead of static segments and periodically prepared campaigns, practice is moving toward dynamic, data-driven communication paths in which GenAI continuously interprets and generates content adapted to the current behaviour and context of the recipient. From an epistemic perspective, the image of the "customer" is increasingly mediated by models trained on large-scale data rather than by the intuition of the marketer alone.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

The European context shows that this is not a marginal issue. According to Eurostat, the share of EU enterprises with 10 or more employees using AI technologies increased from 7.7% in 2021 and 8.1% in 2023 to 13.5% in 2024 and 20.0% in 2025 (Eurostat, 2025a). The consumer side is also changing: in 2025, 32.7% of people aged 16–74 in the EU used generative AI tools, most often for personal purposes, but also for work and formal education (Eurostat, 2025b).

Graf 1: Share of EU enterprises using AI technologies in the EU (2021–2025)



Source: Eurostat (2025a); own processing.

At the same time, there is a clear discrepancy between technological optimism and social acceptance. Research by the Nuremberg Institute for Market Decisions reports that labelling marketing content as AI-generated can lead to a more critical evaluation even when the content is substantively identical (Nuremberg Institute for Market Decisions, 2025). Research into consumer responses to AI-generated advertising similarly indicates that the effect of AI depends on appeal type, perceived self-efficacy and the social role attributed to AI (Chen et al., 2024).

It follows that the question of GenAI in marketing is no longer merely technical. It is also epistemic and ethical. This paper examines how GenAI changes the nature of knowledge in marketing communication and how the dimensions of personalization, manipulation and trust intersect in this process. The author starts from the assumption that the quality of this epistemic balance will be decisive for

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

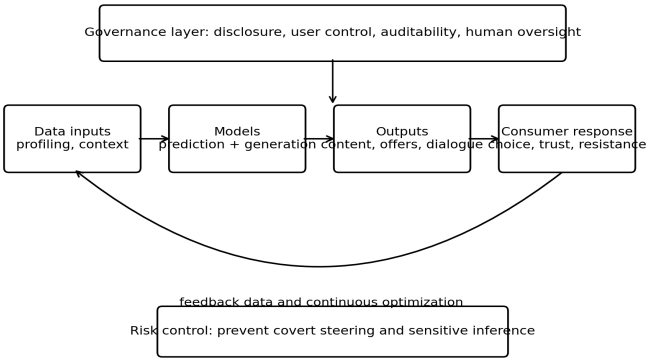
the legitimacy of marketing communication in the European environment in the coming years.

1 THEORETICAL BACKGROUND: GENAI AS A SOCIOTECHNICAL SYSTEM IN MARKETING

The literature on AI in marketing and advertising emphasizes that AI tools no longer perform only an auxiliary analytical function; they intervene in the entire cycle of marketing knowledge production, from data collection and preprocessing to behavioural modelling and the generation of specific communication outputs (Davenport et al., 2020; Ford et al., 2023; Peltier et al., 2024). In this sense, GenAI can be understood as a sociotechnical system in which the technical parameters of models intersect with organizational culture, the legislative environment and consumer expectations.

Research on AI in marketing also shows that knowledge production takes place through collaboration between human experts and models that generate recommendations, texts and visualizations for managerial decision-making (Davenport et al., 2020; Puntoni et al., 2021). In practical terms, the "truth" about customers is the result of negotiation between human judgement and model outputs. This is problematic if the authority of the model is perceived as objective, even though it is conditioned by data, optimization objectives and algorithmic design.

Picture 1: Sociotechnical knowledge loop in GenAI-supported marketing communication



ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

Source: Own processing by Davenport et al. (2020), Puntoni et al. (2021) and Peltier et al. (2024)

From the perspective of the social sciences, it is important to stress that these models do not merely reflect reality; they also co-create it. AI systems may facilitate consumer decision-making, but they also generate new paradoxes related to autonomy, privacy, fairness and responsibility (André et al., 2018; Du and Xie, 2021). Knowledge, power and commercial interest are therefore inseparably intertwined in AI-mediated marketing communication.

2 AIMS AND RESEARCH QUESTIONS

The aim of the paper is not to empirically test a specific tool, but to offer a conceptual analysis that connects three key axes in the debate on GenAI in marketing communication:

personalization – the extent to which it leads to a better epistemic fit between the message and the recipient;

manipulation – how the risk of covert influence manifests itself, especially in the environment of conversational agents;

trust – how the deployment of GenAI affects the perceived credibility of content, the brand and the technology itself.

These axes lead to three research questions:

How does generative AI change the process of producing and circulating knowledge about the customer in marketing communication?

When and under what conditions can personalization shift into manipulative practices that threaten consumer autonomy?

Which factors, according to previous studies, strengthen or weaken trust in GenAI-supported marketing communication?

The author also pursues a practical objective: to outline design and ethical principles that can serve as a framework for the responsible implementation of GenAI in marketing practice, particularly in the context of current EU regulation.

3 METHODS

The paper uses a qualitative method of systematizing analysis of secondary sources. The basis consists of a selection of scholarly articles and empirical studies published

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

mainly between 2018 and 2025, supplemented by analytical outputs and regulatory documents. The inclusion criterion was thematic relevance to artificial intelligence, marketing communication, personalization, trust, consumer autonomy, corporate digital responsibility and regulation.

The literature was analysed from three perspectives: (1) technological, focusing on ways of implementing AI and GenAI in marketing; (2) behavioural, focusing on consumer reactions and attitudes; and (3) normative and ethical, focusing on CDR, regulation and design principles. Particular attention was paid to studies that provide empirical or conceptual evidence concerning the relationship between AI-supported personalization, persuasion, autonomy and trust (Matz et al., 2024; Han and Ko, 2025; Zhao et al., 2025).

The methodological contribution of the paper lies in connecting these three perspectives into a single conceptual framework — the personalization–manipulation–trust triangle — which is subsequently used in the design of the infographic and in the formulation of recommendations for practice. This procedure does not claim to be an exhaustive systematic review. Rather, it analytically reorganizes key findings relevant to marketing communication in the Slovak and wider European context.

4 RESULTS AND DISCUSSION

4.1 Personalization: between relevance and knowledge asymmetry

Research on personalized marketing and AI advertising identifies personalization as one of the most commercially influential applications of AI in marketing (Chandra et al., 2022; Ford et al., 2023). AI algorithms enable a transition from traditional demographic segments to behavioural microsegments that are updated on the basis of real-time interactions, including clicks, purchase history and contextual signals.

Empirical and review studies show that personalization can increase the perceived usefulness and relevance of marketing communication, but it also activates concerns about privacy and control over data (Chandra et al., 2022; Puntoni et al., 2021). The balance is delicate: the more accurately marketing "knows" customer preferences, the more the offer may subjectively facilitate decision-making, while simultaneously increasing the feeling of being monitored and the loss of control over one's own data.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

From an epistemic perspective, personalization is not a neutral technical function, but a selective filtering of the world. What appears to the consumer as "relevant" is the result of algorithmic selection reflecting business objectives, training data and the optimization functions of the system (Peltier et al., 2024). This creates knowledge asymmetry: the brand has an increasingly detailed picture of the customer, while the customer has only a limited understanding of the models on the basis of which content is offered.

4.2 From personalization to manipulation

A significant warning is provided by research on generative AI for personalized persuasion at scale. Matz et al. (2024) show that personalized messages created by a language model were more persuasive across several domains than non-personalized messages. Although the authors also acknowledge legitimate uses of personalization, their findings empirically confirm that GenAI can operationalize behavioural and psychographic profiles for the purpose of persuasion.

In the environment of conversational agents, the risk moves further: advertising or sales argumentation can be embedded in an apparently neutral dialogue that continuously responds to the user's needs, emotions and uncertainties. The problem is not only that the system recommends a product, but that it may structure the conditions of choice in a way that is not transparent to the user (Campbell et al., 2022; Du and Xie, 2021).

Studies on consumer autonomy in the environment of AI point out that these systems may facilitate decision-making in complex tasks, but they may also narrow the space of real options by filtering alternatives in advance and framing the problem from the perspective of the provider (André et al., 2018; Han and Ko, 2025). From an ethical perspective, personalization becomes manipulative when it uses informational and cognitive asymmetry in such a way that consumers are guided toward choices that conflict with their long-term interests or explicitly stated preferences.

Applied to marketing communication, the key question is therefore not only "what the system recommended", but also "how the choice was structured". Responsible practice should require conversational agents and recommender systems to minimize coercive or deceptive interface patterns. Dark patterns are relevant here because online choice architecture can steer users into unintended and potentially harmful decisions (Mathur et al., 2019; Luguri and Strahilevitz, 2021).



ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

Table 1: Boundary between responsible personalization and manipulative personalization

Dimension	Responsible personalization	Manipulative risk zone	Practical control
Purpose	Reduce search cost, increase relevance and explain options.	Maximize conversion by exploiting vulnerability or uncertainty.	Campaign objective reviewed against consumer interest.
Data use	Use proportionate data and avoid sensitive inference.	Infer psychological states or sensitive attributes without meaningful control.	Data-minimization and sensitivity checks.
Choice architecture	Present alternatives and allow easy refusal.	Hide alternatives, preselect defaults or create artificial urgency.	UX review for dark patterns.
Disclosure	Explain AI use, limits and human oversight.	AI identity or commercial intent remains ambiguous.	Plain-language disclosure and complaint path.
Accountability	Log decisions and assign human responsibility.	Responsibility is diffused between vendor, model and marketing team.	Audit trail and named owner of the system.

Source: Own processing by André et al. (2018), Du a Xie (2021), Mathur et al. (2019), Matz et al. (2024) a European Parliament and Council of the European Union (2024).

4.3 Trust: between fascination and scepticism

Empirical findings on trust in GenAI-generated marketing content are ambivalent. Research by the Nuremberg Institute for Market Decisions reports that labelling an advertisement as AI-generated may lead to a more critical evaluation, which suggests a specific scepticism toward AI-mediated marketing communication (Nuremberg Institute for Market Decisions, 2025). A mere disclosure of AI involvement may therefore produce a paradox: although it increases transparency, it does not automatically increase trust.

Trust is not only the result of technological accuracy, but also of the perceived purpose, context and creator of the communication. Chen et al. (2024) show that consumer responses to AI-generated advertisements depend on whether the message uses emotional or rational appeals and on how consumers perceive the social role of

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

AI. Campbell et al. (2022) similarly emphasize that responses to manipulated or synthetic advertising depend on both the characteristics of the content and the expectations of the audience.

On the other hand, research focused on Generation Z shows that younger consumers may be more open to AI: if they perceive AI as accurate and useful, this can strengthen their trust in the brand and subsequently influence purchase behaviour (Guerra-Tamez et al., 2024). An extended theoretical model of trust and acceptance of AI agents also points out that perceived competence, usefulness and transparency are key predictors of whether consumers accept or reject AI tools (Zhao et al., 2025). For marketing practice, it is therefore crucial not only to introduce GenAI technically, but also to communicate its purpose, limits and benefits actively.

4.4 Corporate digital responsibility and regulation

The concept of corporate digital responsibility (CDR) frames AI in interactive marketing as a matter of data governance, technological decision-making and stakeholder relations (Kunz and Wirtz, 2024). CDR includes privacy protection, fair profiling, the possibility of external control and consideration of social impacts. The authors point out that economic motivations often lead firms toward maximizing data collection and automation, which may conflict with CDR principles unless they are reinforced by legislation, public pressure or internal governance mechanisms.

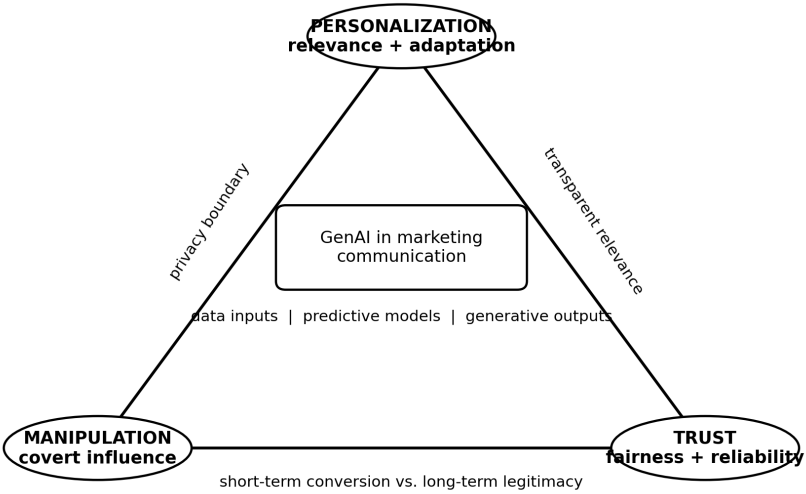
European AI regulation introduces obligations to inform users when they are interacting with an AI system and to label certain forms of AI-generated or AI-manipulated content (European Parliament and Council of the European Union, 2024). This has direct impact on marketing teams planning to use conversational agents for sales or public communication. A responsible approach must include not only legal compliance, but also internal mechanisms such as ethical review, auditable decision logs and regular assessment of consumer impacts (Kunz and Wirtz, 2024; Peltier et al., 2024).

In the long term, companies that integrate CDR and ethical principles into the design of their GenAI solutions early can be expected to reduce reputational risk and strengthen more stable trust. The question of whether such an approach "pays off" is gradually changing into whether it is sustainable at all to ignore the ethical dimension of GenAI in marketing.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

4.5 Infographic: the personalization, manipulation and trust triangle

Diagram 1: The triangle of personalization, manipulation and trust in GenAI marketing communication



Source: Own processing by Matz et al. (2024), Campbell et al. (2022) and Nuremberg Institute for Market Decisions (2025).

The scheme visualizes three vertices: personalization, understood as the degree of relevance and content adaptation; manipulation, understood as the degree of covert influence and reduction of autonomy; and trust, understood as perceived authenticity, fairness and reliability of the brand and the content. Three tensions operate between them. Personalization can strengthen trust if it is transparent and respects privacy, or weaken it if it feels invasive. The same data and models can be used either to assist the user or to guide the user unconsciously. Finally, short-term manipulative gains lead to long-term weakening of trust, regulation and reputational losses.

At the centre of the triangle is GenAI in marketing communication as a sociotechnical node connecting data inputs, models and communication outputs. For practice, this scheme may serve as a tool in internal workshops or ethical

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

assessments of new campaigns. It helps teams visually locate whether their solution is moving toward risk zones: high personalization combined with high manipulation and decreasing trust.

4.6 Managerial implications and author's interpretation

Transparency beyond the minimum. Research suggests that the bare statement "this content was created by AI" may weaken trust, but if a company explains why it uses AI and what control mechanisms it has in place, the negative effect can be mitigated (Nuremberg Institute for Market Decisions, 2025; Zhao et al., 2025). In practice, this may mean short AI disclosure boxes in campaigns that specify data sources, forms of human supervision and ways to contact the company in case of complaints.

Choice and control for the user. Ethical recommendations emphasize the need for granular personalization settings, a simple opt-out from behavioural profiling and limits on inferences about sensitive attributes (Du and Xie, 2021; European Parliament and Council of the European Union, 2024). These elements not only reduce regulatory risk, but also strengthen the perceived sense of fairness and control, which is an important predictor of trust (Zhao et al., 2025).

Hybrid model: AI plus human. Studies of AI in marketing show that GenAI can significantly support analytical and creative processes when it is configured as a collaborating partner rather than as a full replacement for human expertise (Davenport et al., 2020; Peltier et al., 2024). In practice, key communication materials — for example value-sensitive campaigns or politically exposed topics — should undergo human review that takes into account cultural context and potential social impacts.

A long-term view of trust. Short-term maximization of conversions through aggressively personalized campaigns can lead to trust exhaustion: consumers may begin to avoid AI interfaces or prefer brands that declare a more human approach. Empirical data concerning Generation Z suggest that sensitivity to accuracy and usefulness of AI can shape brand trust (Guerra-Tamez et al., 2024). A long-term strategy should therefore treat GenAI as a tool for relationship-building, not merely for immediate sales.

From the author's perspective, the Central European context makes it particularly important to connect technological debates with the critical tradition of the social sciences. GenAI in marketing is not merely "new software", but also a new regime



ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

of knowledge about the human being, in which economic motivations, forms of power and citizens' everyday experience intersect. Marketing professionals are thus increasingly entering the role of co-creators of social reality, and their level of digital and ethical competence should correspond to this responsibility.

CONCLUSION

Generative artificial intelligence fundamentally changes the epistemic infrastructure of marketing communication. On the one hand, it enables an unprecedented degree of personalization, reduces transaction costs in content creation and opens space for creative experimentation with new forms of interaction. On the other hand, it accelerates knowledge asymmetries between brands and consumers and exposes individual autonomy to new types of pressure, especially in conversational interfaces.

The analysis has shown that the key to responsible use of GenAI in marketing lies in managing the tension between personalization, manipulation and trust. The proposed triangle offers a framework that can help researchers and practitioners identify risk zones and formulate specific measures — from transparent communication and strengthening user control to internal mechanisms of corporate digital responsibility.

Further research should focus especially on the long-term impacts of GenAI on the relationship between citizens and institutions. If marketing communication is increasingly mediated by generative models, the issue will no longer be merely the sale of products, but the shaping of the very horizon of what individuals consider possible, reasonable or desirable. The task of the social sciences is not only to describe this process, but also to reflect on it critically and contribute to policies and practices that strengthen, rather than weaken, human autonomy and dignity.

REFERENCES

ANDRÉ, Q., CARMON, Z., WERTENBROCH, K., CRUM, A., FRANK, D., GOLDSTEIN, W., HUBER, J., VAN BOVEN, L., WEBER, B., YANG, H. 2018. Consumer choice and autonomy in the age of artificial intelligence and big data. In Customer Needs and Solutions, roč. 5, č. 1–2, s. 28–37. https://doi.org/10.1007/s40547-017-0085-8

CAMPBELL, C., PLANGGER, K., SANDS, S., KIETZMANN, J. 2022. Preparing for an era of deepfakes and AI-generated ads: A framework for understanding

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

responses to manipulated advertising. In Journal of Advertising, roč. 51, č. 1, s. 22–38. https://doi.org/10.1080/00913367.2021.1909515

CHANDRA, S., VERMA, S., LIM, W. M., KUMAR, S., DONTHU, N. 2022. Personalization in personalized marketing: Trends and ways forward. In Psychology & Marketing, roč. 39, č. 8, s. 1529–1562. https://doi.org/10.1002/mar.21670

CHEN, Y., WANG, H., RAO HILL, S., LI, B. 2024. Consumer attitudes toward AI-generated ads: Appeal types, self-efficacy and AI's social role. In Journal of Business Research, roč. 185, článok 114867. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2024.114867

DAVENPORT, T., GUHA, A., GREWAL, D., BRESSGOTT, T. 2020. How artificial intelligence will change the future of marketing. In Journal of the Academy of Marketing Science, roč. 48, s. 24–42. https://doi.org/10.1007/s11747-019-00696-0

DU, S., XIE, C. 2021. Paradoxes of artificial intelligence in consumer markets: Ethical challenges and opportunities. In Journal of Business Research, roč. 129, s. 961–974. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2020.08.024

EUROSTAT. 2025a. 20% of EU enterprises use AI technologies. News article, 11 December 2025. Dostupné na: https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/w/ddn-20251211-2

EUROSTAT. 2025b. 32.7% of EU people used generative AI tools in 2025. News article, 16 December 2025. Dostupné na: https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/w/ddn-20251216-3

EUROPEAN PARLIAMENT AND COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION. 2024. Regulation (EU) 2024/1689 of 13 June 2024 laying down harmonised rules on artificial intelligence (Artificial Intelligence Act). In Official Journal of the European Union. Dostupné na: https://eur-lex.europa.eu/eli/reg/2024/1689/oj

FORD, J., JAIN, V., WADHWANI, K., GUPTA, D. G. 2023. AI advertising: An overview and guidelines. In Journal of Business Research, roč. 166, článok 114124. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2023.114124

GUERRA-TAMEZ, C. R., KRAUL FLORES, K., SERNA-MENDIBURU, G. M., CHAVELAS ROBLES, D., IBARRA CORTÉS, J. 2024. Decoding Gen Z: AI's

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

influence on brand trust and purchasing behavior. In Frontiers in Artificial Intelligence, roč. 7, článok 1323512. https://doi.org/10.3389/frai.2024.1323512

HAN, J., KO, D. 2025. Consumer autonomy in generative AI services: The role of task difficulty and AI design elements in enhancing trust, satisfaction, and usage intention. In Behavioral Sciences, roč. 15, č. 4, článok 534. https://doi.org/10.3390/bs15040534

KUNZ, W. H., WIRTZ, J. 2024. Corporate digital responsibility (CDR) in the age of AI: Implications for interactive marketing. In Journal of Research in Interactive Marketing, roč. 18, č. 1, s. 31–37. https://doi.org/10.1108/JRIM-06-2023-0176

LUGURI, J., STRAHILEVITZ, L. J. 2021. Shining a light on dark patterns. In Journal of Legal Analysis, roč. 13, č. 1, s. 43–109. https://doi.org/10.1093/jla/laaa006

MATHUR, A., ACAR, G., FRIEDMAN, M. J., LUCHERINI, E., MAYER, J., CHETTY, M., NARAYANAN, A. 2019. Dark patterns at scale: Findings from a crawl of 11K shopping websites. In Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction, roč. 3, CSCW, článok 81, s. 1–32. https://doi.org/10.1145/3359183

MATZ, S. C., TEENY, J. D., VAID, S. S., PETERS, H., HARARI, G. M., CERF, M. 2024. The potential of generative AI for personalized persuasion at scale. In Scientific Reports, roč. 14, článok 4692. https://doi.org/10.1038/s41598-024-53755-0

NUREMBERG INSTITUTE FOR MARKET DECISIONS. 2025. Transparency without trust: The impact of consumer skepticism of AI-generated marketing content. Dostupné na: https://www.nim.org/en/publications/detail/transparency-without-trust

PELTIER, J. W., DAHL, A. J., SCHIBROWSKY, J. A. 2024. Artificial intelligence in interactive marketing: A conceptual framework and research agenda. In Journal of Research in Interactive Marketing, roč. 18, č. 1, s. 54–90. https://doi.org/10.1108/JRIM-01-2023-0030

PUNTONI, S., WALKER RECZEK, R., GIESLER, M., BOTTI, S. 2021. Consumers and artificial intelligence: An experiential perspective. In Journal of Marketing, roč. 85, č. 1, s. 131–151. https://doi.org/10.1177/0022242920953847

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

ZHAO, X., YOU, W., ZHENG, Z., SHI, S., LU, Y., SUN, L. 2025. How do consumers trust and accept AI agents? An extended theoretical framework and empirical evidence. In Behavioral Sciences, roč. 15, č. 3, článok 337. https://doi.org/10.3390/bs15030337

ACKNOWLEDGEMENT

The paper is a partial output of the VEGA grant project No. 1/0324/25 Longitudinal Research on Media Literacy in the Context of Sustainable Social Development in Slovakia.

CONTACT

doc. Mgr. Marián Grupač, PhD.
University of Žilina
Institute of Mediamatics and Cultural Heritage
Univerzitná 8215/1, 010 26 Žilina
marian.grupac@umkd.uniza.sk

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

VZDELÁVACÍ ROZMER POZNATKOV Z OBLASTI HUMANITNÝCH A SPOLOČENSKÝCH VIED PRI PODPORE DEMOKRACIE

Martin HOREMUŽ

ABSTRAKT

Cieľom článku je poukázať na význam vzdelávania v oblasti humanitných a spoločenských vied ako jedného z predpokladov podpory demokracie, občianskej participácie a stability demokratického politického systému. Predložený text sa bližšie zaoberá a približuje vzdelávaciu dimenziu poznatkov z oblasti humanitných a spoločenských vied v kontexte podpory demokratického politického systému. Humanitné a spoločenské vedy nielen sprostredkovávajú aktuálne poznatky a poznanie o fungovaní a výhodách demokratického režimu, orientácii v odohrávajúcich sa sociálnych a politických procesoch. Zároveň nemenej dôležité je, že výrazným spôsobom spolupôsobia pri formovaní občianskeho povedomia. Z hľadiska obsahu tohto príspevku autor vyzdvihuje a širšie popisuje najmä dimenziu politickej socializácie, v ktorej si mladí ľudia formujú a vytvárajú politické postoje, názory, hodnoty a normy. Tie sa stávajú neskôr určujúcim z hľadiska vzťahu, identifikácie a podpory politického režimu a jeho inštitúcií.

Kľúčové slová: Demokracia, humanitné vedy, spoločenské vedy, politická socializácia

THE EDUCATIONAL DIMENSION OF KNOWLEDGE IN THE HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES IN SUPPORT OF DEMOCRACY

ABSTRACT

The aim of this article is to highlight the importance of education in the humanities and social sciences as one of the prerequisites for promoting democracy, civic participation, and the stability of the democratic political system. This text examines and elaborates on the educational dimension of knowledge in the humanities and social sciences in the context of supporting a democratic political system. The

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

humanities and social sciences not only convey current knowledge and understanding of the functioning and benefits of a democratic regime, as well as an orientation toward ongoing social and political processes. Equally important is that they play a significant role in shaping civic awareness. In terms of the content of this paper, the author highlights and describes in greater detail, in particular, the dimension of political socialization, in which young people form and develop political attitudes, opinions, values, and norms. These later become decisive in terms of their relationship with, identification with, and support for the political regime and its institutions.

Key words: Democracy, humanities, social sciences, political socialization

ÚVOD A VÝCHODISKOVÝ STAV

Humanitné a sociálne vedy zaraďujeme medzi najstaršie vedecké oblasti bezprostredne späté s ľudským poznávaním a sociálnym bádaním. Vo svojej podstate integrujú široké spektrum vedných disciplín, od filozofie, práva, histórie, sociológie, psychológie, ekonómie a politológie až po kulturológiu čím zároveň odzrkadľujú široké spektrum spoločenských aspektov života človeka v sociálnych štruktúrach (Kaufman, 2025). Táto rozmanitosť a „diverzita“ zároveň poukazuje na význam interdisciplinarity vedeckého skúmania, ktorá predstavuje jednu z kľúčových tém modernej vedy, a to nielen v rámci humanitných a sociálnych vied. Interdisciplinárny prístup pritom už zo svojej podstaty názvu popiera existencie monokauzality, pri ktorom existuje výlučne iba jedna príčina a vysvetlenie existencie a pôsobnosti sociálneho javu. Svet okolo nás je pritom veľmi zložitý, viacúrovňovo prepojený a komplexný, pričom sa skladá z množstva hlboko štruktúrovaných parciálnych väzieb a vzťahov. Tie sa naviac veľmi rýchlo, dynamicky a intenzívne menia predovšetkým z hľadiska kvalitatívnych faktorov, pričom priamo ovplyvňujú sociálnu realitu a prostredie človeka v ktorom žije, pracuje a vytvára hodnoty (Fiala, 2009). O postihnutie (popísanie) dynamiky týchto zmien (kvantitatívnu stránku), ale predovšetkým hĺbky a vzťahového rámca (kvalitatívnu stránku) a jeho analyzovanie, sa pritom ešte od počiatku „predmoderného“ obdobia usilujú práve humanitné a spoločenské vedy. Hoci je tento proces nesmierne zložitý, sú to práve humanitné a spoločenské vedy, ktoré disponujú relevantnými exaktnými nástrojmi pre poznanie sociálnej reality. Pritom je potrebné mať neustále na pamäti, že spoločným definičným znakom výskumu v spoločensko-vedných oblastiach naďalej zostáva výrazný dôraz na človeka ako

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

jedinečnú osobnosť a jeho antropologický rozmer, ktorý začína byť vplyvom nástupu nových technológií často spochybňovaný a zaznávaný. Prílišná adorácia až „slepá viera" v technológie (umelú inteligenciu) a inteligentné informačné systémy, ktoré sa začali v postmodernom svete nekriticky vnímať ako jediný a účinný všeliek na vyriešenie naliehavých spoločenských, politických ale aj hospodársko-ekonomických problémov a neustálych kríz, s ktorými sme čoraz častejšie konfrontovaní (Horemuž, Švec, 2025). Takýto prístup spolu s orientáciou na pragmatizmus pritom ešte intenzívnejšie umocňuje vytesňovanie humanitných a spoločenských vied zo širšieho verejného priestoru a diskurzu v rámci ktorého sa neraz rozhoduje o budúcej povahe spoločenských vzťahov. Takýto stav pritom možno označiť ako signifikantný prejav súčasnej spoločnosti, v ktorom prevláda nekritické nazeranie na oblasť sveta techniky a technológií stotožňovaného s pokrokom a budúcou víziou spoločnosti. Takto jednostranne nastavený a miestami názorovo zakorenený rámec pritom vo verejnom (mediálnom) diskurze nevyhnutne vedie k hlbokému nepochopeniu významu, miesta ale predovšetkým úloh a cieľov humanitného a sociálneho vzdelávania v spoločnosti, ktoré sú stále nezastupiteľné.

METODOLÓGIA A CIELE

Pre oblasť humanitných a spoločenských vied je tak ako u iných vied vždy dôležité zadefinovanie metodologického prístupu, na základe ktorého sa bádateľ usiluje objasniť, skúmať, resp. analyzovať a vysvetliť spoločenské javy, odhaliť jeho zákonitosti a príčiny. Aj preto je metodologický prístup v sociálnych a humanitných vedách orientovaný predovšetkým na poznávanie a získavanie relevantných poznatkov o spoločenských javoch, udalostiach a faktoch, ich rámcovaní do širších reálií a kontextov. V predloženom príspevku je snaha o preukázanie kauzálnej súvislosti medzi humanitným a spoločensko-vedným poznaním ako predpokladom pre vytváranie postojov a vzťahov podporujúcich demokraciu. Nemenej dôležitým aspektom z hľadiska zvolenej metodológie je postihnúť vývoj a premeny v čo najdlhšom časovom rámci a z nich následne prognózovať možné scenáre, budúce trendy a vývojové trajektórie, ktoré majú napomôcť očakávaným zmenám a zároveň umožniť sa na ne zodpovedajúcim spôsobom adaptovať. Správne zvolená a dôsledne aplikovaná metodológia zároveň predstavuje jeden zo základných predpokladov pre pochopenie a vysvetlenie skúmaných spoločenských javov, procesov ako aj správania.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

Základným metodologickým východiskom predkladaného príspevku sú normatívne termíny ako sú demokracia, demokratizácia, politická socializácia, ktoré v spoločenských vedách — najmä však v politických vedách, sociológii či pedagogike — patria medzi pomerne frekventované oblasti a sféry skúmania v rámci meniacej sa sociálno-politickej reality. Vyššie uvedené termíny predstavujú normatívne kategórie a pojmy, t. j. z ich vymedzenia a chápania primárne vyplýva čo má byť ich podstatou, cieľom, a ako by ideálne mali fungovať v súčasnom politickom systéme. Na druhej strane empiricko-analytická dimenzia popisuje a pojednáva, rovnako tak ako aj tento príspevok a text, o skutočných kontúrach ich fungovania v praxi. Cieľom predloženého textu je popísať význam spoločenských a humanitných vied vo vzdelávacom procese, ktoré naďalej zostávajú jedným z kľúčových nástrojov celkovej socializácie mladých ľudí, a tým bezprostredne ovplyvňujúci najmä proces politickej socializácie. Popritom v rámci školského systému predmety obsahovo prináležiace k humanitným a spoločenským vedám (filozofia, umenie, literatúra, náboženstvo, história, etika, politológia, sociológia etc.) nielen sprostredkovávajú poznatky, ale sú aj účinným prostriedok poznávania sociálnej a politickej reality (Fiala, 2009). V rámci výchovno-socializačného aspektu tiež hovoríme o kľúčovom prvku, na základe ktorého dochádza k vytváraniu si prvotného postoja a vzťahu k inštitúciám demokratickému režimu ako aj celému demokratickému politickému a spoločenskému systému s hodnotami, ktoré reprezentuje a na ktorých je založená (sloboda, ľudské práva, spravodlivosť, solidarita, tolerancia, právny štát). Za uvedeným účelom článok pristupuje k deskripcii a analýze základných vzťahových rámcov medzi významom vzdelávacích poznatkov z oblasti humanitných a sociálnych vied, ktoré by mali uvedené poznatky, tvoriacich kvintesenciu demokracie.

VÝZNAM HUMANITNÝCH A SPOLOČENSKÝCH VIED

Aj napriek tomu, že sme dnes svedkami takmer jednostranného príklonu k technickým a prírodným vedám a znižovaniu významu humanitného a spoločenského vzdelávania, existuje stále silné presvedčenie a opodstatnenie o tom, že tieto vedy sú naďalej považované za nezastupiteľné v oblasti ľudského a spoločenského poznania. Toto presvedčenie okrem iného pramení z antropologickej paradigmy a konštante o rozhodujúcej úlohe moderného človeka pri zásadných spoločenských premenách (Kaufman, 2025). Týmto konštatovaním

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

zároveň potvrdzujú tézu o potrebe zachovania humanitného a spoločenskovedného vzdelávania v školskom systéme. Človek totiž naďalej zostáva nielen tvor politický, ale predovšetkým spoločenský, rozvíja sa a osobnostne rastie v kontaktoch s inými jedincami, sociálne sa učím, čím nadobúda sociálne sociálneho zručností a schopnosti, ktoré sú výsledkom bezprostredných životných a osobných skúseností. Človek od počiatku svojej existencie je subjektom diania, vytvára viacdimenzionálne vzťahy a interakcie v rámci množstva formálnych a neformálnych sociálnych skupín, súčasťou ktorých sa stáva počas svojho života. Sociálne skupiny predovšetkým v období dospievania predstavujú primárne miesto pre jeho socializáciu a neskoršie životné ukotvenie. V búrlivej a unáhlenej dobe plnej perfídnych manipulácií a dezinformácií, ktorých cieľom je zámerné ohýbanie sociálnej reality a faktov, čím sa podporuje charakter a povaha spoločnosti, ktorú sociológ Z. Bauman nazýva tekutou. Tekutosť ako znak postmodernej doby spočíva v nestálych vzťahoch ako aj meniacich sa voľbách jedincov, ktorých správanie je čoraz častejšie konjukturalistické, pričom sleduje ciele hédonizmu, výhodnosti, materiálnych benefitov a statkov ako aj pragmatizmu, potláčajúc a často úplne vytesňujúc hodnotovú podstatu konania a vlastného správania (Bauman, 2002). Aj tento stav okrem iného upozorňuje na potrebu kultivácie sociálnych vzťahov a prostredia, vytvárania silného občianskeho a právneho povedomia ako aj uvedomenia si vlastnej osobnej a ľudskej hodnoty, identity a prináležitosti k určitej sociálnej komunite a politickému celku. Spoločnosť netvorí len materiálna podstata, ale aj hodnoty a normy, kultúrne dedičstvo duchovná a nemateriálna rovina interakcií a vzťahov (Kaufman, 2025).

Intelektuáli, filozofovia, sociológovia, politológovia, kultúrni a osvetoví pracovníci a tzv. „učenci“ a umelecky založení ľudia, ktorých spoločným menovateľom je, že v širšom slova zmysle predstavujú skupinu humanitného a spoločensko-vedného vzdelania, mali vždy pre fungovanie spoločnosti a jej vývoj dôležité postavenie. (Horemuž, Švec 2025). Už od obdobia antiky predstavovali vždy špecificky zmýšľajúcu a konajúcu skupinu ľudí, ktorá sa vyznačovala osobitným pohľadom. To bolo základom pre rozvoj spoločenského poznania, ale predovšetkým kritického prístupu na usporiadanie a fungovanie spoločnosti, na spôsob uplatňovania a výkonu moci a hľadania najvhodnejšieho spoločenského a politického poriadku (Horemuž, Švec 2025). Z titulu profesného a odborného zamerania vo svojej náplni

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

mali inherentne zakódovanú povinnosť kriticky reflektovať ako aj nastavovať zrkadlo vládnucej moci. V historickej perspektíve a dejinách to boli práve ľudia humanitného a spoločensko-vedného vzdelania, ktorí odvážne, riskujúc často aj svoju vlastnú existenciu upozorňovali na „prešľapy“ mocných a ich mocensko-autoritatívne ako aj manipulatívne sklony a tendencie. Slovenské skúsenosti s totalitnými a nedemokratickými režimami v 20. storočí a osobitne po roku 1948 potvrdzujú, že ľudia nezávisle a kriticky zmýšľajúci a vo svojej podstate nonkonformní (disidenti) využívajúc poznatky z humanitných a spoločenských vied, predstavovali pre moc vždy obávaného „nepriateľa“, pred ktorým mala skutočný, avšak zámerne zakrývaný a maskovaný strach. Nedemokratický režim zároveň humanitné a spoločenské vedy označil za „buržoázne“, vytesnil ich na okraj vedeckého záujmu a zároveň silne ideologicky indoktrinoval v smere „jedinej a správnej pravdy“ prezentovaných poznatkov o nadradenosti komunistického spoločenského a politického systému (Švec, Horemuž a Brisudová, 2025). Toto varovanie a nie tak dávna skúsenosť zostáva stále prítomné a naliehavé, o to viac, že sloboda, ľudské práva a demokracia nie sú samozrejmými hodnotami. Súčasný vývoj a tendencie pritom potvrdzujú, že na ich ochranu a udržanie bude potrebné neustále zvádzať súboj o ich zachovanie (Švec, Horemuž a Brisudová, 2025). V tomto procese majú pritom nezastupiteľné miesto humanitné a spoločenské vedy disponujúcimi adekvátnymi prostriedkami a nástrojmi pri napĺňaní tohto cieľa.

V súčasnosti patria medzi rýchlo sa rozvíjajúce oblasti nového vzdelávania a poznatkov najmä sociálne zručnosti a kompetencie, označované aj ako sociálna inteligencia. Tá má pritom často priamy pôvod v humanitnom a sociálnom vzdelaní, pričom jej vysoká úroveň pomáha jednotlivcovi uplatniť a presadiť sa v spoločnosti, dosahovať svoje ciele a zefektívniť jeho interakciu v sociálnej komunikácii. V rámci vzdelávacieho procesu sa za najvýznamnejšie prístupy vedúce k rozvoju vysokej úrovne sociálnej inteligencie považujú predovšetkým kritické a logické myslenie. Rozvoj tohto typu myslenia dnes úzko súvisí najmä s humanitnými a spoločenskými vedami. Napríklad rýchlo rozvíjajúcou a z hľadiska spoločenských dopadov je to mediálna gramotnosť, ktorá predstavuje novú sociálnu zručnosť a kompetenciu. Práve mediálne gramotní a vzdelaní jedinci sú schopní hodnotiť, interpretovať, analyzovať a porozumieť mediálnemu obsahu, a tým rozpoznať a identifikovať neustále sa rozširujúce dezinformácie a hoaxy,

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

ktoré sú hrozbou pre demokraciu. O to naliehavejším sa potreba mediálnej gramotnosti stáva v dobe digitálne sociálne médiá, ktoré predstavujú efektívny a účinný nástroj získavania informácií, ale aj nástroj zmienených manipulácií, dezinformácií a hoaxov. Zároveň treba mať na zreteli, že intenzívny rozvoj informačných, digitálnych a komunikačných technológií významným spôsobom rozšíril možnosti politickej a občianskej participácie, a to osobitne mladých ľudí. . Ako uvádza, Katarína Brisudová „politické a spoločenské témy sa dnes často šíria cez vizuálne a emocionálne formáty, ktoré sú rýchle, atraktívne a ľahko zdieľateľné. Na jednej strane to ponúka nové možnosti pre zapojenie do verejných tém, na druhej však prináša aj určité riziká spojené so skreslením reality, často povrchnými interpretáciami či manipuláciou“ (Brisudová, 2025, s.2).

ZÁVER

Súčasná spoločnosť, ale predovšetkým jej politické elity by nemali zabúdať a brať zo zreteľa, že humanitné a spoločenské vedy ako aj vzdelávanie v týchto oblastiach predstavujú jedinečný, relevantný a efektívny nástroj pre pochopenie a poznanie sociálneho systému ako aj veľmi zložitej a dynamicky sa meniacej sociálnej reality (Horemuž, Švec, 2025). Tým najdôležitejším argumentom pre takéto závery zostáva tak ako už v dávnej minulosti známe a nadčasové konštatovanie, že porozumieť socio-kultúrnemu rozmeru ľudskej existencie a preniknúť hlbšie do jej podstaty nemôžeme bez sprostredkovania špecifického poznania, ktoré nám humanitné a spoločenské vedy ponúkajú. Takéto závery potvrdzujú aj aktuálny vývoj a situácia v postmoderných spoločnostiach poznamenaná množstvom krízových javov, ktorých podstata a povaha je jednoznačne sociálno-politického charakteru (kríza demokracie, dôvery v inštitúcie, migračné krízy, prehlbujúca sa chudoba a nerovnosť, nárast intolerancie, šírenie nenávisť etc.). Viacerí dnes vidia riešenie aktuálnych krízových javov v spoločnosti v rýchlejšom technickom rozvoji, inováciách, digitalizácii, umelej inteligencii a nových technológiách. Neuvedomujú si však, že je to práve táto skupina faktorov ktorá v duchu „prospešnosti“ podstatným spôsobom mení spoločenské vzťahy, životný štýl, trávenie voľného a pracovného času (Petrusek, 2006), a zároveň vytvára tlak na prehodnotenie miesta a úlohy humanitných a spoločenských vied a ich poznania z hľadiska vytvárania pozitívnej väzby jednotlivca k podpore demokratického politického systému. Tieto tendencie pritom vytvárajú ďalšie špecifické riziká a

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

hrozby, ktoré si z hľadiska sociálnych, (geo)politických, ale aj osobných dopadov nie vždy dostatočne uvedomujeme.

LITERATÚRA

BAUMAN, Z. 2002. Tekutá modernita. Praha: Mladá fronta, s. 343. ISBN 9788020409669.

BRISUDOVÁ, K. 2025. Možnosti a limity mediálneho prostredia pri formovaní občianskej angažovanosti. In.: *MKD revue*, ročník 12 (2025), číslo 1, ISSN: 1339-777X

FIALA, P. 2009. Vzestup a ohrožení humanitních a sociální věd. [online]. 18.07.2009. [cit.02.05.2024]. Dostupné na internete: <https://www.em.muni.cz/tema/1504-vzestup-a-ohrozeni-humanitnich-a-socialni-ved>

HALÍK, T. 2008. Postavení a úkoly humanitných věd – neopakujme cizí chyby. In Halík, T., et al. K čemu dnes humanitní vědy? Praha : Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Togga, 2008, s. 9-13

HOREMUŽ, M.; ŠVEC, J. 2025. Humanitné a sociálne vedy v aktuálnych krízových siločiarach - politologická perspektíva problematiky. In: Švec, J. Horemuž, M. (Eds.) K otázkam súčasnosti z perspektívy humanitných a sociálnych vied. České Budějovice: Vysoká škola evropských a regionálních studií, 2025. ISBN 978-80-7556-166-4, s. 53-68.

KAUFMANN, W. 2025. Budoucnost humanitních věd. O výuce umění, náboženství, filosofie, literatury a historie. Pavel Mervart: Praha. 228 s. ISBN 9788074656651.

PETRUSEK, M. 2006. Společnosti pozdní doby. Praha : SLON, 2006. 459 s. ISBN 80-86429-63-6.

ŠVEC, J.; HOREMUŽ, M.; BRISUDOVÁ, K. 2025. Selected aspects of ideology in the context of contemporary humanities and social**.** Ceske Budějovice: Vysoká škola evropských a regionálních studií, 2025, 119 s. ISBN 978-80-7556-172-5.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

KONTAKT:

PhDr. Martin Horemuž, PhD.
Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, Filozofická fakulta
Katedra politológie
Moyzesova 9, 040 01 Košice
martin.horemuž@upjs.sk



ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

PRAVOPISNÉ KONVENCIE AUSTRÁLSKEJ ANGLIČTINY

Ingrid KÁLAZIOVÁ

ABSTRAKT
Článok sa zaoberá ortografickou variabilitou v austrálskej angličtine so zreteľom na konkurenčné vplyvy britských a amerických pravopisných konvencií. Hoci sa austrálska angličtina tradične považuje za úzko spätú s britskou ortografiou, súčasné jazykové použitie poukazuje na zložitejšiu a variabilnejšiu situáciu, ktorá zahŕňa odklony od britských noriem a selektívne preberanie amerických pravopisných foriem. Analýza vychádza z príkladov lexikografických zdrojov, štylistických príručiek a mediálnych textov s cieľom ilustrovať vzorce variability, najmä v súvislosti s alternatívnym pravopisom prípon *-or/-our*.
Kľúčové slová: austrálska angličtina, ortografia, pravopisná variabilita, britská angličtina, americká angličtina

AUSTRALIAN ENGLISH SPELLING PRACTICES

ABSTRACT
The article examines orthographic variation in Australian English with particular focus on competing influences from British and American spelling conventions. While Australian English is traditionally considered closely aligned with British orthography, contemporary usage demonstrates a more complex and variable situation, including instances of divergence from British norms and selective adoption of American spelling forms. The analysis draws on examples from lexicographic sources, style guides, and media texts to illustrate patterns of variation, particularly in relation to alternative suffix spellings such as *-or/-our*.
Keywords: Australian English, orthography, spelling variation, British English, American English

INTRODUCTION

Australian English, like any natural language, has undergone a prolonged and complex process of development to arrive at its contemporary form. Over time, it has been shaped by a range of sociocultural and linguistic influences that have

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

significantly contributed to the evolution of its vocabulary. The colonial period was particularly formative in establishing the foundations of Australian English. As noted by Ramson (1970, p. 46), the emerging variety "took its character partly from the early nineteenth-century British English of the settlers, and partly from the innovations that they made when confronted with a new environment and with new occupations." A further significant factor in lexical development was the necessity to name previously unknown flora, fauna, and cultural artefacts. To address these lexical gaps, settlers frequently drew upon the rich array of Aboriginal languages. This process of borrowing not only expanded the vocabulary of Australian English but also embedded elements of Indigenous linguistic heritage within it. In addition to borrowing, internal word-formation processes have played an important role. One of the most characteristic features of contemporary Australian English is the productivity of clipping, particularly back-clipping and fore-clipping. These processes have contributed to the creation of informal and often distinctive lexical items that are widely used in everyday communication. These examples demonstrate that, although Australian English originated from British English, the cumulative effects of diverse linguistic and sociocultural processes have produced a distinct and dynamic variety of English that is uniquely Australian.

Despite its divergence from British English, particularly in vocabulary and usage, Australian English has traditionally maintained closer alignment with British conventions in spelling. However, this alignment is not static. There is growing evidence of orthographic variation and an observable tendency for certain spelling conventions to shift towards American norms.

ALTERNATIVE SPELLING OF THE SUFFIX -OR/-OUR

It is generally assumed that the principal feature linking Australian English to British English is orthography; however, there is increasing evidence of a shift towards American spelling conventions. This tendency is also reflected in major lexicographic sources that codify Australian English spelling norms.

The Chambers Dictionary (2006, p. xxi) observes that "the spelling of Australian [and New Zealand] English traditionally follows that of British English, but American spelling is now sometimes also found." A similar position is articulated in *The Macquarie Dictionary* (2017, p. x), which notes that "Australian [English] has traditionally followed the British standard. On the other hand, some spellings once regarded […] as American, such as *program*, are now very common in

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

Australia." Furthermore, *The Macquarie Dictionary* (ibid.) acknowledges that Australian English spelling "is not quite so standardised." This lack of complete standardisation is evident in variation in the use of the suffixes *-or* and *-our* in abstract nouns. The *Cambridge Guide to Australian English Usage* (2007, p. 580) indicates that both spellings are current in Australian English. It further notes a distributional tendency whereby forms ending in *-or* are more prevalent in newspapers and magazines, while forms ending in *-our* are more commonly used in books.

The table below illustrates the alternative spellings of the suffix *-or/-our* in Australian English in comparison with Standard British English.

Australian English	British English
Colo(u)r	Colour
Favo(u)r	Favour
Hono(u)r	Honour
Humo(u)r	Humour
Labo(u)r	Labour
Odo(u)r	Odour
Vigo(u)r	Vigour

Source: The Cambridge Guide to Australian English Usage, (2007, p.581)

Although the *The Cambridge Guide to Australian English Usage* acknowledges that lexical items such as *colo(u)r* and *hono(u)r* may exhibit variation, it subsequently observes that the suffix *-or* is preferable in a number of nouns in Australian English and provides the following examples:

arbor, armor, behavior, clamor, color, demeanor, endeavor, favor, fervor, flavor, glamor, harbor, honor, humor, labor, neighbor, odor, parlor, rancor, rigor, rumor, savior, savor, splendor, succor, tumor, valor, vapor, vigor

By contrast, the *Writing Style Guide* published by the Australian National University (online) adopts a more prescriptive stance, briefly noting in its entries for *colour* and *honour* that these forms should be written "always with a 'u'."

These examples demonstrate that dictionaries and writing guides do not provide a straightforward or fully unified account of Australian English spelling rules; rather,

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

they themselves reflect a system shaped by both British and American conventions. The analytical section therefore focuses on the relationship between prescriptive descriptions in lexicographic sources and actual usage, as evidenced in selected examples from journalistic, online media, and website texts.

Spelling Variation in Australian English

Analysis 1

The first analysis examines orthographic variation in the spelling of the words *harbour* and *honour* within Australian newspapers and online news platforms.

The Australian (12 November 2020)
Townsville port on crocodile alert after 2.5m saltie sighted swimming in harbour
news.com.au (20 April 2026)
King Charles III honours 'darling Mama' Queen Elizabeth II on 100th birthday

Even though *The Cambridge Guide to Australian English Usage* (2007, p. 580) acknowledges the coexistence of both *–or* and *–our* spellings in Australian English, it also notes a tendency for *–or* forms to predominate in newspapers and magazines. However, instances of orthographic inconsistency remain evident within Australian media discourse. For example, a headline published in *The Australian* (12 November 2020), "Townsville port on crocodile alert after 2.5m saltie sighted swimming in harbour", retains the British-derived form *harbour* rather than adopting the American spelling convention *harbor*. A similar pattern can be observed in digital media: an article from *news.com.au* (20 April 2026), one of Australia's most widely read online news platforms, includes the phrase "King Charles III honours 'darling Mama' Queen Elizabeth II on 100th birthday," in which the term *honours* likewise conforms to British spelling conventions. These examples demonstrate that, in certain journalistic contexts, *–our* variants continue to persist. They reflect the hybrid nature of Australian English orthography, in which a preference is often given to British English spelling conventions.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

Analysis 2
The second analysis focuses on the spelling of the word *labour* within the specific institutional context of the Australian political party known as the Labor Party, and explains why the official name of the party adopts the Americanized spelling *Labor*.

The Guardian (10 November 2020)
Labour's battle to root out anti-Semitism
The Australian (12 November 2020)
Raided MP Shaoquett Moselmane has Labor Party membership restored

A notable divergence from British spelling norms is evident in the name of the Australian political party, the Labor Party. The extracts selected for analysis are drawn from two newspapers: the Australian publication *The Australian* and the British publication *The Guardian*. An article in *The Australian* (12 November 2020), titled "Raided MP Shaoquett Moselmane has Labor Party membership restored," reports that Moselmane, whose home and office were searched by federal agents, had his party suspension lifted. By contrast, an article in *The Guardian* (10 November 2020), "Labour's battle to root out anti-Semitism," discusses ongoing efforts within the British Labour Party following the republication of the EHRC's investigation.
Both extracts refer to major political parties: the Labor Party in Australia and the Labour Party in Britain. The name of the British political party conforms to British English spelling conventions, whereas the Australian counterpart adopts the Americanised form *Labor*. As Brown (2019) explains, "the party was founded in 1901 and its name was spelled *Labour*. However, this was changed in 1921 to *Labor* under the influence of the U.S. labor movement, and a relative popularity of American spellings at that time." The name of the Australian Labor Party thus constitutes a conventionalised exception to broader orthographic tendencies. It reflects historical and ideological factors that prompted a departure from British spelling conventions and the adoption of American spelling norms.

Analysis 3
The third analysis investigates the spelling of *harbour* within the proper name *Darling Harbour*, a well-known geographical and cultural landmark in Sydney. As

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

with other toponyms, the spelling in this context is standardized and fixed, and it reflects official naming conventions rather than general orthographic variability.

Darling Harbour (online)
Your guide to the best eating, drinking and celebrating in Darling Harbour this Christmas
Darling Harbour is getting a gigantic floating cinema
The ultimate bucket list of things to do at Darling Harbour

The word *harbour* forms part of the toponym *Darling Harbour*, one of the most prominent waterfront precincts and tourist destinations in Sydney, Australia, and its spelling follows British English conventions. The following headlines are taken from the official website of *Darling Harbour* (online): "Your guide to the best eating, drinking and celebrating in Darling Harbour this Christmas"; "Darling Harbour is getting a gigantic floating cinema"; and "The ultimate bucket list of things to do at Darling Harbour." Although *The Cambridge Guide to Australian English Usage* suggests that the suffix *–or* is generally preferred in Australian English orthography, the official website consistently employs the British spelling *–our* in the toponym *Darling Harbour*. However, this apparent inconsistency may be explained by the historical status of the place name, which functions as a fixed proper noun rather than a lexically productive form subject to contemporary spelling variation. This interpretation is supported by Gupta (2020), who notes that "Darling Harbour was first named Long Cove, but Cockle Bay was preferred until 1826, when Lieutenant-General Ralph Darling enshrined his own name in Sydney's history during Governor Darling´s rule from 1825 to 1831." Consequently, the spelling *Harbour* reflects historical orthography preserved within a proper name rather than current variability in Australian English spelling conventions.
The analysed examples reveal a discrepancy between prescriptive accounts of spelling conventions in dictionaries and actual language use in authentic textual practice. British-derived *–our* spellings continue to persist in media discourse, while certain forms, such as the name of the Australian Labor Party, illustrate the adoption of American spelling conventions as a result of historical and ideological influences; others, such as *Darling Harbour*, retain British spelling as part of fixed proper names. This evidence supports the observation in *The Macquarie Dictionary* (2017) that Australian English spelling is not fully standardised.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

The question that arises is how writers are to determine which spelling conventions to adopt. Brown (2019) proposes that "a good rule of thumb is to use whatever spellings are recommended by reference books published in the country," and identifies the *Macquarie Dictionary* and the *Style Manual: For Authors, Editors and Printers* as authoritative sources for Australian usage. However, the issue is not without controversy. Butler (2014) observes that the *Macquarie Dictionary* has "often [been] accused of aiding and abetting [the] crumbling of our culture and standards," as it is perceived by some critics both as a challenge to Australian cultural identity and as a departure from the prestige traditionally associated with British forms. What Susan Butler, an Australian lexicographer and editor of the *Macquarie Dictionary of Australian English,* highlights here is the persistent perception of Australian English as occupying an uncertain position between British and American spelling conventions. Further evidence of this dynamic is provided by *The Cambridge Guide to Australian English Usage*, which notes an emerging tendency in certain domains toward simplified spelling patterns more closely aligned with American English. Such developments suggest that Australian English orthography, historically shaped by British norms, is not static but continues to evolve in response to global linguistic influences.

CONCLUSION

Although Australian English is traditionally regarded as closely aligned with British orthographic conventions, contemporary usage reveals a more complex and variable situation. In particular, there is evidence of increasing orthographic variation and, in certain contexts, a gradual tendency towards American spelling conventions. At the same time, there is a lack of full standardisation within Australian English spelling practices. While lexicographic and stylistic authorities provide normative guidance, actual usage across institutional, media, and digital contexts does not consistently conform to a single codified norm. This variability indicates that Australian English orthography is shaped not only by prescriptive frameworks but also by historical development, institutional practices, and ongoing processes of language change.

REFERENCES

BROWN, A. 2019. Understanding and Teaching English Spelling. New York: Routledge. ISBN 978-1-315-11238-1.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

BUTLER, S. 2014. The Aitch Factor. Adventures in Australian English. Sydney: Pan Macmillan Australia Pty Limited. ISBN 97811743533390.

Darling Harbour Available at: https://www.darlingharbour.com

GUPTA, V.P. 2020. Deepalpur to San Francisco: An Autobiography. Chennai: Notion Press. eISBN 978-1-64951-736-4.

King Charles III honours 'darling Mama' Queen Elizabeth II on 100th birthday Available at: https://www.news.com.au/entertainment/news-of-the-week-king-charles-iii-honours-darling-mama-queen-elizabeth-ii-on-100th-birthday/video/f09ccd69b6526cfb33be40e880883fef

Labour´s battle to root out anti-Semitism. Available at: https://www.theguardian.com/politics/labour

Macquarie Dictionary. 2017. Sydney: Pan Mcmillan Australia Pty Ltd. ISBN 9781742619811.

PETERS, P. 2007. The Cambridge Guide to Australian English Usage. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 978-0-521-70242-3. https://doi.org/10.1017/CBO9780511481253

Raided MP Moselmane has Labor Party membership restored. Available at: www.theaustralian.com.au%2Fexclusives%2Fraided-mp-shaoquett-moselmane-has-labor-party-membership-restored

RAMSON, W.S. Eds. 1970. English Transported. Canberra: Australian National University Press. ISBN 0 7081 0631 5.

The Chambers Dictionary. 2007. Edinburgh: Allied Chambers Ltd. ISBN 81-86062-25-4.

Townswille port on crocodile alert after 2.5m saltie sighted swimming in harbour. Available at: https://www.theaustralian.com.au/breaking-news/townsville-port-on-crocodile-alert-after-25m-saltie-sighted-swimming-in-harbour/news-story/

Writing style guide Available at: https://services.anu.edu.au/marketing-outreach/storytelling-writing/writing-style-guide

KONTAKT:
PhDr. Ingrid Kálaziová, PhD.
Trnavská univerzita v Trnave, Pedagogická fakulta
Katedra anglistiky a germanistiky
Priemyselná 4, 918 43 Trnava
ingrid.kalaziova@truni.sk

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

INTRALINGVÁLNY PREKLAD AKO NÁSTROJ SPROSTREDKOVANIA AUSTRÁLSKEJ ANGLIČTINY

Ingrid KÁLAZIOVÁ

ABSTRAKT

Intralingválny preklad možno považovať za významný nástroj na identifikáciu rozdielov medzi jednotlivými varietami svetových angličtín. V spojení s poznatkami o kultúrnom, jazykovom a spoločenskom kontexte anglicky hovoriacich krajín predstavuje intralingválny preklad efektívny prístup ku skúmaniu lexikálnych, syntaktických, pragmatických a kultúrnych odlišností, ktoré charakterizujú rôznorodé anglicky hovoriace komunity. Na univerzitnej úrovni môže prepojenie intralingválneho prekladu so štúdiom kultúr anglicky hovoriacich krajín priniesť významné benefity. Takto koncipovaný interdisciplinárny prístup podporuje rozvoj jazykového povedomia a interkultúrnej kompetencie študentov, osobitne v kurzoch zameraných na preklad a kultúrne štúdiá. V dôsledku tejto integrácie študenti nadobúdajú hlbšie porozumenie jazykovej variability v rámci angličtiny, ako aj jej prepojenia so sociokultúrnymi reáliami anglicky hovoriacich krajín.

Kľúčové slová: intralingválny preklad, prekladateľské štúdiá, svetové variety angličtiny, kultúrne štúdiá

INTRALINGUAL TRANSLATION AS A TOOL FOR INTRODUCING AUSTRALIAN ENGLISH

ABSTRACT

Intralingual translation may be regarded as a valuable tool for highlighting distinctions among varieties of World Englishes. When supported by an understanding of the cultural, linguistic, and social contexts of English-speaking countries, intralingual translation provides an effective means of exploring the lexical, syntactic, pragmatic, and cultural differences that characterise diverse English-speaking communities. At the tertiary level, integrating intralingual translation with cultural studies of English-speaking regions can offer considerable advantages. This approach encourages students to develop both linguistic awareness

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

and intercultural competence, particularly in units focused on translation and cultural studies. As a result, students gain a deeper understanding of variation within the English language and its relationship to the sociocultural realities of English-speaking contexts.

Key words: intralingual translation, translation studies, World Englishes, cultural studies

1 INTRALINGUAL TRANSLATION

Intralingual translation is one of the three categories of translation identified by Roman Jakobson in his seminal essay *On Linguistic Aspects of Translation*. In this work, Jakobson (1959, p. 233) states that "intralingual translation, or rewording, is the interpretation of verbal signs by means of other signs within the same language." In practice, intralingual translation serves as a critical mechanism for mediating texts within a single language. Its primary aim is to enhance accessibility and comprehensibility for target audiences. Among its various functions, it plays a particularly important role in rendering historical works intelligible to modern readers and in adapting texts across different varieties of English.

Intralingual Translation and the Mediation of Historical English Texts

Intralingual translation plays a crucial role in mediating literary works composed in earlier historical stages of English for contemporary readers. Although many canonical texts are written in what is technically the same language, they often reflect linguistic systems, vocabularies, and grammatical conventions that differ substantially from those of present-day English. Consequently, readers encounter significant barriers when approaching works that originate in earlier periods of the language's development. Texts such as the earliest epic poem in English, *Beowulf*, written in Old English; *The Canterbury Tales* by Geoffrey Chaucer, composed in Middle English; and the works of William Shakespeare written in Early Modern English may present considerable challenges to modern readers due to their archaic vocabulary, unfamiliar orthography, and distinctive syntactic structures. Intralingual translation therefore functions as an interpretive and communicative strategy that enhances accessibility by rendering such works intelligible to contemporary audiences while preserving their core meanings.

The process of intralingual translation involves more than simple lexical substitution. It requires careful syntactic restructuring and stylistic adaptation in

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

order to ensure clarity while maintaining fidelity to the semantic and aesthetic qualities of the original text. Without such mediation, many historical works would remain difficult to access for readers who lack specialized knowledge of earlier forms of English. As David Wright, the translator of The Canterbury Tales, observes (2011): *"It is often claimed that Chaucer´s language is so near modern English that only a little, if any, study is required to read him without difficulty. This, if I may say so, is a fallacy. Many of the still-extant words that Chaucer uses have shifted their meanings and nuances; some idioms and many references are now incomprehensible, quite apart from the great number of words in Chaucer´s large vocabulary that have long fallen out of use and been forgotten."* According to David Wright, several linguistic developments contribute to the difficulty contemporary readers encounter when engaging with Chaucer's works. Among these are semantic shifts in word meanings over time, the presence of idioms and cultural references that are no longer immediately recognizable, and numerous lexical items that have fallen out of use in modern English. Given the substantial evolution of the English language since the Middle English period, Wright emphasizes the importance of presenting the text in a form that is more accessible and comprehensible to modern audiences. One approach to achieving this objective is the application of intralingual translation.

Through adaptive practices, intralingual translation enables readers to engage more fully with the literary, cultural, and aesthetic value of historical texts. It thus functions as an essential bridge between earlier linguistic forms and modern readerships. In this way, it facilitates both comprehension and literary appreciation while preserving the enduring significance of canonical works.

Intralingual Translation and the Adaptation of Texts across English Varieties

Another form of intralingual translation involves the adaptation of a text from one variety of English to another. Such adaptation is particularly relevant within the framework of World Englishes, which encompasses several established varieties, including British English, American English, Canadian English, Australian English, New Zealand English, and South African English. These varieties differ in lexical choices, grammatical conventions, spelling systems, and stylistic preferences. As a result, such variation may present challenges for readers, particularly when they are not fully familiar with the specific variety employed in the text.



ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

During the translation process, the translator identifies and adapts lexical items that may restrict comprehension in the target variety. For example, certain terms in American English have distinct equivalents in Australian English: the American English term *apartment* typically corresponds to *flat* or *unit*; *elevator* corresponds to *lift*; *vacation* corresponds to *holiday*; and *fall* corresponds to *autumn*. When translating from British English to American English, lexical modifications are employed to align with the linguistic conventions and preferences of an American readership. For instance, the British English term *motorbike* is rendered as *motorcycle*, while *cinema* is substituted with *movies*. Although these examples occur within the same language, such lexical substitutions reflect systematic variation between distinct varieties of English. These specific modifications exemplify the essence of intralingual translation, in which the translated text is primarily oriented toward enhancing comprehension and ensuring cultural and linguistic appropriateness for the target readership.

Collectively, intralingual translation is a crucial mechanism for mediating texts, especially in enhancing their accessibility and comprehensibility. It is particularly significant in two areas: making historical works intelligible to modern readers and adapting texts across different varieties of English. In historical contexts, it enables engagement with earlier stages of English, which often feature archaic vocabulary, orthography, and syntax. Across English varieties, lexical, grammatical and syntactic adaptations ensure clarity and appropriateness for target audiences. In this way, intralingual translation functions as an essential tool for maintaining intelligibility, cultural relevance, and accessibility across both historical and regional forms of English.

2 A LEXICAL ANALYSIS OF AUSTRALIAN ENGLISH IN WALTZING MATILDA

Based on the historical relationship between Britain and Australia, the influence of British English on Australian English is evident. The foundations of Australian English vocabulary were established through the language of convicts transported from British prisons and were subsequently enriched by semantic extensions of existing British English words, borrowings from British regional dialects and slang, and borrowings from Aboriginal languages. Throughout its history, these processes have played a significant role in shaping Australian English and have had a lasting impact on its lexical stock. As a result, contemporary Australian English is

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

characterised by distinctive vocabulary and lexical items with specific meanings that reflect its unique historical and sociolinguistic development.

Waltzing Matilda, written by the Australian bush poet and writer Banjo Paterson, was "born in January 1895 on a remote homestead in western Queensland" (O'Keeffe, 2012, p. 3). Today, it is widely regarded as Australia's unofficial national anthem. As one of the most significant Australian folk songs, it contains several distinct types of lexical items that are characteristic of Australian English. These lexical features reflect the historical, cultural, and environmental context in which Australian English developed and illustrate the unique evolution of its vocabulary.

Waltzing Matilda

For many, the title of the song *Waltzing Matilda* may initially appear misleading. Contrary to common assumptions, it does not refer to a girl named Matilda dancing a waltz. Rather, the expression has a distinct linguistic and cultural origin. O'Keeffe (2012, p. 8) suggests that the phrase derives from German and was introduced into Australia by German settlers. He provides the following explanation: "'Waltzing' is derived from the German term *auf der Walz*, meaning 'on the tramp'. In Germany, apprentices in various trades and crafts were required to spend an allotted period travelling around the country, or even outside Germany, gaining experience and new techniques for their trade. They were *auf der Walz*, taking only what they could carry in a roll or swag […]. The traditional *Walz* of the journeyman lasted at least three years and one day, and he never stayed in any place for more than three months." This etymological interpretation is further supported by Moore (2007, p. 6), who notes that "the phrase 'waltz Matilda' might […] owe something to German, where the expression 'auf die Walze gehen' meant 'to go a-wandering.'" O'Keeffe (ibid.) also explains that in Germany, 'Matilda' was a colloquial name given to the army greatcoat worn by soldiers to keep them warm. In the Australian context, however, the term acquired a different meaning: "the name was given by the workers in the bush to the 'swag' or blanket they carried, usually over the shoulder, to keep them warm at night."

Drawing on the meanings of its two components, O'Keeffe (2012, p. 9) offers the following definition of the expression: "'Waltzing Matilda' means to go walkabout, looking for a job, with your tools of trade and whatever keeps you warm at night." Similarly, Moore (2007, p. 6) observes that "'waltz Matilda', which originates in

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

1895, is one of the many phrases in Australian English which refers to 'the process of travelling through the countryside carrying a swag."

Once a jolly swagman camped by a billabong

The opening line of *Waltzing Matilda* introduces two culturally and linguistically significant lexical items: *swagman* and *billabong*. Both terms are deeply embedded in Australian English and reflect the historical and environmental realities of nineteenth-century Australia.

The term *swagman* refers to a specific type of itinerant worker. According to Meanings and Origins of Australian Words and Idioms (online), the word is defined as "a person who carries a swag; an itinerant worker, especially one in search of employment, who carries a swag," and the source notes that the term first appeared in the 1860s. The *swag* itself consisted of personal belongings, typically wrapped in a blanket and carried over the shoulder, symbolising the transient lifestyle of rural labourers who travelled in search of work.

Equally significant is the word *billabong*, which reflects the influence of Aboriginal languages on Australian English. The same source, Meanings and Origins of Australian Words and Idioms (online), indicates that the word was first recorded in the 1830s and originates from the south-western New South Wales Aboriginal language Wiradjuri. The dictionary explains that the lexical element "'billa' refers to a river, while the suffix 'bang' indicates 'continuation in space and time'," and defines the word as "an arm of a river, made by water flowing from the main stream (usually only in time of flood) to form a backwater, blind creek, anabranch, or, when the water level falls, a pool of lagoon." A more concise definition is provided by A Dictionary of Australian Words and Terms (1997, p. 43), which describes a *billabong* simply as a "channel coming from river and returning." Although brief, this definition likewise highlights the connection between the billabong and the main river system.

Together, these two lexical items establish the social and environmental setting of the song. The *swagman* represents the itinerant bush worker, while the *billabong* situates the narrative within the distinctive Australian landscape.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

Under the shade of a coolibah tree

The expression *coolibah tree* refers to a specific species of tree native to Australia and represents another example of the influence of Aboriginal languages on Australian English vocabulary.

According to the Atlas of Living Australia (online), "Eucalyptus coolabah, commonly known as coolibah or coolabah, is a species of tree and is found in eastern inland Australia." This definition highlights both the botanical classification and the geographical distribution of the tree, situating it firmly within the inland Australian landscape.

The term *coolibah* also illustrates the linguistic impact of Aboriginal languages on Australian English. The Cambridge Guide to Australian English Usage (2007, p. 11) identifies the word as one of many borrowings from Aboriginal languages and explains that "most of the Aboriginal words in Australian English were borrowed during the first century of settlement." Furthermore, the guide observes that most of these borrowed lexical items relate directly to flora, fauna, Australian environment and Aboriginal culture.

The use of the expression *coolibah tree* in the song therefore serves not only to describe a specific physical feature of the Australian bush but also to reflect the linguistic and cultural exchange between Aboriginal peoples and European settlers.

And he sang as he watched and waited till his billy boiled

The lexical item *billy* in this line refers to an essential utensil associated with bush life in Australia. According to A Dictionary of Australian Words and Terms (1997, p. 8), the entry is succinctly defined as "bushman's kettle". This brief definition captures the cultural specificity of the object, linking it directly to the everyday practices of bush workers and itinerant labourers.

A more detailed etymological and semantic explanation is provided by Meanings and Origins of Australian Words and Idioms (online), which notes that the term was first recorded in the 1840s. The source further explains that the word originates from the Scottish dialect term "billy-pot", used to denote a "cooking utensil". In its Australian usage, the dictionary defines *billy* as "a vessel for the boiling of water, making of tea, etc., over an open fire; a cylindrical container, usually of tin, enamel ware, or aluminium, fitted with a lid and a wire handle."

The reference to the *billy* in the song therefore evokes a central element of bush culture: the boiling of water over an open fire. As such, the phrase "till his billy

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

boiled" reinforces the authenticity of the bush setting and reflects the material culture associated with nineteenth-century itinerant life in Australia.

Down came a jumbuck to drink at that billabong

The word *jumbuck* is a distinctively Australian lexical item referring to sheep and reflects the interaction between Aboriginal languages, pidgin forms, and colonial vocabulary. According to A Dictionary of Australian Words and Terms (1997, p. 22), *jumbuck* is defined as an "Aboriginal name for sheep." This definition emphasises the role of Aboriginal linguistic influence in naming introduced European animals within the Australian environment.

However, the precise etymology of the term remains uncertain. Laugesen (2013, p. 4) suggests that the word "may be related to the Australian Pidgin term 'jump up', which means 'to come back to life' ('jump up whitefellow' means 'to be reincarnated as a white person')." Nevertheless, Laugesen (ibid.) also stresses that there is no definitive evidence confirming a direct connection between *jumbuck* and the pidgin expression *jump up*.

Similarly, Meanings and Origins of Australian Words and Idioms (online) states that the exact origin of the word is unknown. At the same time, the dictionary explains that "jumbuck was a prominent word in the pidgin used by early settlers and Aborigines to communicate with one another, and was thence borrowed into many Aboriginal Australian languages as the name for the introduced animal, the sheep." This explanation illustrates the bidirectional nature of linguistic borrowing, in which pidgin forms mediated communication between European settlers and Aboriginal peoples and subsequently influenced multiple Aboriginal languages. The use of the word *jumbuck* in the song therefore reinforces the authenticity of the bush setting and reflects the linguistic consequences of cross-cultural contact.

And he sang as he shoved that jumbuck in his tucker bag

The compound noun *tucker bag* denotes an object closely associated with itinerant bush life and the material culture of the swagman. According to A Dictionary of Australian Words and Terms (1997, p. 37), the term is defined as "the bag in which the sundowner carries his rations." This definition situates the expression within the socio-economic context of rural labour, where a *sundowner* - another term for an itinerant worker - depended on portable provisions.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

The lexical element *tucker* itself has a noteworthy etymology. Ludowyk (2007) explains that the verb 'to tuck', meaning "to consume or swallow food or drink", was borrowed from British English. However, he observes that "the poms never had the good sense to turn 'tuck' into 'tucker'. That was left to our currency […]." (2007, p. 7). This comment highlights the morphological adaptation characteristic of Australian English, whereby the base verb was transformed into a noun through the addition of the agentive suffix *-er*, a process that became particularly productive in Australian colloquial vocabulary.

In the same vein, Ludowyk (ibid.) suggests that the nominal form is more common in Australian English and defines the compound noun *tucker bag* as "a bag for provisions, especially as carried by a swagman." The expression in the song therefore reinforces the depiction of itinerant bush life, while simultaneously illustrating the distinctive lexical creativity of Australian English and its divergence from British usage.

Up rode the squatter, mounted on his thoroughbred

The lexical item *squatter* refers to a historically and socially significant figure in colonial Australia, particularly associated with land occupation and pastoral expansion. According to Meanings and Origins of Australian Words and Idioms (online), the first recorded use of the word dates from 1825, and it is defined as "a person who occupied Crown land without legal title. From the 1840s it began to refer to any person who gazed livestock on a large scale." This semantic shift reflects broader historical developments in colonial Australia, where initially illegal or informal land occupation gradually became institutionalised within the pastoral economy.

Over time, squatters came to occupy positions of considerable economic and social power. Anthony Trollope (2013, p. 33) observes that "generally throughout Australia, the farmer is a small man as opposed to the squatter, who is a great man and an aristocrat." This distinction underscores the hierarchical structure of colonial rural society, in which squatters held substantially greater wealth and influence than small-scale farmers.

Trollope (2013, p. 36) further elaborates on the economic and political role of squatters, noting that "in the Australian colonies the squatter who holds his run by lease from the Crown, and who only purchases in order to keep others from purchasing, […] thus to become the owner of the soil, is the big man." This

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

statement highlights the mechanisms through which squatters consolidated land ownership and authority, transforming themselves from informal occupants into dominant landholders.

In the context of the song, the appearance of the squatter introduces a figure of authority and social power, contrasting sharply with the itinerant swagman. The term therefore contributes not only to the authenticity of the bush setting but also to the representation of social hierarchy and economic inequality in colonial Australia.

Down came the troopers, one, two, and three

The lexical item *troopers* in this line refers to members of the mounted police, reflecting the law enforcement practices characteristic of colonial Australia. According to Good Word Guide (2003, p. 307), in Australian English the word denotes "a mounted policeman." This definition emphasises the distinctive mode of transport used by police officers in rural and remote areas, where horseback was often the most practical means of mobility.

A similar, though more general, definition is provided by Longman English Dictionary (1993, p. 568), which defines the term simply as "policeman." While this definition captures the broader function of the role, the Australian usage specifically highlights the mounted nature of such officers, which was closely connected to the geographical and social conditions of the bush.

The historical presence of the term in Australian English is also noted by Gerhard Leitner (2004, p. 199), who observes that the word *trooper* "has a quotation from the Historical Records of Australia from 1803. [The word] occurs in the original version of Waltzing Matilda and was picked up quickly […]. Such words indicate, […] the effect of public and business contact, not of the slang, though slang words were borrowed also.'" This observation suggests that the term entered Australian English through formal administrative and institutional channels rather than purely through informal colloquial usage.

In the context of the song, the arrival of the troopers represents the intervention of colonial authority and law enforcement. The use of this term therefore reinforces the social and institutional framework of colonial Australia, while also contributing to the realistic portrayal of conflict between the itinerant swagman and established authority.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

Collectively, Waltzing Matilda contains several distinct types of lexical items. First, it incorporates Australian slang and colloquial expressions, such as *swagman*, *tucker*, and *waltzing*. Second, it includes vocabulary connected with bush life and pastoral activities, such as *jumbuck* and *squatter*. Third, the text features borrowings from Aboriginal languages, most notably *billabong and coolibah*. Finally, certain lexical items derive from British regional dialects, such as *swag and billy*. These lexical categories demonstrate how *Waltzing Matilda* functions not only as a cultural symbol but also as a linguistic representation of Australia's historical and sociolinguistic development.

3 INTRODUCING VOCABULARY AND CULTURE THROUGH INTRALINGUAL TRANSLATION

Mastery of both the specific aspects of Australian culture and vocabulary, as well as the distinctive features of translation, constitutes a core component of the higher education curriculum in the study programme of English Language and Culture. Although these areas are taught in two separate courses, their content can be meaningfully integrated in order to enable students to immerse themselves more deeply in each subject area and to actively apply cross-disciplinary knowledge with the aim of enhancing their overall understanding.

In practice, the integration of these two domains was implemented through a student task assigned within the *History and Culture of Australia* course. This activity was designed to create a bridge between cultural studies and translation studies. It allowed students to engage with authentic linguistic and cultural material while simultaneously developing their translation competence.

From an educational perspective, the activity pursued the following objectives:

1 To raise students' awareness of lexical variation across different varieties of World Englishes.

2 To expand students' knowledge of Australian English vocabulary and its distinctive features.

3 To deepen students' understanding of Australian culture through its linguistic manifestations.

4 To develop students' competence in intralingual translation, specifically between two varieties of English: Australian English and British English.

5 To encourage critical discussion of the challenges and translation issues that arise when performing intralingual translation between different English varieties.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

Through the integrated approach, students were provided with the opportunity to develop both their cultural competence and their translation skills. In addition to these two domains, the activity enabled students to gain a more complex understanding of the relationship between language variation and cultural context.

Setting and Participants

The participants in the activity were eighty-four undergraduate students enrolled in the study programme *English Language and Culture* at the Department of English Language and Literature. At the time of the study, they were attending two compulsory courses: *History and Culture of Australia* and *Translation Seminar*.

The *History and Culture of Australia* course provides students with a comprehensive overview of the major historical events that have shaped Australia. In addition, it introduces key aspects of Australian culture, including national public holidays, cuisine, and Australian English. Within the component devoted to Australian English, students examine the historical, social, and linguistic influences that have contributed to its development and analyse the principal features of contemporary Australian English.

The *Translation Seminar* familiarises students with the main types of translation, relevant translation strategies and shifts, as well as the concepts of grammatical and lexical equivalence.

The successful completion of the activity required the integration and application of knowledge acquired in both courses.

Classroom Activity

The source text used in the activity was the ballad poem *Waltzing Matilda* by Banjo Paterson. The text is particularly suitable for pedagogical purposes due to its cultural significance and its inclusion of distinctive Australian English vocabulary. The activity was structured around the following steps:

1. Lead-in

Students were introduced to the source text through an audiovisual stimulus. Specifically, they watched a video recording of *Waltzing Matilda* performed by Slim Dusty, an Australian country music singer-songwriter. The video was presented without subtitles in order to encourage active listening. The students' task was to identify words and expressions characteristic of Australian English on the basis of the auditory input.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

2. Identification of Australian English Vocabulary in the Source Text
Following the lead-in activity, students were provided with the written version of the source text. They were asked to identify lexical items characteristic of Australian English in the text. This step enabled students to compile a vocabulary list through direct textual analysis.
3. Identification of Meaning Based on Context
Students were subsequently instructed to determine the meanings of the identified Australian English lexical items. They were encouraged to relate the meanings of these items in the source text to a broader cultural context. In doing so, they were advised to draw upon the knowledge acquired in the *History and Culture of Australia* course in order to infer the meanings of the lexical items and to achieve a more comprehensive understanding of the source text.
4. Intralingual Translation
As a follow-up assignment, students were asked to produce an intralingual translation of *Waltzing Matilda* from Australian English into British English. This task was completed independently at home. The objective of this activity was to enhance students' awareness of intralingual variation within English and to develop their ability to mediate meaning across different varieties of the same language.
5. Analysis of Student Translations
Students submitted their intralingual translations for review. This was followed by a systematic classroom analysis of the submitted translations. The analysis focused on the accuracy of meaning transfer, the appropriateness of lexical choices, and the effectiveness of the intralingual mediation process. This stage also provided an opportunity for discussion, reflection, and feedback. As a result, it reinforced both linguistic and cultural learning outcomes.

4 RESULTS AND DISCUSSION

Based solely on auditory input, students experienced considerable difficulty in identifying Australian English lexical items in the song, which resulted in a very limited number of responses.
The identification of Australian English vocabulary improved once students were provided with the source text. However, at this stage of the activity, difficulties persisted because students were often uncertain whether a particular word could be classified as part of Australian English vocabulary. Consequently, some items (e.g.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

thoroughbred) were incorrectly categorised as Australian English, while other lexical items that genuinely belong to Australian English remained unrecognised.

After the Australian English lexical units had been identified in the source text, the next stage of the activity involved the identification of meaning based on context. Two principal issues emerged during this phase. First, students demonstrated a limited level of culture-based knowledge. For instance, in the line "Under the shade of a coolibah tree," students experienced difficulty identifying the type of tree, even when they were provided with the hint that it represents a symbol of the Australian landscape. Second, students frequently inferred meanings through the framework of British English. For example, in the line "Up rode the squatter," the term *squatter* was interpreted as "a person who unlawfully occupies an uninhabited building," reflecting the British English usage rather than its meaning within the Australian context.

Given the varying amount of time required by individual students to complete the task, the activity in which students were asked to perform intralingual translation from Australian English into British English was assigned as an out-of-class exercise. In addition, students were instructed to reflect on their approach to the translation task, the specific translation problems they encountered, and the strategies they employed to address these difficulties. The following excerpts illustrate representative examples of the students' responses.

Student 1

It was hard for me to translate some words that are used in Australian English because if I wanted it to sound more understandable for people who are using British English. I looked into some dictionaries to understand the meaning of certain words in this song.

Student 2

One of the translation problems was to find the right meaning of words from Australian English into British English. It was difficult to visualize the meaning of the words in this song. I also helped with pictures that have specified the meaning of some words. Another of the problems were lexical differences and historical language. It was also difficult to find a suitable source and dictionaries to translate words.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

Student 3
Because of the unfamiliar Australian vocabulary, I had to use a translator and a dictionary to understand the meaning of some words.

The students' reflections indicate that the intralingual translation task was challenging primarily due to their limited familiarity with Australian English vocabulary. Students also reported difficulties in visualising the meanings of certain expressions and in selecting suitable lexical equivalents that would be comprehensible to British English speakers. To overcome these challenges, students employed a range of strategies, including consulting dictionaries, using online translation tools, and referring to visual materials such as images to clarify meaning. They also noted difficulties in locating reliable reference sources that adequately explained Australian English expressions. The students' responses also suggest that the task required independent research, contextual analysis, and careful consideration of lexical variations.

The in-class analysis of student translations revealed that the students predominantly focused on the semantic dimension of individual lexical items. For instance, *swagman* was rendered through generalisation as *tramp*, *coolibah tree* as *eucalyptus tree*, and *billabong* as *waterhole*. In other cases, the semantic content of the term was conveyed directly, with *tucker bag* translated as *food bag*, *jumbuck* as *sheep*, and *billy* as *kettle*. The most significant challenge arose in the translation of the phrase "You'll come a-waltzing Matilda with me." This expression resulted in a number of mistranslations that failed to capture its culturally specific meaning. Examples included: "Who will go travelling with me, Matilda?", "Who'll come a-waltzing, Matilda, with me?", and "Who'll come wander on foot, Matilda, with me?". The students' inability to convey the intended meaning to the target reader in British English stemmed from their failure to recognise the culture-specific connotations associated with the phrase *Waltzing Matilda*. Consequently, this lack of cultural awareness prevented them from producing an appropriate translational equivalent.

Overall, the findings of the activity indicate that the identification and interpretation of Australian English lexical items present considerable challenges for students. This suggests that students' familiarity with lexical variation within English remains limited and requires more explicit pedagogical attention. The results further highlight the significant role of cultural knowledge in the comprehension and

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

translation of culture-specific vocabulary. At the same time, they reveal that existing linguistic knowledge can influence, and occasionally distort, the understanding of regional varieties of English. The pedagogical value of implementing an intralingual translation task lies in its capacity to encourage independent research, contextual analysis, and critical consideration of lexical variation between different varieties of English. Incorporating similar tasks into the higher education curriculum may therefore be beneficial in fostering students' awareness of linguistic diversity and enhancing their ability to navigate culture-specific challenges.

CONCLUSION

The lexical repertoire of Australian English remains largely unexplored in formal instruction, and students are often unfamiliar with the semantic meanings and culture-specific associations of Australian vocabulary. In order to provide students with an opportunity to extend their lexical competence through exposure to Australian English, intralingual translation can serve as an effective tool. Specifically, the directionality of translation from Australian English into British English ensures that students work from a linguistic variety that is semantically and culturally more distant from the working language of their university studies. This process encourages deeper semantic processing, as students must interpret unfamiliar lexical items, identify their contextual meanings, and render them into a variety of English with which they are more familiar.

The choice of the source text plays a crucial role in this process. Given the culture-specific character of many Australian lexical items, the source text should ideally contain a high density of Australian English vocabulary, including colloquial expressions, culture-bound terms, and regionally marked lexical units. Such texts allow students not only to engage with lexical variation within English but also to explore the cultural contexts in which these expressions emerge and function.

The integration of two university courses – one concentrating on the history and culture of Australia and the other on translation practice – creates particularly favourable conditions for students to engage with the subject matter. Specifically, the merger of these courses enables students to develop a broader understanding of World Englishes while simultaneously engaging in practical intralingual translation tasks. In this interdisciplinary framework, students acquire both cultural and linguistic knowledge, which supports more informed interpretation of Australian lexical items and facilitates their accurate rendering into British English. This

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

combined approach thus provides students with both theoretical insight into cultural and linguistic variations and hands-on experience with translation strategies applicable to intralingual contexts.

REFERENCES

Atlas of Living Australia. Available at: https://bie.ala.org.au/species/https://id.biodiversity.org.au/node/apni/2915233

CHAUCER, G. 2011. The Canterbury Tales. Oxford: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-959902-8.

JAKOBSON, R. 1959. 'On Linguistic Aspects of Translation', in R.A. Brower (ed.), On Translation, Cambridge Mass.: Harvard University Press, pp. 232–9.

O´KEEFFE D. 2012. Waltzing Matilda: The Secret History of Australia´s Favourite Song. Sydney: Griffin Press. ISBN 978 1 74 237 706 3.

LAUGESEN, A. 2013. Jumbuck. In: In: Ozwords. 2013. South Melbourne: Oxford University Press. p. 4. ISSN 1321-0858.

LAWSON, G.H. 1997. A Dictionary of Australian Words and Terms. Sydney: University of Sydney Library. Available at: https://digital.library.sydney.edu.au/nodes/view/12111#idx340183

LEITNER, G. 2004. Australia´s Many Voices. Berlin: Walter de Gruytner GmbH&Co. ISBN 3-11-018194-0.

LUDOWYK, F. 2007. Tucking in to Tucker. In: Ozwords. 2007. South Melbourne: Oxford University Press. p.7. ISSN 1321-0858.

MANSER, H.M. Eds. 2003. Good Word Guide. London: Bloomsbury Publishing Plc. ISBN 0 7475 6524 4.

Meanings and Origins of Australian Words and Idioms. Available at: https://slll.cass.anu.edu.au/centres/andc/meanings-origins/s

MOORE, B. 2007. The Jolly Swagman. In: Ozwords. 2007. South Melbourne: Oxford University Press. p.6. ISSN 1321-0858.

PETERS, P. 2007. The Cambridge Guide to Australian English Usage. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN-13 978-0-521-70242-3.

TROLLOPE, A. 2013. Australia and New Zealand. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 987-1-108-06631-0.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

KONTAKT:
PhDr. Ingrid Kálaziová, PhD.
Trnavská univerzita v Trnave, Pedagogická fakulta
Katedra anglistiky a germanistiky
Priemyselná 4, 918 43, Trnava
ingrid.kalaziova@truni.sk

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

PSYCHOLOGICKÁ SMLOUVA JAKO NÁSTROJ EKONOMICKÉ PROSPERITY

Jan KARELA

ABSTRAKT

Stejně jako se vyvíjí celá společnost vyvíjí se i vztah zaměstnanec-zaměstnavatel. Člověk je sice stále „lidským zdrojem“, ale do popředí se postupně dostávají lidské schopnosti a dovednosti. Tedy lidský kapitál. Člověk se ve vztahu zaměstnanec-zaměstnavatel stává svobodnější, více sám rozhoduje o své kariéře. Podstatnou složkou kariérního života se tedy stávají očekávání zaměstnance a zaměstnavatele a případná snaha o jejich naplňování. Tato očekávání se v odborném diskurzu nazývají psychologická smlouva. Autor příspěvku analyzuje podmínky psychologické smlouvy ve vztahu zaměstnanec-zaměstnavatel.

Klíčová slova: Lidský kapitál, lidský zdroj, očekávání, psychologická smlouva, zaměstnanec, zaměstnavatel.

THE PSYCHOLOGICAL CONTRACT AS AN INSTRUMENT OF ECONOMIC PROSPERITY

ABSTRACT

Just as society undergoes continuous transformation, the employee–employer relationship evolves accordingly. Although individual continues to be conceptualized as “human resource,” increasing emphasis is placed on their capabilities and competencies, that is, on human capital. Within the employee–employer relationship, the individual is becoming more autonomous and plays a greater role in shaping their own career. Consequently, the expectations of both employees and employers, along with efforts to fulfil them, constitute a fundamental component of this relationship. In academic discourse, these expectations are referred as the psychological contract. The author of this paper analyses the determinants of the psychological contract within the employee–employer relationship.

Keywords: human capital, human resources, expectations, psychological contract, employee, employer

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

ÚVOD

Psychologická smlouva byla sice popsána jako pojem již v minulém století, přesto stále nelze říci, že je v praxi využívána jako jeden z možných nástrojů zvýšení ekonomické prosperity a ekonomické výhody firem. Lze důvodně předpokládat, že příčinou malého využití možností, jež zaměstnavatelům psychologická smlouva ve vztahu k zaměstnancům poskytuje, je její malá publicita a s tím související nepochopení potenciálu v psychologické smlouvě skrytého. Cílem této práce je provést analýzu odborných textů zabývajících se psychologickou smlouvou a na základě těchto textů vysvětlit její podstatu. Přiblížit tak psychologickou smlouvu jako možný nástroj řízení lidských zdrojů.

1 VÝCHODISKA

Teoretickým východiskem pro tuto práci je koncept psychologické smlouvy, tak jak jej definovala Rousseauová (1989) v kontextu dalších autorů popsaných níže v předkládané textové analýze. Jedná se především o výzkumy autorů Levinson, Menninger, & Solley (1962), Kirovové (2010), Illese (1997) a dalších.

2 CÍLE

Cílem této práce je analyzovat význam psychologické smlouvy ve vztahu zaměstnanec-zaměstnavatel na základě dostupných odborných textů. Výzkum se zaměřuje na význam psychologické smlouvy v kontextu motivace zaměstnance. Dále se výzkum zabývá psychologickou smlouvou v kontextu řízení tvorby lidského kapitálu u zaměstnanců.

3 METODY

Základní výzkumnou metodou je textová analýza dostupných odborných zdrojů. Odborné zdroje budou analyzovány, vzájemně komparovány a interpretovány.

4 VÝSLEDKY

4.1 Vývoj pojmu psychologická smlouva

Dříve, než došlo k pojmenování pojmu psychologické smlouvy prvními autory, musel projít vztah zaměstnanec a zaměstnavatel svým vývojem. Rozvoj zaměstnanosti přišel s průmyslovou revolucí. Průmyslová revoluce přinesla potřebu využití člověka jakožto pracovní síly v nově vznikající industriální společnosti.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

Člověk se stává jedním z výrobních zdrojů – lidským zdrojem. Pohled na lidský zdroj v počátcích průmyslové revoluce a dnes se však podstatně liší.

V období počátku průmyslové revoluce vydává G.W.F. Hegel Fenomenologii ducha, v níž, jak uvádí J. Patočka: *„… chápe, že podstatou člověka, tím, co jako podstatné se v člověku udržuje a osvědčuje je práce.“* (Patočka, Topor, & Chvatík, 2023, s. 20). Podstatou pracovní smlouvy v Hegelovském pojetí je: *„objektivizace já, jeho uznání, pronajímám-li svou tělesnou sílu, nezcizuji já, nýbrž jeho majetek a jsem ve svém produktu uznáván jako svobodné já.“* (Patočka, Topor, & Chvatík, 2023, s. 442). V této fázi myšlení ještě byla práce, která je už Hegelem chápana jako podstata člověka, považována za osvobození ducha. Duch člověka se v práci objektivizuje, svobodné já rozhoduje o síle, která je předmětem smlouvy a která se prací ukazuje jako objektivizované já, které není prací zcizeno, naopak je uznáno v objektivním výsledku své práce.

Přesně opačný postoj zaujal k dané problematice K. Marx, který chápe práci jako zcizení člověka. To, co se prací uskutečňuje, je sama práce, nikoli dělník, který pomocí práce vytváří nějaký produkt. Dochází k zcizení práce. Podle Marxe je předmět, který člověk prací vytváří, odcizen od dělníka samotného, je cizím předmětem: *„V určení, že se dělník k produktu své práce staví jako k cizímu předmětu, tkví všechny tyto důsledky. Neboť po tomto předpokladu je jasné: „Čím víc se dělník zdokonaluje ve své práci, tím mocnějším se stává cizí, předmětný svět, který si proti sobě vytváří, tím chudším se stává on sám, jeho vnitřní svět, tím méně mu náleží jako jeho vlastní.“* (Marx, 1961, část Odcizená práce).

Dva základní pohledy na práci člověka, jako výrobního zdroje nám otvírají dvě možnosti, jak s uvedeným pojmem dále pracovat. V Hegelově pojetí je práce za úplatu seberealizací našeho ducha, za kterou navíc získáváme mzdu, zatímco v Marxově pojetí je naše práce, za kterou získáváme mzdu, odcizením nás samotných od výsledku naší práce. Pracujeme na cizím produktu a naše práce přináší užitek cizímu subjektu: *„Práce produkuje pro boháče divy divoucí, ale pro dělníka produkuje nedostatek.“* (Marx, 1961, část Odcizená práce). V Marxově pohledu je tedy práce za úplatu jen vztahem k cizímu objektu. Budeme-li pohlížet na práci v Hegelově optice, pak práce člověku přináší nejen mzdu, ale i sebe uskutečnění a psychickou odměnu. Naopak, v Marxově pojetí přináší jen mzdu, ale i ta je zdrojem sebeodcizení. Ovšem, jak dále uvádí Marx (1961, část Odcizená práce), člověk je u sebe (není zcizován) pouze ve chvíli kdy je mimo pracoviště, kdy nevykonává práci.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

Pak je ale logické (na rozdíl od základního Marxova pojetí) považovat odměnu za něco co člověku pomáhá seberealizaci mimo pracoviště uskutečňovat.
Barnard (1938) chápe smysl odměny jako významný a definuje „teorii rovnováhy". Podstatou je stav, kdy zaměstnanec, má-li v organizaci zůstat a dále odpovídajícím způsobem pracovat, musí vnímat svou odměnu, kterou mu tato práce přináší, za rovnou, nebo vyšší než vnímanou vlastní investici do této organizace. U Barnarda ještě pojem psychologické smlouvy nenacházíme, ovšem výše popsaný princip jeho teorie rovnováhy již předpokládá, že očekávání zaměstnance je podstatný prvek pro jeho pracovní činnost, či pro setrvání v organizaci. Nejedná se o přesně měřitelný pojem. Jde o zaměstnancem subjektivně vnímaný stav jeho investice a přínos v dané organizaci.
Koncept psychologické smlouvy se prvně objevuje až u Argyrise (1960). V jeho pojetí se jedná o vztah, při kterém zaměstnanci vznášejí malý počet stížností a produktivita jejich práce je na vysoké úrovni. Podmínkou funkčnosti takového vztahu je odpovídající mzda, respekt k potřebám zaměstnanců, odpovídající bezpečnostní podmínky práce apod. O pouhé dva roky později, v roce 1962, se pojem psychologické smlouvy objevuje u Levinsona et al., který jí definuje jako řadu či sled vzájemných očekávání, které si smluvní strany nemusí uvědomovat, a přesto jsou řídícími prvky jejich vztahu (Levinson, Menninger, & Solley, 1962). Zde se již začíná rýsovat koncept chápání psychologické smlouvy jako možného nástroje k ovlivňování spokojenosti či nespokojenosti lidí v pracovních vztazích.

Agryris prezentuje spokojenost zaměstnanců jako primární zdroj vysokého, či přesněji optimálního pracovního výkonu. Efektivita práce, jejímž základem je optimální pracovní výkon zaměstnanců, je dnes již v mnoha firmách jedním ze základních přístupů podniku, na nichž se staví strategie dané firmy. Levinson (Levinson, Menninger, & Solley, 1962) si navíc uvědomil, že proces děje psychologické smlouvy si účastníci nemusí uvědomovat. Zatímco pojem teorie rovnováhy ještě vychází ze subjektivního pocitu zaměstnance, u Levinsona et al. již je psychologická smlouva chápána jako dvoustranná, tedy jako očekávání zaměstnanců tak rovněž očekávání zaměstnavatelů.

Šedesátá léta minulého století jsou obdobím, kdy dochází ve společnosti k výrazné proměně myšlenkového kontextu. Tato změna se označuje za postmoderní dobu, zkráceně postmodernu. Právě šedesátá léta jsou považována za počátek postmoderní

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

doby. Jsou autoři, kteří tento koncept jako princip odmítají. Například Baudrillard, ač bývá občas označován za mága postmoderny, postmodernu jako koncept sám odmítá, doslova říká: „… měli bychom se nejprve zeptat, zda postmodernismus, postmoderna, má nějaký význam. Pokud jde o mne, myslím, že nemá." (Gane, Arnaud, Lotringer, 1997, s. 16) Jsou však i autoři, kteří koncept postmoderny uznávají a důvod jejího vzniku vidí v selhání, či vyšumění moderny. Moderna postavená na technickém pokroku, nepřinesla člověku osvobození, jež slibovalo osvícenství. Naopak, přinesla odcizení a podmanění člověka byrokracií a vnějšími pravidly, říkají Lipovetsky a Charles (2013, s. 14).
Uvědomění si tohoto problému přináší změny ve společnosti, a tím pádem i hledání nových přístupů k zaměstnancům jakožto k lidskému kapitálu. Moderna byla fascinována pokrokem, racionalitou, pozitivismem. Moderna adoruje rozum, který je schopen racionálně vysvětlit přírodní jevy, přináší objevy, technickou revoluci. Rozum a pokrok by tedy měly přinést i očekávaný lepší život člověka. Tyto koncepty moderny vyšuměly a lidstvo dospělo do určitého stavu zklamání. Postmoderna již nevěří v existenci velkého narativu, který je schopen definovat jedinou pravdu. Tento koncept se rozpadl. V podobném duchu se vyjadřují například Baugman, Bělohradský, Lyotard a další myslitelé. Postmoderna přichází tam, kde selhala moderna. Koncept odcizení člověka prostřednictvím práce popsaný Marxem končí. Znovu získává prostor člověk, který se v práci uskutečňuje. Byť se svět nevrací k Hegelově filozofii, otvírají se zde prostory autorům s humanističtějším filozofickým pohledem.

Změny, jež postmoderní myšlení přináší, se projevují postupně ve všech oblastech, tedy i ve vzdělávání dospělých. Dvořáková (2012) nehovoří přímo o postmoderně, ale hovoří o dvou vlnách, kdy teoretikové z oblasti filozofie, sociologie a humanitních věd hovoří o vstupu do nové fáze vývoje. První vlna přichází dle Dvořákové v padesátých a druhá v osmdesátých letech minulého století. Výsledkem těchto změn je společnost označovaná jako: *„… světová, či globální (Martin Albrow), riziková (Urlich Beck), postindustriální, (Daniel Bell), …"* (Dvořáková, 2012, s. 60). Dvořáková a jí citovaní autoři popisují další dlouhou řadu obdobných definic ke kterým proměny společnosti vedly. Tyto definice korelují s tím, co o daném problému pod hlavičkou postmoderního myšlení uvádějí i již výše citovaní filozofové. Ať (již) přistoupíme na teorii postmoderny, či nikoli, to podstatné, co z daného vyplývá, je změna společnosti, změna myšlení, a především změna v

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

přístupu ke vzdělanosti. Nově se klade: *„ ... důraz na roli informací, znalostí, vědění, vzdělávání a učení jako základního pilíře společnosti, ...“* (Dvořáková, 2012, s. 60) Lze se důvodně domnívat, že výše stručně popsané změny ve společnosti, otevřely cestu andragogickým myslitelům k promýšlení konceptů očekávání, a tak postupně nabývalo pojetí psychologické smlouvy stále určitější a konkrétnější podobu.

V kontextu těchto změn přichází Rousseauová (1989, s. 122) s definicí psychologické smlouvy tohoto znění: *“Psychologická smlouva je přesvědčením jedince o vzájemných povinnostech mezi ním a druhou stranou, kdy jedna strana poskytla, či slíbila odměnu straně druhé, výměnou za slib, že strana druhá svůj slib naplní. Přičemž slib i odměna jsou silně subjektivní. Jedinec, jako účastník této smlouvy, připojuje k svému přesvědčení i očekávání.“* (Překlad autora). Zatímco Levinson (Levinson, Menninger, Solley, 1962) ještě hovoří jen o vzájemných očekáváních, která dokonce nemusejí být uvědomovaná, tak Rousseau již staví psychologickou smlouvu jako reálný uvědomovaný koncept, založený na slibech a očekáváních, že budou plněny. Právě zjevné sliby vidí Coyle-Shapiro (Coyle-Shapiro, Conway, 2004) jako pozitivní koncept. Organizace má možnost na zjevný slib, na rozdíl od nezjevného očekávání, reagovat.

Rousseauová nám tak postavila psychologickou smlouvu do nového světla. Psychologická smlouva již není abstraktním očekáváním, které lze jen těžko uchopit, a ještě hůře by na něj mohla organizace reagovat. Nově se stává psychologická smlouva jedním z možných nástrojů efektivního řízení lidských zdrojů. Odstranila-li Rousseauová (1989) abstraktnost očekávání doplněním zjevných slibů, zůstává ještě, jak si sama uvědomuje, abstrakt v podobě organizace. Zatímco zaměstnanec je konkrétní osoba, se kterou je možné uzavřít psychologickou smlouvu, organizace je v tomto duchu nekonkrétní pojem. Problematiku řeší Rousseauová (1989, s 126) takto: *„organizace, jako abstraktní entity nemohou chápat psychologickou smlouvu, ovšem jednotliví manažeři se svými zaměstnanci psychologickou smlouvu uzavírat mohou.“* (Překlad autora).

Rousseauová nám v této fázi představila funkční model nástroje řízení lidských zdrojů. Na jedné straně tento nástroj tvoří přirozená činnost psychiky zaměstnanců, kteří do pracovního procesu vstupují s určitými očekáváními, a tato očekávání u nich vznikají spontánně, mnohdy jsou neuvědomovaná. Na straně druhé se jedná o sliby a závazky a očekávání jejich plnění, které jsou již zjevné a uvědomované. Zároveň je tento koncept dynamický. Nejedná se o statické očekávání, ale v závislosti na nabízené odměně a požadovaném slibu plnění se očekávání mění a

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

vyvíjí. Na straně organizace jsou to jednotliví manažeři, kteří pokud chtějí efektivní pracovní výkon od svých zaměstnanců, musejí být schopni s nimi vstupovat do psychologických smluv.

4.2 Psychologická smlouva v českém prostředí

V českém prostředí je dosud věnována pojmu: psychologická smlouva, jen mizivá pozornost. Jedinou výjimkou je Kirovová (2010), která (též) upozorňuje na fakt nízkého povědomí o pojmu psychologické smlouvy v českém prostředí. Důvody vidí Kirovová (2010) především v dlouholeté izolaci od tzv. západních zdrojů informací. *„Navzdory tomu, že otázkám psychologické a sociální smlouvy byla věnována jen malá pozornost, tyto smlouvy v české společnosti a ve vztazích mezi zaměstnavateli a zaměstnanci implicitně existují. Jejich vliv na chování zaměstnanců je zřejmý, i když si jednotlivci jejich existenci obvykle neuvědomují."* (Kirovová, 2010, s. 186, překlad autora)

Kirovová tak jen potvrdila to, co již dříve popsali Levinson, Menninger, Solley (1962) a později i Rousseauová (1989), tedy to že psychologické smlouvy existují a mnohdy jsou neuvědomované. Problém, či koncepce psychologické smlouvy nespočívá v tom, že by vědci objevili něco nového, co by bylo dobré aplikovat v praxi, nýbrž problém spočívá v tom, jak s psychologickou smlouvou nakládat, jak ji využít v ekonomické sféře jako konkurenční výhodu. Psychologická smlouva je fenomén, který se děje i bez intervence zvenčí, je člověku přirozený. Najít vhodné možnosti intervence je úkol pro výzkumníky. Pochopit principy psychologické smlouvy a využití vhodných intervencí je pak úkolem pro manažery firem, chtějí-li získat konkurenční výhodu.

Kirovová (2010) vychází z Illese (1997), když definuje pojem *„nová psychologická smlouva"*, přičemž rozdíl mezi klasickým a novým pojetím psychologické smlouvy spočívá, dle Kirovové, v rozdílném přístupu k řízení kariéry zaměstnance. Postindustriální společnost již nepředpokládá setrvání zaměstnance u jedné firmy po celý pracovní život, nebo minimálně v jeho velké části. V klasickém industriálním prostředí tomu tak bylo a kariéru zaměstnance řídil, či výrazně spolurídil zaměstnavatel. Nová psychologická smlouva se definuje v prostředí, kdy si kariéru řídí zaměstnanec sám a psychologická smlouva se od tohoto očekávání odvíjí, přičemž již neplatí ani předpoklad dlouhodobého setrvání zaměstnance u jedné firmy.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

Od roku 2010, kdy Kirovová píše tento článek, lze v reálném pracovním prostředí zaznamenávat indicie, kdy nové pojetí psychologické smlouvy je mnohdy standardem a někteří zaměstnavatelé se s touto skutečností snaží vyrovnat, či se již vyrovnali. Zatímco Illes (1997, v Kirovová, 2010) ještě předpokládá možnost, že zaměstnanci budou chápat nový způsob řízení kariery za porušení psychologické smlouvy, dnes již je v praxi vidět jiné chápání tohoto vztahu, a to je svoboda v sebe uskutečňování se zaměstnance.

V roce 2009 provedla Kirovová výzkum na základě čtyř fokusních výzkumných skupin sestavených ze dvou skupin studentů magisterského studia a dvou skupin studentů MBA studia. Předmětem výzkumu byly mimo jiné měnící se podmínky psychologické smlouvy pro zaměstnance a absolventy. „Odpovědi odhalily existenci výrazných rozdílů mezi organizační rétorikou a skutečnými podmínkami, včetně převládajícího autokratického stylu a očekávání zaměstnavatelů ohledně poslušnosti, i když současně deklarovali požadavky na kreativitu a aktivitu zaměstnanců. Respondenti hovořili o nespokojenosti a demotivaci zaměstnanců, které z takové situace vyplývají, a zmiňovali porušení jak psychologického, tak sociálního kontraktu. Většina respondentů však také očekávala kariérní postup způsobem typickým spíše pro kariérní žebřík průmyslové éry, včetně očekávání, že primární odpovědnost za rozvoj kariéry ponesou organizace.“ (Kirovová, 2010, s. 188, překlad autora)

Z předkládaného výzkumu vyplývá, že tehdy ještě zaměstnavatelé nepochopili význam a dopady psychologické smlouvy. Není možné, pokud chce zaměstnavatel efektivně využívat lidský kapitál svých zaměstnanců, aby verbálně požadoval kreativitu a zároveň si v pracovních podmínkách vynucoval poslušnost. Zajímavé je, i že respondenti Kirovové ještě očekávají participaci zaměstnavatelů na jejich kariéře. V tomto ohledu by bylo zajímavé uvedený výzkum zopakovat. Osobně se, na základě vlastních poznatků z praxe domnívám, že by výsledky s patnáctiletým odstupem v tomto ohledu již tento fenomén ukázaly v omezenější míře. Nicméně validní výzkumy nám chybí. Samozřejmě stále budou jistě i zaměstnavatelé, kteří nové trendy v řízení lidských zdrojů deklarují jen formálně. V českém prostředí je tento Kirovové výzkum jediným dostupným výzkumem na téma psychologické smlouvy. Bohužel zaměstnavatelé ani výzkumníci ještě stále nenašli cestu k psychologické smlouvě jako k možnému nástroji řízení lidských zdrojů.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

Kirovová (2010, Illes, 1997) používají pojem nové psychologické smlouvy, ale proces, který jím označují, popisují i jiní autoři, ovšem uvedený termín nevyužívají. To potvrzuje fakt, že ke změně v pojetí došlo, jen někteří autoři necítí potřebu uvedený stav nazývat psychologickou smlouvou, nebo jim toto pojmenování nevyhovuje. Například Hoffman, Casnocha a Yeh (2016, s.11) uvedený stav popisují takto: *„Můžete být propuštěn ve kterémkoliv okamžiku. Můžete být propuštěn z jakéhokoliv důvodu. Můžete být propuštěn dokonce i tehdy, pokud k tomu váš šéf nebude mít žádný důvod."* Autoři používají výraz zaměstnanec *„at will"*, což v americkém pracovním právu znamená smluvní vztah, který může být ukončen kteroukoliv ze smluvních stran bez udání důvodu a bez nároku na odstupné, a to i po skončení zkušební lhůty.
Uvedený stav sice náš právní systém nezná, po nedávné diskusi o zavedení možnosti zrušit pracovní poměr bez udání důvodu, došlo pouze k využití výrazně méně intenzivního nástroje, a sice možnost zrušit pracovní poměr pro porušení povinností. Přesto ani u nás se již neočekává setrvání u jedné firmy celý pracovní život, ačkoliv se domnívám, že tak razantní, jak to uvádí autoři dále, to v českém prostředí zatím není: zatímco v 80. letech bylo: *„56 % vedoucích pracovníků přesvědčeno, že zaměstnanci, kteří jsou loajální ke společnosti a podporují její obchodní cíle, si zaslouží záruku trvalého zaměstnání. Jen o deset let později toto číslo spadlo na 6 %."* (Hoffman, Casnocha, Yeh, 2016, s.14/15). Doba očekávání dlouhodobého setrvání v jedné firmě je nenávratně pryč, pojem nová psychologická smlouva má své opodstatnění. *„Loajalita k nějaké firmě? Nesmysl."* (Jack Welch, v Hoffman, Casnocha, Yeh, 2016, s.14/15).

Toto přináší zásadní změny v přístupu očekávání zaměstnavatelů i zaměstnanců. Přesto nelze uvedený stav definovat jako nějakou katastrofu na pracovním trhu. Nikoli, jen se změnily podmínky. Zaměstnanec sice v novém pojetí riskuje možnost propuštění bez jistoty dlouhodobé kariéry ve firmě, ale získává svobodu volby a možnost kariéry v oboru. Vytváří se nám tu zcela nový prostor pro pojetí lidských zdrojů, kde se důležitý stává lidský kapitál, nikoli lidský zdroj jako takový. Zaměstnanci jsou nově zaměstnáváni na kratší časové úseky, na splnění určité zakázky, určitého úkolu. Má-li svazek zaměstnavatel – zaměstnanec fungovat, pak, domnívají se Hoffman, Casnocha a Yeh (2016), musí s nimi v tomto duchu být jednáno a očekávání krátkodobého úvazku jim musí být sděleno.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

Na druhou stranu i zaměstnavatelé riskují, že jim svobodní zaměstnanci odejdou kdykoli se jim naskytne zajímavější nabídka. Ačkoli Hoffman, Casnocha a Yeh (2016) nedefinují pojem nová psychologická smlouva, popisují potřebu očekávání zaměstnanců a zaměstnavatelů vyjasnit na nové úrovni délky a způsobu pracovních vztahů. Což je přesně způsob i nové psychologické smlouvy v pojetí Kirovové (2010) a Illese (1997). Nově se do popředí dostává síťování, což se dá zjednodušeně vysvětlit tak, že obě strany jsou si vědomy krátkodobosti pracovního vztahu, ovšem nevylučuje se jeho opakování v budoucnu na dalších zakázkách. Předpokládá se vznik sítí kontaktů, kde bude v centru zájmu pracovník, odborník, kterého si budou firmy najímat na kratší závazky cílené na konkrétní zakázky firem (Hoffman, Casnocha, Yeh, 2016).

ZÁVĚR

Lidský zdroj je nejdůležitější výrobní zdroj, otázkou však stále zůstává, jak nejlépe s lidským zdrojem zacházet. Pochopení psychologické smlouvy je jedním z možných klíčů k zvýšení efektivity výrobního procesu. Podstatou psychologické smlouvy jsou vzájemná očekávání zaměstnanců a zaměstnavatelů, a to jak očekávání neuvědomovaná, tak očekávání zjevná umocněná vzájemnými sliby. Chce-li firma získat konkurenční výhodu, pak je v jejím zájmu umět s očekáváními zaměstnanců pracovat.

Je logické, že nelze v praxi plnit všechna očekávání zaměstnance, stejně tak se ne vždy naplní očekávání zaměstnavatele. Právě zde je však prostor pro práci s psychologickou smlouvou. Buď k ní přistoupíme jako ke statickému pojmu s tím, že se tato vzájemná očekávání většinou nenaplní. Nebo se v roli zaměstnavatele můžeme pokusit očekávání zaměstnanců analyzovat. Jsme-li schopni provést takové analýzy, což v praxi znamená snahu pochopit očekávání svých zaměstnanců, pak můžeme efektivní komunikací jejich očekávání korigovat, upřesňovat a naplňovat. Vyhneme se tak pocitu porušení psychologické smlouvy u zaměstnanců a s tím souvisejícím snížením jejich pracovního výkonu, či odchodu z firmy.

Na zaměstnance dnes již nahlížíme nikoli jako na „pouhý“ lidský zdroj, ale jako na nositele lidského kapitálu. Dnešní zaměstnanec již mnohdy není svázán s jednou firmou celý kariérní život. To je podstata nové psychologické smlouvy. V této situaci ještě více nabývá na významu práce s očekáváními zaměstnanců. Bohužel se stává, že firmy sice formálně deklarují zájem o očekávání svých zaměstnanců,

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

zároveň však ještě nepřekročily práh minulosti a vyžadují poslušnost. Čímž vyvolávají u svých zaměstnanců pocit porušení psychologické smlouvy.

LITERATURA

ARGYRIS, Chris. Understanding organisational behaviour. Illinois: The Dorsey Press Inc., 1960.

BARNARD, Chester I. The functions of the executive. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1938.

COYLE-SHAPIRO, Jacqueline A.-M. J.; CONWAY, Neil. The employment relationship through the lens of social exchange. In: COYLE-SHAPIRO, Jacqueline A.-M. J.; SHORE, Lynn M.; TAYLOR, Susan M.; TETRICK, Lois E., eds. The employment relationship: Examining psychological and contextual perspectives. Oxford: Oxford University Press, 2004, s. 5–28. https://doi.org/10.1093/oso/9780199269136.003.0001

DVOŘÁKOVÁ, Michaela. Teorie transformativního učení (se) dospělých. Studia paedagogica. 2012, 17(1), 59–74. Dostupné z: https://journals.phil.muni.cz/studia-paedagogica/article/view/18774 [cit. 2026-04-06]. https://doi.org/10.5817/SP2012-1-4

GANE, Mike; ARNAUD, Michel; LOTRINGER, Sylvère. Rozhovory s Baudrillardem. Přel. Petr Mikeš. Olomouc: Votobia, 1997.

HOFFMAN, Reid; CASNOCHA, Ben; YEH, Chris. Spokojený zaměstnanec: váš spojenec. Praha: Management Press, 2016.

KIROVOVÁ, Ivana. On the new social and psychological contracts from the Czech perspective. Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2010, 5, 185–189. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.070

LEVINSON, Harry; MENNINGER, William W.; SOLLEY, Charles M. Men, management, and mental health. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1962. https://doi.org/10.4159/harvard.9780674424746

LIPOVETSKY, Gilles; CHARLES, Sébastien. Hypermoderní doba: Od požitku k úzkosti. Praha: Prostor, 2013.

MARX, Karel. Odcizená práce [část kapitoly]. In: Ekonomicko-filozofické rukopisy z roku 1844. Přeložil Zbyněk Sekal. Praha: Státní nakladatelství politické literatury, 1961. Dostupné z: http://www.sds.cz/docs/prectete/eknihy/efr44/efr44_05.htm [cit. 2026-04-06].

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

PATOČKA, Jan; TOPOR, Michal; CHVATÍK, Ivan (eds.). Hegelova Fenomenologie ducha (Sebrané spisy Jana Patočky). Praha: OIKOYMENH, 2023.

ROUSSEAU, Denise M. Psychological and implied contracts in organizations. Employee Responsibilities and Rights Journal. 1989, 2(2), 121–139. https://doi.org/10.1007/BF01384942

KONTAKT:

Mgr. Jan Karela, Ph.D.
Husitská teologická fakulta
Univerzita Karlova
Pacovská 350/4, 140 21Praha 4
e-mail: Jan.Karela@htf.cuni.cz

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

ZJAWISKO BEZDOMNOŚĆI W POLSCE

Magdalena TELESZEWSKA

ABSTRAKT
Bezdomność w Polsce jest jednym z poważniejszych problemów społecznych, który wymaga kompleksowego podejścia i stałego monitorowania. W artykule zaprezentowane zostaną wyniki badań przeprowadzonych za pomocą kwestionariusza ankiety przygotowanej przez Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej w grupie osób zagrożonych kryzysem bezdomności. Badania przeprowadzono w 2024 r. Wśród osób bezdomnych znajdują się osoby zmagające się z pełnym wachlarzem potrzeb i uzależnień. Środowisko to skupia zarówno osoby: uzależnione od alkoholu, środków psychoaktywnych, związane ze światem przestępczym czy też zaburzone psychicznie (M. Klimasz, M. Litera, Sz. Szpytko, M. Kuczyńska, K. Dorna, A. Kurzelewska- Sobczak, J. Gnus).
Słowa kluczowe: bezdomność, kryzys bezdomności w Polsce, wykluczenie ze społeczeństwa.

ZJAWISKO BEZDOMNOŚĆI W POLSCE

ABSTRACT
Homelessness in Poland is a serious social problem that requires a comprehensive approach and constant monitoring. This article presents the results of research conducted using a questionnaire prepared by the Ministry of Family, Labor and Social Policy among individuals at risk of homelessness. The study was conducted in 2024. Homeless individuals include those struggling with a full range of needs and addictions. This group includes individuals addicted to alcohol or psychoactive substances, those involved in criminal activity, and those with mental health issues.
Key words: homelessness, homelessness crisis in Poland, social exclusion.

BEZDOMNOŚĆ W POLSCE WEDŁUG STATYSTYK MINISTERSTWA RODZINY, PRACY I POLITYKI SPOŁECZNEJ

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

Bezdomność i zagrożenia związane z tym zjawiskiem stanowią istotny problem społeczny na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej. Rozważania dotyczące osób dotkniętych kryzysem bezdomności należałoby rozpocząć od próby zdefiniowania pojęcia i ustalenia kim jest osoba bezdomna (E. M. Truskolaska). Na potrzeby niniejszej pracy przytoczę definicję, która została uregulowana w art. 6 ust. 8 ustawy o pomocy społecznej. Bezdomnym jest człowiek, który nie jest zameldowana na pobyt stały w lokalu, nie zamieszkuje w lokalu mieszkalnym i nie ma możliwości zamieszkania w lokalu na pobyt stały.

Dane i statystyki dotyczące zjawiska bezdomności dostarczają szacunkowych informacji na temat skali problemu, dynamiki zmian oraz efektywności podejmowanych działań przez instytucje publiczne i organizacje pozarządowe. Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, jako kluczowa instytucja odpowiedzialna za politykę społeczną w Polsce, regularnie gromadzi i udostępnia szczegółowe raporty i analizy, które pozwalają na ocenę sytuacji osób w kryzysie bezdomności w kraju. Oszacowanie liczy osób znajdujących się w kryzysie bezdomności jest niezwykle trudne i nie oddaje pełnej skali zjawiska z tego względu, iż kontakt z tą grupą badawczą jest niejednokrotnie utrudniony.

Co prawda w 2026 r. przeprowadzono badania, których celem było określenie liczby osób znajdujących się w kryzysie bezdomności. Badania przeprowadzono w nocy z 3 na 4 marca, jednakże do chwili obecnej nie opublikowano raportu. W związku z powyższym zaprezentuję dane, które uzyskano w nocy z 28 na 29 lutego 2024 r. Przeprowadzono wówczas *Ogólnopolskie badanie liczby osób bezdomnych*, którego realizacja koordynowana była przez Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej.

Badania przeprowadzono w miejscach, w których w ocenie przedstawicieli służb oraz gmin, można było dotrzeć do osób zagrożonych kryzysem bezdomności. Tak więc badania przeprowadzono w noclegowniach, ogrzewalniach, schroniskach (w tym z usługami opiekuńczymi), mieszkaniach wspomaganych i treningowych, ogrzewalniach, domach dla matek z małoletnimi dziećmi i kobiet w ciąży, ośrodkach interwencji kryzysowej, szpitalach, hospicjach, placówka zdrowia, zakładach i aresztach śledczych, izbach wytrzeźwień, instytucjach zdrowia psychicznego, pustostanach, domkach i altanach działkowych, klatkach schodowych, dworcach PKP i PKS oraz ulicach.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

Tabela nr 1: Osoby w kryzysie bezdomności

Województwo	**Ogółem**	**Kobiety**	**Kobiety w %**
dolnośląski	2743	529	19,3
kujawsko-pomorskie	1643	261	15,9
lubelskie	832	78	9,4
lubuskie	717	110	15,3
łódzkie	1489	292	19,6
małopolskie	2093	319	15,2
mazowieckie	3452	729	21,1
opolskie	767	155	20,2
podkarpackie	1111	178	16,0
podlaskie	638	71	11,1
pomorskie	4575	1453	31,8
śląskie	4050	690	17,0
świętokrzyskie	866	143	16,5
warmińsko-mazurskie	1100	176	16,0
wielkopolskie	2731	486	17,8
zachodniopomorskie	2235	492	22,0
Razem	31042	6162	19,9

Źródło: Opracowanie na podstawie Statystyk Ogólnopolskiego Badania Osób Bezdomnych – Edycja 2024

Z przeprowadzonych badań wynika, że wśród osób będących z kryzie bezdomności najliczniejsze grupy zamieszkują województwo pomorskie oraz śląskie. Znaczną grupę reprezentującą osoby bezdomne to mieszkańcy województwa mazowieckiego. Z przeprowadzonych badań wynika, że najmniejszą pod względem liczby osób zagrożonych kryzysem bezdomności odnotowano w województwach: podlaskim oraz lubuskim. Warto dodać, że udział procentowy kobiet wśród tej grupy społecznej jest znaczny. Co piąta osoba w kryzie bezdomności była kobietą. Niemalże co trzecią osobą w kryzysie bezdomności w województwie pomorskim

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

stanowiły kobiety. Najmniejszy udział procentowy kobiet nieposiadających domu stanowiły kobiety z województwa lubelskiego.

Tabela nr 2: Czas pozostawania osobą bezdomną

Czas	**Ogółem**	**Mężczyźni**	**Kobiety**	**Kobiety**
				w %
do 3 miesięcy	1512	1142	370	24,5
powyżej 3 do 6 miesięcy	1726	1351	375	21,7
powyżej 6 do12 miesięcy	2416	1806	610	25,2
powyżej 12 do 24 miesięcy	3310	2316	994	30,0
powyżej 2 lat do 5 lat	7286	5997	1289	17,7
powyżej 5 lat do 10 lat	6078	5152	926	15,2
powyżej 10 lat do 20 lat	4670	4051	619	13,3
powyżej 20 lat	1742	1565	177	10,2
Razem	28740	23380	5360	18,6

Źródło: Opracowanie na podstawie Statystyk Ogólnopolskiego Badania Osób Bezdomnych – Edycja 2024

Istotnie jest także ustalenie długości okresu pozostawania w kryzysie bezdomności. Uważam, że im człowiek krócej doświadcza życia bez domu, to tym łatwiej jest mu próbować wrócić do pracy, do rodziny i do mieszkania. Im długość pozostawania osobą bezdomną się wydłuża, tym trudniej jest zawalczyć o siebie. Ludzie tracą wiarę w siebie, swoje możliwości znalezienia pracy oraz odnowienia kontaktu z rodziną. Z przeprowadzonych badań z 2024 r. wynikało, że najliczniejszą grupę stanowiły osoby, które pozostawały w kryzysie bezdomności w przedziale powyżej 2 lat do lat 5. Nieco mniej osób pozostawało bez domu powyżej 5 lat do lat 10 oraz powyżej 10 lat do lat 20. Zupełnie inną tendencją można odnotować wśród kobiet pozostających bez domu. Wśród tej grupy społecznej najliczniejszą grupę stanowią kobiety, które są w kryzysie bezdomności powyżej jednego roku do 2 lat. Co piąta

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

kobieta pozostaje w kryzie bezdomności powyżej 3 miesięcy do jednego roku. Najmniejszą grupę stanowią kobiety, które pozostają bezdomne powyżej 10 lat. Warto w tym miejscu dodać, że kobiety są zdecydowanie bardziej narażone na wszelkie zagrożenia związane z życiem na ulicy. Kobiety nie mają zaufania do innych bezdomnych kobiet, nie mają wsparcia wśród koleżanek, które dzielą z nimi losy osób bez domu (B. Szluz). Ponadto, kobiety bezdomne chcą pozostać niewidoczne, by uchronić się przed wszelkimi formami nadużyć.

Tabela nr 3: Stan cywilny

Stan cywilny	Ogółem	Mężczyźni	Kobiety	Kobiety w %
kawaler/panna	13089	10999	2090	16,0
wdowa/wdowiec	2182	1311	871	39,9
w wolnym związku	441	307	134	30,4
w separacji	348	294	54	15,5
żonaty/ zamężna	2308	1517	791	34,3
rozwiedziony/ rozwiedziona	10128	8693	1435	14,2
trudno powiedzieć	417	373	44	10,6
Razem	28913	23494	5419	18,7

Źródło: Opracowanie na podstawie Statystyk Ogólnopolskiego Badania Osób Bezdomnych – Edycja 2024

Z przeprowadzonych badań można wysnuć wniosek, że najliczniejszą grupę zarówno wśród bezdomnych mężczyzn jak i bezdomnych kobiety stanowiły osoby stanu wolnego (kawaler bądź panna). Drugą, pod względem liczby, były osoby rozwiedzione. Z powyższego wynika, że osoby nieposiadające rodziny są zdecydowanie bardziej narażone na życie bez domu. Osoby te nie mają oparcia wśród najbliższych. Nie znajdując innej drogi postępowania bądź wyjścia z trudnej sytuacji, wybrały życie poza standardowymi, ogólnospołecznie przyjętymi normami. Biorąc pod uwagę stan cywilny, należy podkreślić, że najmniejszymi grupami wśród osób w kryzysie bezdomności są osoby żyjące w wolnych,

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

nieformalnych związkach bądź osoby będące w trakcie separacji. Niewielki odsetek badanych osób nie potrafiło określić stanu cywilnego. Być może wynika to z faktu, iż mają nieuregulowane sprawy sądowe, na przykład są w trakcie trwania rozprawy rozwodowej, na którą się nie stawiają w sądzie.

Tabela nr 4: Wykształcenie

Wykształcenie	Ogółem	Mężczyźni	Kobiety	Kobiety w %
niepełne podstawowe	947	666	281	29,7
podstawowe	8128	6647	1481	18,2
gimnazjalne	1280	937	343	26,8
zawodowe	11787	10255	1532	13,0
średnie	4825	3673	1152	23,9
wyższe	1011	632	379	37,5
nie wiem	533	420	113	21,2
Razem	28511	23230	5281	18,5

Źródło: Opracowanie na podstawie Statystyk Ogólnopolskiego Badania Osób Bezdomnych – Edycja 2024

Wśród osób zagrożonych kryzysem bezdomności biorących udział w badaniu w 2024 r. najliczebniejszą grupę stanowiły osoby, które legitymowały się wykształceniem zawodowym. Co trzeci badany posiadał wykształcenie podstawowe. W grupie kobiet zagrożonych kryzysem bezdomności także najliczniejszą grupę stanowiły osoby z wykształceniem zawodowym i wykształceniem podstawowym. Można wysnuć tezę, że osoby, które posiadają podstawowe bądź zawodowe wykształcenie zmagają się z trudnościami w zdobyciu dobrze płatnej pracy. Trzecią, pod względem liczebności grupę stanowią osoby bezdomne z średnim wykształceniem. W grupie osób zagrożonych kryzysem bezdomnością są również takie, które posiadają wyższe wykształcenie. Z uwagi na to, że osoby z wyższym wykształceniem stanowią nieliczną grupę w tej grupie społecznej można wysnuć wniosek, że łatwiej jest im znaleźć zatrudnienie, dobrze płatną pracę, która pozwala na godne życie. Ponadto, osoby legitymujące się

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

wyższym wykształceniem, nawet znajdujące się w trudnej sytuacji życiowej, wiedzą gdzie mogą znaleźć pomoc i wsparcie. Z badań przeprowadzonych przez K. Chotkowską (K. Chotkowska) wynika, że główną przyczyną bezdomności mężczyzn legitymujących się wyższym wykształceniem były uzależnienia oraz małżeńskie konflikty.

Należy zwrócić także uwagę na osoby bezdomne, które nie wiedzą jakie posiadają wykształcenie. Można wysnuć teorię, że osoby te w bardzo młodym wieku spotkały się z brakiem zrozumienia w domowym środowisku. Wychowywały się w rodzinach, w których dominowała przemoc i uzależnienia i chcąc uciec od takiego życia wyprowadziły się z domu w młodym wieku. Takie osoby nie miały możliwości zdobycia wykształcenia. Jest to grupa, którą w mojej ocenie trzeba otoczyć szczególną troskę i wsparciem. Należy zmotywować te osoby do podjęcia trudu nauki, zdobycia wykształcenia, które otworzy im drogę do znalezienia pracy, zdobycia kwalifikacji zawodowych a w przyszłości znalezienia domu i założenia rodziny.

Tabela nr 5: Źródła dochodu

Źródła dochodu	Ogółem	Mężczyźni	Kobiety	Kobiety w %
zatrudnienie	2057	1470	587	28,5
praca na czarno	2874	2595	279	9,7
praca chroniona	280	237	43	15,4
zbieractwo	2385	2112	273	11,4
zasiłki z pomocy społecznej	11113	9193	1920	17,3
świadczenia z ZUS	1722	1060	662	38,4
żebractwo	1222	1074	148	12,1
alimenty	291	60	231	79,4
renta/emerytura	5478	4214	1264	23,1
brak dochodu	4826	4150	676	14,0
inne	1284	901	383	29,8
Razem	33532	27066	6466	19,3

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

Źródło: Opracowanie na podstawie Statystyk Ogólnopolskiego Badania Osób Bezdomnych – Edycja 2024

Istotne jest także ustalenie z czego utrzymują się osoby bezdomne. Co trzeci zbadany w 2024 r. bezdomny zadeklarował, że otrzymuje zasiłki z pomocy społecznej. Zatem można wysnuć wniosek, że osoby te wiedzą gdzie i po jakie formy wsparcia mogą się udać. Niewątpliwie jest to sukces pracowników socjalnych, którzy monitorują i czuwają nad osobami, które znajdują się w niezwykle trudnej sytuacji życiowej. Pracownicy socjalni wspierają osoby w kryzysie nie tylko poradą ale również realną pomocą. Wspierają osoby bezdomne oraz edukują gdzie mogą znaleźć pomoc. Znaczna część badanej grupy zadeklarowała, że ma prawo do renty czy emerytury. Zatem są to osoby, które kiedyś pracowały. Na trzecim miejscu, pod względem liczebności, znaleźli się tacy bezdomni, którzy nie posiadają dochodu. Osoby w kryzysie bezdomności czerpią dochód z zatrudnienia, pracy na czarno czy też ze zbieractwa. Dochód z pracy na czarno oraz zbieractwa nie wpływa na stabilność dochodu. Ponadto, osoby wskazały, że mają inne źródła dochodu.

Tabela nr 6: Przyczyny bezdomności

Przyczyny bezdomności	Ogółem	Mężczyźni	Kobiety	Kobiety w %
konflikt w rodzinie	8761	7243	1518	17,3
odejście/ śmierć rodzica/ opiekuna	1156	1001	155	13,4
przemoc domowa	1491	782	709	47,6
rozpad związku	4305	3631	674	15,7
zadłużenie	3094	2498	596	19,3
bezrobocie, brak pracy, urata pracy	3832	3283	549	14,3
problemy wynikające z orientacji seksualnej	102	93	9	8,8
zły stan zdrowia, niepełnosprawność	3556	2945	611	17,2
eksmisja, wymeldowanie z mieszkania	5803	4772	1031	17,8

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

uzależnienie od alkoholu	9521	8514	1007	10,6
uzależnienie od narkotyków	676	562	114	16,9
uzależnienie od hazardu	242	228	14	5,8
migracja, wyjazd na stałe do innego kraju	876	455	421	48,1
choroba, zaburzenie psychiczne inne niż uzależnienie	1298	1004	294	22,7
opuszczenie placówki opiekuńczo-wychowawczej	266	201	65	24,4
opuszczenie zakładu karnego	1372	1287	85	6,2
konflikt z prawem	1754	1645	109	6,2
inna przemoc niż domowa	161	101	60	37,3
problemy wynikające ze zmiany wiary	36	31	5	13,9
Razem	48302	40276	8026	16,6

Źródło: Opracowanie na podstawie Statystyk Ogólnopolskiego Badania Osób Bezdomnych – Edycja 2024

Z przeprowadzonych badań wynika, że osoby bezdomne reprezentują bardzo różnorodną grupę. Tak jak każda osoba na świecie, tak również osoby, które znalazły się w kryzysie bezdomności mają swoją historię, będącą przyczyną zamieszkiwania poza rodzinnym domem. W grupie respondentów najliczniejszą grupę stanowiły osoby uzależnione od alkoholu oraz te, w których rodzinnych domach były konflikty. Oczywiście oba te czynniki nie wykluczają się. Osoby, które dorastały w przemocowych domach niejednokrotnie w bardzo młodym wieku sięgały po alkohol, który w ich mniemaniu koił ból i stres jakiego doświadczały od najbliższych. Przyczynami bezdomności w badanej grupie były także: eksmisja i wymeldowanie z mieszkania, rozpad związku, bezrobocie bądź utrata pracy oraz zadłużenia. Bohater artykułu K. Chotkowskiej, na pytanie o to, co robił na rok przez bezdomnością wyznał, że: „Na rok przed bezdomnością, gdyby ktoś mi powiedział, że będę bezdomnym, to bym go wyśmiał. Pracowałem jako kierownik działu sprzedaży (…). Byłem pełen werwy i nadziei na lepsze życie. Okazało się, że moja firma po prostu zwinęła się (…). Nagle się obudziłem z ręką w nocniku, musiałem opuścić wynajmowane mieszkanie i poszedłem na Dworzec Centralny (…)".

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

Kobiety zagrożone kryzysem bezdomności wskazywały na konflikty w rodzinie, eksmisję, wymeldowanie z domu a także uzależnienie od alkoholu. Jedna z bohaterek artykułu B. Szluz (B. Szluz), za przyczynę bezdomności wskazała brak reakcji środowiska na przemoc.
Wśród grupy zarówno kobiet jak i mężczyzn niewiele osób wskazało, że przyczyną bezdomności były problemy wynikające z orientacji seksualnej bądź problemy wynikające ze zmiany wiary.

Tabela nr 7: Oczekiwanie pomocy

Oczekiwana pomoc	Ogółem	Mężczyźni	Kobiety	Kobiety w %
żywność	8895	7447	1448	16,3
higieniczne	3179	2720	459	14,4
zdrowotne	6070	5077	993	16,4
schronienie	10119	8210	1909	18,9
terapia uzależnień	1511	1311	200	13,2
wsparcie psychologiczne	1767	1182	585	33,1
pomoc prawna	1338	1007	331	24,7
pomoc w znalezieniu pracy	2427	1937	490	20,2
finansowa	8964	7520	1444	16,1
mieszkaniowa	10611	8400	2211	20,8
nie oczekuję pomocy	3889	3199	690	17,7
Razem	58770	48010	10760	18,3

Źródło: Opracowanie na podstawie Statystyk Ogólnopolskiego Badania Osób Bezdomnych – Edycja 2024

Z przeprowadzonych badań wynika, że zdecydowana większość osób bezdomnych oczekuje pomocy w znalezieniu mieszkania oraz schronienia. Zatem osoby które nie posiadają domu pragną zmienić swoją sytuację, a trampoliną do tego jest niewątpliwie posiadanie miejsca, w którym mogą zamieszkać. Osoby bezdomne oczekują także pomocy finansowej oraz żywności. Jedna z bohaterek wywiadu

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

udzielonego M. Piechowicz- Bogaczyk (M. Piechowicz- Bogaczyk) potwierdza, że oczekuje wsparcia finansowego. Problemem jest również dbanie o zdrowie. Osoby, które nie posiadają domu, żyją na ulicy, mają utrudniony dostęp do opieki zdrowotnej. Taki tryb życia sprzyja rozwojowi różnych infekcji, owrzodzeń, ran czy wszawicy. Z problemami tymi trudno walczyć bez odpowiedniego zaplecza higienicznego. Duży odsetek osób bezdomnych nie oczekuje w ogóle pomocy. Można wysnuć wniosek, że są to osoby zrezygnowane, być może pogodzone ze swoim losem i już nie mają wiary w to, że ich życie zmieni się na lepsze. Osoby w kryzysie bezdomności oczekują także pomocy w znalezieniu pracy. Posiadanie stałego źródła dochodu daje osobom bezdomnym poczucie odzyskiwania kontroli nad swoim życiem. Za zarobione pieniądze mogą zaspokoić swoje podstawowe potrzeby zarówno żywnościowe jak i higieniczne. Ponadto wyrobienie nawyku pracy daje poczucie odpowiedzialności na wykonywane zadania. Osoby te stają się częścią społeczeństwa, ich praca stanowi wkład w jakąś dziedzinę życia. Praca uczy także systematycznego wykonywania zadań.

Podczas prowadzenia badań w 2024 r. ankietowani przebywali w różnych miejscach. Podstawową formą pomocy jest niewątpliwie zapewnienie schronienia. Na potrzeby niniejszego artykułu wybrano te miejsca, w których przebywała najliczniejsza grupa osób w kryzysie bezdomności.

ZAKOŃCZENIE

Z przeprowadzonych w 2024 r. badań wynika, że osoby zagrożone kryzysem bezdomności są grupą wysoce niejednorodną.

Wśród nich znajdują się zarówno mężczyźni jak i kobiety. Zdecydowanie najliczniejsze skupisko osób bezdomnych zamieszkuje województwo pomorskie oraz śląskie. Osoby bezdomne w przeważającej mierze są stanu wolnego, nie mają rodzin i nie żyją w formalnych związkach. Nie są to ludzie, którzy zdobyli wykształcenie umożliwiające zdobycie dobrze płatnej pracy. Zatem ludzie zagrożeni kryzysem bezdomności, legitymujący się w większości wykształceniem podstawowym utrzymują się z zasiłków z pomocy społecznej. Główną przyczyną, z powodu której prowadzą życie na ulicy jest uzależnienie od alkoholu oraz konflikty w rodzinie. Zdecydowana większość osób bezdomnych oczekuje pomocy w znalezieniu mieszkania oraz schronienia.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

W celu zagwarantowania kompleksowej pomocy osobom zagrożonych kryzysem bezdomności niezbędne jest współdziałanie zarówno pracowników samorządowych jak i pracowników służb mundurowych.

LITERATURA:

CHOTKOWSKA, K., 2020. Przyczyny bezdomności, próby polepszenia swojej sytuacji i nadzieje na przyszłość - analiza indywidualnych wywiadów pogłębionych bezdomnych mężczyzn z wyższym wykształceniem. *Praca Socjalna*. (1/35), 71–77.

KLIMASZ, M., M. LITERA, S. SZPYTKO, M. KUCZYŃSKA, K. DORNA, A. KURZELEWSKA-SOBCZAK a J. GNUS, 2026. *Wielkość zjawiska bezdomości w Polsce na przestrzeni ostatnich 7 lat oraz metody jego zwalczania*. s. 587. https://ppm.umw.edu.pl/info/article/UMW26f59bbf50234545915bcec936a8f565

PIECHOWICZ-BOGACZYK, M., 2025. Wsparcie społeczne w percepcji kobiet w kryzysie bezdomności. *Polityka Społeczna*. (1), 19.

SZLUZ, B., 2011. Bezdomne kobiety z opinii bezdomnych kobiet. *Seminare. Poszukiwania naukowe*. 30, 110. https://doi.org/10.21852/sem.2011.30.09

TRUSKOLASKA, E. M., 2018. *Kryminologiczne aspekty bezdomności*. Białystok. Rozprawa doktorska pod kierunkiem prof. zw. dr hab. E. W. Pływaczewskiego, praca niepublikowana.

Akty prawne

Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej (Dz. U. 2026 r., poz. 203).

Rozporządzenie Ministra Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej z dnia 7 lutego 2024 r. w sprawie domów dla matek z małoletnimi dziećmi i kobiet w ciąży (Dz. U. 2024 r., poz. 169).

Źródła internetowe

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

CARITAS ARCHIDIECEZJI BIAŁOSTOCKIEJ, 2026. *Noclegownia Mężczyzn św. Brata Alberta – bezpieczne miejsce dla mężczyzn w kryzysie*. https://caritas.bialystok.pl/noclegownia-mezczyzn-sw-brata-alberta/

CARITAS ARCHIDIECEZJI BIAŁOSTOCKIEJ, 2026. *Ogrzewalnia dla osób bezdomnych - schronienie i wsparcie w Białymstoku*. https://caritas.bialystok.pl/ogrzewalnia-dla-osob-bezdomnych/

FUNDACJA ZAMIESZKANI, 2026. *Bezdomność kobiet*. https://zamieszkani.org.pl/bezdomnosc-kobiet/

MIEJSKI OŚRODEK POMOCY RODZINIE W BIAŁYMSTOKU, 2026. *Pomoc osobom bezdomnym*. https://mopr.bialystok.pl/pomoc-osobom-bezdomnym

MINISTERSTWO RODZINY, PRACY I POLITYKI SPOŁECZNEJ, 2026. *Ogólnopolskie Badanie Liczby Osób bezdomnych – Edycja 2026*. Dostupné na: https://www.gov.pl/web/rodzina/ogolnopolskie-badanie-liczby-osob-bezdomnych---edycja-2026

STOWARZYSZENIE KU DOBREJ NADZIEI, 2026. *Schronisko z usługami opiekuńczymi*. Dostupné na: https://kdn.bialystok.pl/index.php/dzialalnosc/schronisko/

KONTAKT:

dr Magdalena TELESZEWSKA
Akademia Podlaska w Białymstoku
Akademia Nauk Stosowanych
Zakład Pedagogiki
Aleja Jana Pawła II 91,
15-703 Białystok, Polska
magdaiwaniuk@gmail.com

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

OD OCHRANY PAMIATKY K DIGITÁLNEMU ZÁŽITKU: PREMENY POZNANIA O KULTÚRNOM DEDIČSTVE

Lenka PLEVKOVÁ

ABSTRAKT

Príspevok sa zaoberá digitalizáciou kultúrneho dedičstva ako nástrojom ochrany, prezentácie a sprostredkovania poznania v digitálnom prostredí. Pozornosť sa sústreďuje na premenu tradičného chápania pamiatky ako fyzického objektu na širší komunikačný, vzdelávací a zážitkový priestor. Príkladom je Zámok Kunerad, pri ktorom sa potreba obnovy prepája s možnosťami digitálnej dokumentácie, tvorby 3D modelov, virtuálnych prehliadok a marketingovej komunikácie. Príspevok poukazuje na to, že digitálne technológie nenahrádzajú autentickú hodnotu kultúrneho dedičstva, ale rozširujú možnosti jeho uchovávania, interpretácie a sprístupňovania verejnosti. Digitalizácia zároveň podporuje kultúrny turizmus, edukáciu a dlhodobú udržateľnosť kultúrnych objektov.

Kľúčové slová: kultúrne dedičstvo, digitalizácia, digitálny zážitok, kultúrny turizmus, marketingová komunikácia

FROM HERITAGE PRESERVATION TO THE DIGITAL EXPERIENCE: CHANGES IN OUR UNDERSTANDING OF CULTURAL HERITAGE

ABSTRACT

The paper deals with the digitization of cultural heritage as a tool for protection, presentation and mediation of knowledge in the digital environment. The attention is focused on the transformation of the traditional understanding of a monument as a physical object into a broader communicative, educational and experiential space. The example is Kunerad Castle, where the need for reconstruction is connected with the possibilities of digital documentation, 3D models, virtual tours and marketing communication. The paper points out that digital technologies do not replace the authentic value of cultural heritage, but expand the possibilities of its preservation,

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

interpretation and accessibility to the public. Digitization also supports cultural tourism, education and the long-term sustainability of cultural sites.
Keywords: cultural heritage, digitization, digital experience, cultural tourism, marketing communication

ÚVOD

Kultúrne dedičstvo tvorí základ historickej pamäti, umeleckej a spoločenskej identity národov. Jeho ochrana sa tradične spájala najmä s fyzickým zachovaním, obnovou a konzerváciou pamiatkových objektov. V tradičnom chápaní bolo poznávanie kultúrneho dedičstva spojené predovšetkým s fyzickou prítomnosťou pri pamiatke, odborným výkladom, archívnym výskumom alebo návštevou múzea, galérie či historického objektu.

Súčasné digitálne technologické možnosti však rozširujú chápanie ochrany a prezentácie kultúrneho dedičstva o nový rozmer. Kultúrne dedičstvo už nie je dostupné výlučne prostredníctvom fyzickej návštevy, ale aj prostredníctvom digitálnych modelov, virtuálnych prehliadok, online archívov, interaktívnych aplikácií a zážitkových technológií. Tieto nástroje umožňujú nielen uchovávať informácie o pamiatkach, ale aj sprostredkovať ich význam širšej verejnosti atraktívnejším a dostupnejším spôsobom.

Digitalizácia tak mení spôsob, akým sa kultúrne dedičstvo dokumentuje, interpretuje a komunikuje. Pamiatka už nie je vnímaná iba ako statický historický objekt, ale ako priestor poznávania, zážitku a interakcie. Tento posun je významný najmä v kontexte kultúrneho turizmu, vzdelávania a marketingovej komunikácie, pretože súčasný návštevník očakáva nielen informáciu, ale aj možnosť aktívneho zapojenia a osobného prežívania kultúrneho obsahu.

Cieľom príspevku je poukázať na to, ako digitalizácia mení spôsoby ochrany, prezentácie a sprístupňovania kultúrneho dedičstva.

KULTÚRNE DEDIČSTVO MEDZI OCHRANOU A INTERPRETÁCIOU

Kultúrne dedičstvo nemožno chápať iba ako súbor historických objektov, dokumentov alebo umeleckých artefaktov. Ide o komplexný spoločenský fenomén, ktorý prepája minulosť s prítomnosťou a vytvára základ pre formovanie kolektívnej pamäti. Jeho význam spočíva nielen v estetickej alebo historickej hodnote, ale aj v schopnosti sprostredkovať poznanie o hodnotách, konfliktoch, technológiách, identitách a spôsoboch života predchádzajúcich generácií.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

Ochrana kultúrneho dedičstva je nevyhnutnou podmienkou zachovania historickej pamäti. V prípade architektonických pamiatok však nejde iba o zachovanie stavebnej substancie. Pamiatka je nositeľom príbehov, symbolických významov, spoločenských väzieb a regionálnej identity.

Spôsoby prezentácie kultúrnych pamiatok sa v minulosti opierali najmä o priamy kontakt s objektom, sprievodcovský výklad, informačné tabule, publikácie a muzeálne expozície. Súčasné digitálne nástroje však umožňujú rozšíriť tento model o nové formy poznávania. Návštevník sa môže prostredníctvom 3D modelov, vizualizácií či virtuálneho prostredia oboznámiť s podobou pamiatky v rôznych historických obdobiach, lepšie porozumieť jej architektúre a vnímať ju nielen ako fyzický objekt, ale aj ako digitálne sprostredkovaný kultúrny príbeh.

Tento posun je dôležitý aj z hľadiska kultúrneho turizmu. Súčasný návštevník nevníma kultúrnu pamiatku iba ako objekt historického záujmu, ale aj ako priestor osobného zážitku, objavovania a interakcie.

KULTÚRNY TURIZMUS AKO PRIESTOR PREMENY POZNANIA O KULTÚRNOM DEDIČSTVE

V kontexte súčasných premien poznania v humanitných a spoločenských vedách nadobúda kultúrny turizmus osobitný význam. Kultúrne dedičstvo už nie je vnímané iba ako statický súbor objektov určených na ochranu, ale ako aktívny komunikačný a vzdelávací priestor. Návštevník kultúrnej pamiatky sa nestretáva iba s architektúrou, umeleckým dielom alebo historickým dokumentom, ale aj s príbehom, hodnotou a interpretáciou minulosti. Kultúrny turizmus preto nemožno redukovať iba na ekonomickú aktivitu. Ide o komplexný spoločenský jav, ktorý prepája poznávanie kultúrneho dedičstva s ekonomickým, sociálnym, vzdelávacím a environmentálnym rozvojom regiónov.

Význam kultúrneho turizmu sa prejavuje najmä v regiónoch, ktoré disponujú bohatým kultúrnym dedičstvom, no zároveň majú obmedzené možnosti priemyselného alebo hospodárskeho rozvoja. Kultúrne pamiatky, historické sídla, múzeá, galérie, sakrálne objekty či technické pamiatky sa môžu stať impulzom pre rozvoj služieb, ubytovacích kapacít, gastronómie, lokálnej produkcie a kreatívneho priemyslu. Kultúrny turizmus môže prispievať k znižovaniu regionálnych nerovností, pokiaľ je rozvíjaný ako súčasť udržateľnej stratégie rešpektujúcej kultúrne, sociálne a environmentálne špecifiká územia (Richards a Wilson, 2006).

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

Ekonomický prínos kultúrneho turizmu však nie je možné chápať izolovane. Príjmy z turizmu môžu podporiť obnovu a údržbu kultúrnych pamiatok, no zároveň platí, že nadmerná alebo nekontrolovaná návštevnosť môže ohroziť ich fyzickú integritu a autenticitu. Z tohto dôvodu je potrebné kultúrny turizmus riadiť tak, aby bol v rovnováhe medzi ekonomickým využitím a ochranou kultúrneho dedičstva. Efektívne riadenie návštevnosti, kvalitná infraštruktúra, interpretácia pamiatok a zapojenie miestnych komunít patria medzi základné predpoklady jeho dlhodobej udržateľnosti.

Samostatnú pozornosť si treba venovať aj environmentálnemu rozmeru kultúrneho turizmu. Mnohé kultúrne pamiatky sa nachádzajú v prírodne hodnotnom prostredí alebo sú priamo späté s krajinou, ktorá tvorí súčasť ich historického a estetického významu. V takýchto prípadoch je ochrana kultúrneho dedičstva neoddeliteľná od ochrany prírodného prostredia.

Kultúrne inštitúcie môžu v tomto procese zohrávať aktívnu vzdelávaciu úlohu. Ak do svojich expozícií, sprievodcovských výkladov alebo digitálnych aplikácií začlenia témy ochrany životného prostredia, udržateľnosti a zodpovedného turizmu, prispievajú k formovaniu environmentálne uvedomelého návštevníka. Turizmus má významný vzdelávací potenciál, pretože prostredníctvom osobnej skúsenosti dokáže meniť postoje návštevníkov k prostrediu, ktoré navštevujú (Holden, 2000).

V posledných desaťročiach prechádza kultúrny turizmus výraznou transformáciou. Jedným z dominantných trendov je prechod od pasívnej návštevy k zážitkovému a participatívnemu modelu poznávania. Návštevníci už nevyhľadávajú iba statické prehliadky pamiatok, ale očakávajú možnosť aktívneho zapojenia, autentickej skúsenosti a emocionálneho prepojenia s navštíveným miestom. Zážitkový charakter kultúrneho turizmu posilňuje vzťah návštevníka ku kultúrnemu dedičstvu a môže podporovať opakované návštevy aj pozitívnu ústnu propagáciu (Richards a Wilson, 2006).

Ďalším významným trendom je dôraz na udržateľnosť. Kultúrny turizmus musí reagovať na riziká spojené s masovou návštevnosťou, komercionalizáciou kultúry, narušením života miestnych komunít alebo fyzickým poškodzovaním pamiatok. ICOMOS v Medzinárodnej charte kultúrneho turizmu zdôrazňuje, že riadenie turizmu na miestach kultúrneho dedičstva má zabezpečiť rovnováhu medzi ochranou pamiatok, potrebami návštevníkov a záujmami miestnych komunít (ICOMOS, 1999).

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

Výraznú premenu kultúrneho turizmu spôsobujú aj digitálne technológie. Virtuálne prehliadky, digitálni sprievodcovia, mobilné aplikácie, QR kódy, rozšírená realita a virtuálna realita rozširujú možnosti interpretácie kultúrneho dedičstva. Návštevník môže získať prístup k doplnkovým informáciám, historickým rekonštrukciám, audiovizuálnym materiálom alebo 3D modelom priamo počas návštevy pamiatky. Zároveň tieto technológie umožňujú sprístupniť kultúrne lokality aj ľuďom, ktorí sa na miesto nemôžu fyzicky dostať. Digitálne a virtuálne nástroje v oblasti kultúrneho dedičstva rozširujú možnosti edukácie, prezentácie a interakcie s historickými objektmi (Pescarin, 2014).

Digitalizácia tak mení aj samotnú povahu turistického poznania. Návštevník už nie je odkázaný iba na fyzickú prehliadku a sprievodcovský výklad, ale môže kombinovať osobnú skúsenosť s digitálnymi vrstvami informácií. Kultúrna pamiatka sa vďaka tomu stáva hybridným priestorom, v ktorom sa prelína materiálne dedičstvo, digitálna interpretácia a individuálny zážitok.

V slovenskom kontexte má kultúrny turizmus značný, no stále nie úplne využitý potenciál. Slovensko disponuje množstvom hradov, zámkov, kaštieľov, sakrálnych stavieb, mestských pamiatkových rezervácií, technických pamiatok, múzeí a lokalít zapísaných v Zozname svetového dedičstva UNESCO. Tieto lokality predstavujú významný zdroj historického poznania a zároveň dôležitý prvok turistickej atraktivity krajiny.

Napriek tomu kultúrny turizmus na Slovensku čelí viacerým výzvam. Patrí medzi ne nerovnomerná regionálna návštevnosť, nedostatočná infraštruktúra v niektorých lokalitách, slabšia jazyková dostupnosť informačných materiálov, obmedzená digitálna prezentácia pamiatok a potreba systematickejšieho marketingu zameraného na domáce aj zahraničné publikum. Práve tu sa otvára priestor pre využitie digitalizácie, ktorá môže zvýšiť viditeľnosť menej známych pamiatok, podporiť ich zapojenie do tematických trás a sprostredkovať ich hodnotu širšiemu publiku.

Kultúrny turizmus preto predstavuje významný priestor, v ktorom sa stretáva poznanie, zážitok, ekonomický rozvoj a ochrana kultúrneho dedičstva. Jeho súčasná podoba ukazuje, že kultúrne hodnoty nemožno iba uchovávať, ale je potrebné ich zrozumiteľne interpretovať, komunikovať a sprístupňovať rôznym cieľovým skupinám. V spojení s digitálnymi technológiami sa kultúrny turizmus stáva dôležitým nástrojom premeny poznania, pretože umožňuje nové formy kontaktu medzi minulosťou, pamiatkou a súčasným návštevníkom.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

DIGITALIZÁCIA AKO PREJAV PREMENY POZNANIA

Digitalizácia kultúrneho dedičstva patrí medzi najvýraznejšie prejavy súčasnej premeny práce s kultúrnymi hodnotami. Kým tradičný prístup k pamiatkam, artefaktom a historickým dokumentom bol založený najmä na ich fyzickej ochrane, katalogizácii a sprístupňovaní v konkrétnom priestore, digitálne technológie umožňujú rozšíriť tieto činnosti do virtuálneho prostredia. Kultúrne dedičstvo sa tak stáva dostupným nielen ako hmotný objekt, ale aj ako digitálny záznam, model, databáza, vizualizácia alebo interaktívny zážitok.

Význam digitalizácie nespočíva iba v technickom prevode fyzického objektu do digitálnej podoby. Ide o širší proces, ktorý mení spôsob, akým sa kultúrne dedičstvo uchováva, skúma, prezentuje a komunikuje verejnosti. Digitálne nástroje umožňujú zachytiť stav pamiatky, vytvárať jej vizuálne a priestorové reprezentácie, sprístupňovať ju rôznym cieľovým skupinám a využívať ju vo vzdelávacích, výskumných aj marketingových aktivitách. V tomto zmysle je digitalizácia dôležitým prepojením medzi ochranou kultúrneho dedičstva a jeho spoločenským využitím.

Pre kultúrne inštitúcie predstavuje digitalizácia možnosť prekročiť fyzické, geografické aj časové obmedzenia. Múzeá, galérie, archívy, knižnice a pamiatkové objekty často disponujú rozsiahlymi zbierkami alebo dokumentačnými fondmi, ktoré nie je možné trvalo vystavovať alebo sprístupňovať v plnom rozsahu. Digitálne databázy, online katalógy, virtuálne výstavy a multimediálne prezentácie umožňujú, aby sa k týmto obsahom dostala širšia verejnosť bez nutnosti osobnej návštevy. Kultúrna inštitúcia sa tým otvára nielen lokálnemu publiku, ale aj používateľom z iných regiónov a krajín.

Jedným z hlavných prínosov digitalizácie je zvýšenie dostupnosti kultúrneho dedičstva. Digitálne sprístupnenie pamiatok a zbierok umožňuje kontakt s kultúrnym obsahom aj tým skupinám, ktoré majú obmedzenú možnosť fyzickej návštevy. Digitalizácia tak podporuje inkluzívnejší prístup ku kultúre a rozširuje okruh tých, ktorí sa môžu podieľať na poznávaní kultúrneho dedičstva.

Dôležitým rozmerom digitalizácie je aj ochrana a zachovanie. Historické objekty, umelecké diela, archívne dokumenty a zbierkové predmety sú často ohrozené časom, nevhodnými podmienkami, manipuláciou, prírodnými katastrofami, požiarom, vandalizmom alebo zanedbanou údržbou. Digitálny záznam síce nenahrádza originál, ale vytvára jeho dokumentačnú stopu, ktorá môže byť mimoriadne cenná pri obnove, výskume alebo rekonštrukcii. V prípade poškodenia

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

alebo zániku objektu môže digitálna dokumentácia zachovať poznanie o jeho podobe, detailoch a historickom význame.

Pri pamiatkových objektoch má digitalizácia osobitný význam najmä vtedy, keď prebieha rekonštrukcia alebo keď je objekt z bezpečnostných dôvodov neprístupný. Digitálne zachytenie stavu pred obnovou, počas nej a po jej ukončení umožňuje vytvoriť komplexnú dokumentáciu vývoja pamiatky. Takýto materiál môže slúžiť nielen odborníkom, ale aj verejnosti, ktorá vďaka nemu lepšie porozumie náročnosti obnovy a hodnote zachovaného dedičstva. Digitalizácia tak podporuje transparentnosť pamiatkovej obnovy a môže posilniť záujem verejnosti o jej výsledky.

Významným prínosom digitalizácie je jej vzdelávací potenciál. Digitálne zbierky, virtuálne prehliadky, 3D modely a interaktívne aplikácie umožňujú sprostredkovať kultúrne dedičstvo spôsobom, ktorý je názorný, prístupný a atraktívny pre rôzne vekové skupiny. Študenti prostredníctvom digitálnych nástrojov môžu skúmať priestor, približovať si detaily, porovnávať historické vrstvy objektu alebo pracovať s multimediálnym výkladom. Takýto spôsob učenia podporuje aktívne poznávanie a umožňuje lepšie prepájať teoretické poznatky s konkrétnym vizuálnym a priestorovým zážitkom.

Digitalizácia je zároveň dôležitá pre odborný výskum. Digitálne archívy a databázy umožňujú rýchlejšie vyhľadávanie, porovnávanie a spracovanie informácií. Výskumníci môžu pracovať s materiálmi, ktoré by inak boli fyzicky dostupné iba v konkrétnej inštitúcii. Priestorové modely pamiatok môžu slúžiť na analýzu architektonických detailov, rekonštrukciu historického vývoja objektu alebo plánovanie obnovy. Digitalizované dáta tak vytvárajú nové možnosti pre humanitný, technický aj interdisciplinárny výskum.

Medzi najvýznamnejšie metódy digitalizácie patrí 3D skenovanie. Umožňuje presne zachytiť tvar, rozmery a štruktúru objektu vo forme priestorových dát. Výsledkom môže byť digitálny model, ktorý verne dokumentuje aktuálny stav pamiatky alebo objektu. Pri architektúre je dôležité najmä to, že 3D skenovanie dokáže zaznamenať aj drobné nerovnosti, poškodenia, konštrukčné detaily a priestorové vzťahy, ktoré by sa pri bežnej fotografickej dokumentácii mohli stratiť. Takýto model je využiteľný pri odbornom posudzovaní, obnove, prezentácii aj tvorbe virtuálnych prehliadok.

Ďalšou dôležitou metódou je fotogrametria. Tá pracuje so sériou fotografií, z ktorých sa následne vytvára priestorový model objektu alebo územia. Jej výhodou

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

je relatívna dostupnosť a možnosť využitia pri rôznych typoch pamiatok, od menších artefaktov až po rozsiahle architektonické celky. V kombinácii s leteckým snímkovaním umožňuje dokumentovať aj objekty, ktoré sú ťažko prístupné zo zeme. Fotogrametria je preto vhodná najmä pri pamiatkach s komplikovaným terénom, rozsiahlym areálom alebo zložitou architektonickou štruktúrou.

Virtuálna realita predstavuje technológiu, ktorá umožňuje používateľovi vstúpiť do simulovaného priestoru. V oblasti kultúrneho dedičstva môže ísť o rekonštrukciu historickej budovy, virtuálnu prehliadku múzea, model zaniknutej pamiatky alebo digitálne prostredie doplnené o výklad a interaktívne prvky. Výhodou virtuálnej reality je schopnosť vytvoriť intenzívny zážitok a sprostredkovať kultúrny obsah spôsobom, ktorý sa približuje osobnej skúsenosti. Používateľ sa môže pohybovať v priestore, sledovať detaily a vnímať súvislosti, ktoré by pri tradičnom výklade nemuseli byť rovnako zrozumiteľné.

Rozšírená realita pracuje s kombináciou fyzického a digitálneho prostredia. Do reálneho priestoru dopĺňa digitálne vrstvy, napríklad historické rekonštrukcie, informačné popisy, animácie, modely zaniknutých častí objektu alebo interaktívne prvky. Pri návšteve pamiatky môže návštevník prostredníctvom mobilného zariadenia vidieť, ako objekt vyzeral v minulosti, ktoré časti boli obnovené alebo akú funkciu mali jednotlivé priestory. Rozšírená realita tak pomáha preklenúť rozdiel medzi súčasným stavom pamiatky a jej historickou podobou.

Digitálne archívy a databázy predstavujú základnú infraštruktúru digitálneho kultúrneho dedičstva. Ich úlohou je zhromažďovať, organizovať, uchovávať a sprístupňovať digitálne záznamy. Môžu obsahovať fotografie, textové dokumenty, mapy, výkresy, audiovizuálne materiály, odborné popisy, metadáta, 3D modely alebo digitalizované zbierkové predmety. Kvalitná databáza nie je iba skladiskom súborov, ale premysleným systémom, ktorý umožňuje vyhľadávanie, triedenie, interpretáciu a ďalšie využitie obsahu.

Virtuálne prehliadky patria medzi najvyužiteľnejšie formy digitálnej prezentácie. Umožňujú návštevníkovi prechádzať objektom prostredníctvom obrazového alebo priestorového rozhrania. Môžu byť doplnené o texty, audio komentáre, videá, historické fotografie, mapy alebo interaktívne body. Ich výhodou je, že prepájajú informačnú a zážitkovú funkciu. Návštevník získava predstavu o priestore, atmosfére a význame pamiatky, pričom sa môže pohybovať vlastným tempom a zamerať sa na prvky, ktoré ho zaujímajú.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

Vzdelávacie programy založené na digitálnych materiáloch rozširujú možnosti spolupráce medzi kultúrnymi inštitúciami a školami. Digitálne modely, virtuálne exkurzie a interaktívne úlohy môžu byť súčasťou vyučovania dejepisu, umenia, regionálnej výchovy, geografie alebo mediálnej výchovy. Kultúrne dedičstvo sa tým dostáva do vzdelávacieho procesu nielen ako téma, ale aj ako skúsenosť. Žiak alebo študent môže aktívne skúmať objekt, porovnávať jeho historické podoby a lepšie chápať vzťah medzi minulosťou a súčasnosťou.

Digitalizácia však prináša aj viaceré výzvy. Medzi najvýznamnejšie patrí finančná náročnosť, potreba odborného personálu, technická údržba, ochrana autorských práv, dlhodobá archivácia dát a riziko rýchleho technologického zastarávania.

Digitálna rekonštrukcia by mala byť založená na dostupných poznatkoch a mala by jasne rozlišovať medzi doloženými faktami, odbornou interpretáciou a tvorivou vizualizáciou. Len tak si digitálna prezentácia zachová dôveryhodnosť.

Digitalizácia kultúrneho dedičstva mení spôsob, akým sa vytvára dokumentácia, ako sa sprístupňujú informácie a ako verejnosť vstupuje do kontaktu s históriou. Poznanie už nie je viazané iba na odborný text, archív alebo fyzickú návštevu pamiatky. Stáva sa vizuálnym, priestorovým, interaktívnym a zdieľateľným. Kultúrne dedičstvo sa v digitálnom prostredí mení na otvorený priestor, v ktorom sa stretáva ochrana, výskum, vzdelávanie, marketing a verejná participácia.

ZÁVER

Digitalizácia kultúrneho dedičstva predstavuje významný posun v spôsoboch ochrany, interpretácie a prezentácie pamiatok. V súčasnom spoločenskom a technologickom prostredí už nestačí kultúrne dedičstvo iba fyzicky zachovávať. Rovnako dôležité je vytvárať podmienky na jeho zrozumiteľné sprístupnenie, odbornú interpretáciu a aktívne zapojenie verejnosti. Digitálne technológie v tomto procese ponúkajú nové možnosti, pretože dokážu prepájať dokumentáciu, výskum, edukáciu, kultúrny turizmus a marketingovú komunikáciu.

Digitalizácia nám umožňuje zachytiť poškodený alebo obnovovaný stav objektu, vytvárať podklady pre rekonštrukciu, uchovávať architektonické detaily, pripravovať edukačné materiály a zároveň podporovať vznik nových foriem digitálneho zážitku. Takto spracovaná pamiatka sa nestáva iba objektom odbornej starostlivosti, ale aj priestorom komunikácie medzi odborníkmi, návštevníkmi, miestnou komunitou, študentmi a digitálnym publikom.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

Prechod od ochrany pamiatky k digitálnemu zážitku preto neznamená oslabenie autenticity kultúrneho dedičstva. Naopak, ukazuje, že moderné technológie môžu podporiť pamiatkovú starostlivosť tým, že pamiatku sprístupnia, vysvetlia a emocionálne priblížia verejnosti. Digitálny model, virtuálna prehliadka alebo multimediálna prezentácia nenahrádzajú originál, ale rozširujú možnosti jeho poznávania a interpretácie.

LITERATÚRA

ASHWORTH, G. a HOWARD, P. 1999. European Heritage Planning and Management. Bristol: Intellect Books. ISBN 978-1-84150-005-8.

BACCA, J., BALDIRIS, S., FABREGAT, R., GRAF, S. a KINSHUK. 2014. Augmented Reality Trends in Education: A Systematic Review of Research and Applications. In: Educational Technology & Society. roč. 17, č. 4, s. 133-149. ISSN 1436-4522.

BLAKE, J. 2000. On Defining the Cultural Heritage. In: International and Comparative Law Quarterly. roč. 49, č. 1, s. 61-85. ISSN 0020-5893. https://doi.org/10.1017/S002058930006396X

CAMERON, F. a KENDERDINE, S. 2007. Theorizing Digital Cultural Heritage: A Critical Discourse. Cambridge: MIT Press. ISBN 978-0-262-03374-3. https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262033534.001.0001

COLBERT, F. 2003. Entrepreneurial Marketing: The Non-Profit Sector. New York: McGraw-Hill.

COLBERT, F. 2003. Entrepreneurship in the Performing Arts. In: International Journal of Arts Management. roč. 6, č. 1, s. 30-39. ISSN 1480-8986.

COLBERT, F. Marketing Culture and the Arts. 2007. Montréal : HEC Montréal. . ISBN 9782980860218.

EAGLES, P. F. J. a McCOOL, S. F. 2002. Tourism in National Parks and Protected Areas: Planning and Management. Wallingford: CABI Publishing. ISBN 978-0-85199-762-4. https://doi.org/10.1079/9780851995892.0000

EVANS, M., JAMAL, A. a FOXALL, G. 2009. Consumer Behaviour. Chichester: Wiley. ISBN 978-0-470-02751-3.

FILL, C. 2013. Marketing Communications: Brands, Experiences and Participation. Harlow: Pearson. ISBN 978-0-273-73538-0.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

HOLDEN, A. 2000. Environment and Tourism. London: Routledge. ISBN 978-0-415-25571-8.

CHAFFEY, D. a SMITH, P. R. 2017. Digital Marketing Excellence: Planning, Optimizing and Integrating Online Marketing. Abingdon: Taylor & Francis. ISBN 978-1-138-67538-8. https://doi.org/10.4324/9781315640341-1

ICOMOS International. [online]. ©2024 [cit. 2024-09-14]. Dostupné na: https://www.icomos.org/en.

KOLLER, D., FRISCHER, B. a HUMPHREYS, G. 2009. Research Challenges for Digital Archives of 3D Cultural Heritage Models. In: Journal on Computing and Cultural Heritage. roč. 2, č. 3, s. 1-17. https://doi.org/10.1145/1658346.1658347

KOTLER, P. a SCHEFF, J. 1997. Standing Room Only: Strategies for Marketing the Performing Arts. Boston: Harvard Business School Press. ISBN 978-0-87584-737-5.

KOTLER, P. a KELLER, K. L. 2016. Marketing Management. Harlow: Pearson. ISBN 978-1-292-09781-0.

McDONALD, M. 2007. Marketing Plans: How to Prepare Them, How to Use Them. Oxford: Butterworth-Heinemann. ISBN 978-0-7506-8507-3.

PALČÁK, M., KUDELA, P., FANDÁKOVÁ, M. a KORDEK, J. Utilization of 3D Digital Technologies in the Documentation of Cultural Heritage: A Case Study of the Kunerad Mansion (Slovakia). In: Applied Sciences. roč. 12, č. 9, s. 4376. ISSN 2076-3417. [online]. ©2022 [cit. 2024-09-05]. Dostupné na: https://doi.org/10.3390/app12094376

PEETERS, P. a DUBOIS, G. 2010. Tourism travel under climate change mitigation constraints. In: Journal of Transport Geography. roč. 18, č. 3, s. 447-457. ISSN 0966-6923. https://doi.org/10.1016/j.jtrangeo.2009.09.003

PESCARIN, S. 2014. Virtual Reality and Virtual Museum. In: Virtual Archaeology. Oxford: Archaeopress, s. 35-50.

PESCARIN, S. 2014. Digital Heritage and Virtual Environments: A Journey through Time. In: Journal of Cultural Heritage. roč. 15, č. 3, s. 318-322. ISSN 1296-2074.

PINE, J. B. a GILMORE, J. H. 2011. The Experience Economy: Work Is Theatre & Every Business a Stage. Boston: Harvard Business Review Press. ISBN 978-1-4221-2531-0.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

PLEVKOVÁ, L. 2024. Digitalizácia kultúrneho dedičstva ako marketingový nástroj 21. storočia. Rigorózna práca. Žilina: Žilinská univerzita v Žiline, Fakulta humanitných vied. 79 s.

RICHARDS, G. a WILSON, J. 2006. Developing Creativity in Tourist Experiences: A Solution to the Serial Reproduction of Culture? In: Tourism Management. roč. 27, č. 6, s. 1209-1223. https://doi.org/10.1016/j.tourman.2005.06.002

RICHARDS, G. 2001. Cultural Attractions and European Tourism. Wallingford: CABI Publishing. ISBN 978-0-85199-440-1.

RICHARDS, G. 2016. Cultural Tourism: Global and Local Perspectives. New York: Routledge. ISBN 978-1-138-66314-9.

SCHREIBMAN, S., SIEMENS, R. a UNSWORTH, J. 2004. A Companion to Digital Humanities. Oxford: Blackwell Publishing. ISBN 978-1-4051-1312-9. https://doi.org/10.1111/b.9781405103213.2004.x

TIMOTHY, D. J. 2011. Cultural Heritage and Tourism: An Introduction. Bristol: Channel View Publications. ISBN 978-1-84541-177-0.

UNESCO. Convention Concerning the Protection of the World Cultural and Natural Heritage. [online]. ©1992 [cit. 2024-09-15]. Dostupné na: https://whc.unesco.org/en/conventiontext/.

KONTAKT:

PhDr. Lenka Plevková, PhD.
Žilinská univerzita v Žiline,
Ústav mediamatiky a kultúrneho dedičstva
Univerzitná 8215/1, 010 26 Žilina
lenka.plevkova@umkd.uniza.sk

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

ZAHRNUTIE HUMORU DO VÝUČBY VEREJNÉHO VYSTUPOVANIA V EFL TRIEDE: PEDAGOGICKÉ PERSPEKTÍVY

Olena HUNDARENKO – Annamária BIROŠOVÁ

ABSTRAKT

Táto štúdia skúma úlohu humoru v amerických inauguračných prejavoch z rokov 2004–2024, zameriavajúc sa na jeho prítomnosť, typy a rétorické funkcie. Analýza dvadsiatich prejavov odhalila pravidelné vzorce vo frekvencii a rozmanitosti humoru a potvrdila, že humor angažuje publikum, posilňuje kredibilitu rečníka a zdôrazňuje kľúčové myšlienky. Výskum poskytuje empirické dôkazy o strategickom využívaní humoru vo verejnom vystupovaní a ukazuje jeho pedagogický potenciál vo výučbe angličtiny ako cudzieho jazyka, kde môže podporovať interakciu, angažovanosť študentov a rozvoj prezentačných zručností, čím prispieva k hlbšiemu pochopeniu humoru ako rétorického a didaktického nástroja.

Kľúčové slová: humor, inauguračné prejavy, rétorické prostriedky, verejné vystupovanie, výučba angličtiny ako cudzieho jazyka (EFL)

INCORPORATING HUMOR IN EFL PUBLIC SPEAKING INSTRUCTION: PEDAGOCIAL PERSPECTIVES

ABSTRACT

This study examines the role of humor in American commencement speeches from 2004 to 2024, focusing on its presence, types, and rhetorical functions. Analysis of twenty speeches revealed consistent patterns in the frequency and variety of humor and confirmed that humor engages audiences, enhances speaker credibility, and emphasizes key messages. The research provides empirical evidence of the strategic use of humor in public speaking and highlights its pedagogical potential in English as a Foreign Language (EFL) instruction, where it can support interaction, increase student engagement, and develop presentation skills, contributing to a deeper understanding of humor as both a rhetorical and didactic tool.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

Key words: humor, commencement speeches, rhetorical devices, public speaking, EFL instruction

INTRODUCTION

Public speaking is a complex communication practice in which audiences actively co-construct meaning alongside the speaker (Devito, 2020). Speeches can be informative, persuasive, or ceremonial, serving to convey knowledge, influence beliefs, or celebrate milestones (Crystal, 1941; Turner, Osborn, Osborn, & Osborn, 2018). Among ceremonial speeches, **commencement addresses** hold a prominent place, delivered at graduations by notable figures to inspire graduates through personal anecdotes, guidance, and reflections on societal values (Schmidt, 1959; The Graduation Speech Co., 2024).

Historically, U.S. commencement speeches evolved from colonial Latin rhetoric focused on education and civic virtue (Farrel, 2011) to 19th-century addresses by figures such as Ralph Waldo Emerson, Abraham Lincoln, and Frederick Douglass, emphasizing individualism, civil rights, and educational progress (Geiger, 2015). By the 20th and 21st centuries, speakers like Steve Jobs, Barack Obama, and Oprah Winfrey incorporated humor and interactive platforms to engage large audiences and adapt to challenges such as the COVID-19 pandemic (Farnetti, 2011).

Humor has emerged as a key rhetorical tool in contemporary commencement speeches, entertaining audiences, humanizing speakers, and reinforcing messages (Attardo, 1994; Raskin, 1985; Corbett & Connors, 1998). It is conveyed through anecdotes, irony, satire, puns, situational humor, and self-deprecation, often using lexical and syntactic strategies like metaphor and polysemy (Devito, 2020; Farnetti, 2011; Lauw & Gunawan, 2024). Strategic humor considers audience, context, and cultural sensitivity, enhancing engagement without undermining the message.

Despite its importance, few studies have systematically analyzed humor in American commencement speeches. The present research examines 20 speeches from 2004–2024, identifying devices, purposes, and frequency of humor. The study contributes to understanding humor as a rhetorical tool and highlights its pedagogical potential for EFL instruction, showing how it can enhance audience engagement and public speaking skills.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

1 RESEARCH AND OBJECTIVES

This study aims to analyze the functions and types of humor in selected American commencement speeches, providing a comprehensive understanding of its role in graduation addresses.

A multi-dimensional, linguistically informed framework was employed to examine humor in commencement speeches, focusing on both its rhetorical functions and the linguistic strategies used to produce comic effect. This approach allowed for the analysis of how humor operates to achieve specific communicative goals, including audience engagement, entertainment, and persuasion.

Humor was categorized into ten types: situational humor, anecdotes, self-deprecation, wordplay, hyperbole, irony, satire, sarcasm, similes, and jokes, while its purpose was analyzed in terms of audience impact, connection, and message reinforcement. Both *qualitative* and quantitative methods were applied: instances of humor were systematically documented, categorized, and visualized in tables, charts, and graphs to identify patterns. A critical analysis then evaluated how humor was strategically used to achieve particular rhetorical aims.

Twenty commencement speeches delivered between 2004 and 2024 were selected according to the following criteria:

[1] *Variety of speakers* – individuals from diverse fields such as entertainment, music, sports, and technology (e.g., Oprah Winfrey, Taylor Swift, Steve Jobs).

[2] *Cultural impact* – speeches delivered by prominent figures addressing broad social themes.

[3] *Humorous content* – speeches with notable use of humor.

[4] *Social context* – inclusion of speeches delivered during events such as the COVID-19 pandemic.

The speeches were ordered chronologically and included addresses by Jon Stewart (2004), Steve Jobs (2005), Ellen DeGeneres (2009), Oprah Winfrey (2013), Michelle Obama (2015), Taylor Swift (2022), Joe Biden (2024), and others, representing a wide spectrum of styles, themes, and humorous strategies.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

The study addresses the following research questions and corresponding hypotheses:

RQ1: Which type of humor is most frequently used in commencement speeches?
H1: Situational humor is the most common type of humor in commencement speeches.

RQ2: What purposes does humor serve, and how does it contribute to the speaker's goals?
H2: Humor primarily fosters audience–speaker connection through shared experiences and relatability, diffuses tension, and delivers inspirational messages, enhancing audience engagement and the overall impact of the speech.

RQ3: How does humor influence the credibility and likability of a speaker?
H3: Effective humor increases the speaker's trustworthiness and appeal by making them appear more relatable and human, strengthening the connection with the audience.

RQ4: How does humor help manage audience attention?
H4: Humor is strategically employed to capture and maintain audience attention, create a dynamic atmosphere, evoke emotional responses, and ensure that key messages are effectively conveyed.

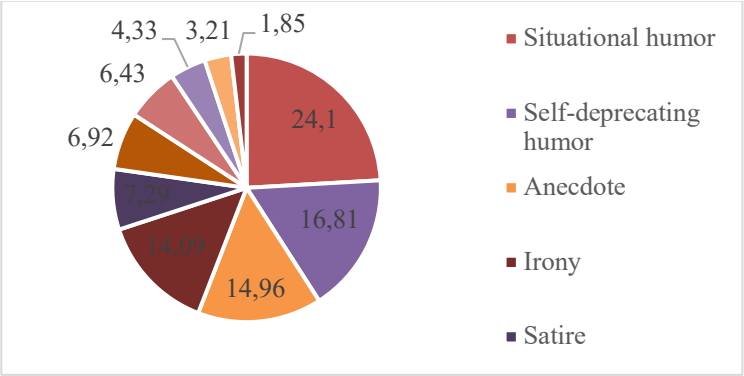
2 RESULTS

2.1 Distribution of Humor Types in Selected Commencement Speeches

The textual analysis identified **809 instances of humor** across twenty American commencement speeches delivered between 2004 and 2024. Ten distinct humor types were categorized: situational humor, self-deprecating humor, anecdotes, irony, satire, hyperbole, wordplay, jokes, similes, and sarcasm. The findings reveal clear patterns in frequency and strategic use (see Figure 1).

Figure 1: Frequency of occurrence of different types of humor in commencement speeches

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE



Situational humor emerged as the most prevalent category (24.10%). This type relies on context-specific references: shared campus experiences, current events, or immediate ceremonial circumstances. Its effectiveness lies in its accessibility and emotional resonance. By drawing on collective memory and real-life situations, speakers quickly establish rapport and reduce formality. Situational humor was typically light, inclusive, and adaptable to diverse audiences, making it particularly suitable for commencement settings.

The second most frequent category was **self-deprecating humor** (16.81%). Speakers often minimized their own achievements, highlighted personal flaws, or gently mocked themselves. This strategy reduced hierarchical distance, increased authenticity, and enhanced credibility. Unlike sarcasm or satire, self-deprecation avoided alienation and instead fostered humility and trust. Its consistent presence suggests that modern commencement rhetoric favors approachability over authority.

Anecdotes accounted for 14.96% of humorous instances. Personal storytelling frequently blended humor with reflection, serving both emotional and instructional purposes. Anecdotes allowed speakers to humanize abstract advice, illustrating lessons through lived experience. Their narrative structure enhanced memorability and maintained audience engagement.

Irony (14.09%) functioned primarily as a subtle critical tool. Often layered and indirect, irony highlighted contradictions in social norms, institutional traditions, or personal expectations. Compared to satire (7.29%) and sarcasm (1.85%), irony was

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

less confrontational and more adaptable to ceremonial contexts. The relatively low occurrence of sarcasm indicates speakers' awareness of the risks associated with aggressive or exclusionary humor.

Less frequent categories included **hyperbole** (6.92%), **wordplay** (6.43%), **jokes** (4.33%), and **similes** (3.21%). Hyperbole amplified ideas for emphasis, while wordplay and similes enhanced stylistic creativity. Although these forms appeared less often, their strategic placement increased rhetorical impact. Their limited frequency suggests that clarity and relatability were prioritized over linguistic complexity.

Overall, the distribution demonstrates that commencement humor tends to be inclusive, context-sensitive, and credibility-enhancing rather than provocative or intellectually obscure.

2.2 The Functions of Humor in Commencement Speeches

Beyond identifying types, the study examined the **functional role** of humor. Twelve distinct purposes were categorized, revealing that humor in commencement speeches is strategic rather than incidental.

The dominant function was **entertainment and engagement** (39.43%). Humor was primarily used to capture attention, sustain interest, and energize lengthy ceremonial events. Given the formal and often extended nature of commencement ceremonies, humor served as a dynamic tool to prevent audience fatigue and maintain focus.

The second most significant function was **relatability and humility** (22.50%). Through personal admissions and self-reflective humor, speakers fostered identification with graduates. This finding aligns with the high frequency of self-deprecating humor, confirming that modern commencement rhetoric values authenticity and emotional accessibility.

Critique represented 12.24% of instances. Humor allowed speakers to address social, political, or institutional issues without alienating the audience. By softening criticism through wit, speakers balanced reflection with celebration.

Humor was also used to **emphasize key messages** (10.26%). Strategic humor reinforced central themes, increasing memorability and persuasive force. Encouragement (5.56%) and inspiration (2.60%) further illustrate humor's

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

motivational dimension, as it reframed uncertainty and fear into manageable, shared experiences.

Minor but meaningful functions included disarming seriousness (2.22%), facilitating transitions (1.60%), emotional relief (1.48%), enhancing memorability (1.36%), and issuing calls to action (0.74%). While less frequent, these uses reveal humor's versatility as a structural and emotional regulator within speeches.

Importantly, the data show that **61.93% of humorous instances served engagement and relatability functions combined**, confirming that audience connection is the primary rhetorical goal. Speakers consistently avoided complex, potentially divisive humor forms. Instead, they favored inclusive, situational, and self-reflective strategies.

DISCUSSION

The analysis confirms that situational humor is the most prevalent form of humor in commencement speeches, accounting for 24.10% of all instances. This finding supports **Hypothesis 1**. Situational humor enhances speeches by creating relatable, context-specific moments that engage the audience. It allows speakers to highlight ideas, entertain, question societal norms, and ensure that humor is memorable by linking it to particular occurrences or circumstances.

Hypothesis 2 proposed that the primary purpose of humor is to foster a connection between speaker and audience through shared experiences and relatability. The data showed that humor was most frequently used for entertainment and engagement (39.43%), particularly in lengthy or formal ceremonies, confirming its role in capturing and sustaining audience attention. Relatability and humility, observed in 22.50% of humor instances, were primarily achieved through self-deprecation and personal anecdotes, which humanized speakers and created a sense of shared understanding. While the connection function was prominent, Hypothesis 2 is partially supported, as entertainment rather than purely relational purposes dominated the use of humor.

Hypothesis 3, suggesting that humor enhances speaker credibility and likability, is strongly supported. Self-deprecating humor, the second-most common type (16.81%), served to reduce social distance and build trust with the audience. The minimal use of sarcasm (1.85%) underscores speakers' deliberate avoidance of humor that might undermine credibility. Furthermore, the primary function of

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

entertainment and engagement indirectly reinforced speaker likability, portraying orators as informed, approachable, and relatable. Overall, humor functioned as a strategic tool to enhance both credibility and audience connection.

Hypothesis 4, which posited that humor helps manage audience attention, is fully confirmed. Humor created a dynamic, emotionally engaging atmosphere that sustained listener focus throughout the speeches. Situational humor, in particular, contributed to this effect by eliciting laughter, promoting inclusivity, and maintaining attention. The limited use of complex humor forms, such as wordplay (6.43%) or sarcasm, indicates speakers' prioritization of clarity and accessibility. The combined 61.93% of humor devoted to entertainment and relatability demonstrates that humor in commencement speeches is deliberate, calculated, and strategically employed to engage, energize, and retain audience attention.

Overall, the findings highlight that humor is a central rhetorical and communicative tool in commencement speeches. Its strategic use not only entertains but also strengthens the speaker's credibility, fosters connection, and sustains engagement.

CONCLUSION

This study examined the role of humor in American commencement speeches, focusing on its rhetorical functions, linguistic expressions, and contribution to effective public speaking. Analyzing 20 speeches delivered between 2004 and 2024, the research showed that humor engages audiences, reinforces speaker credibility, and makes messages memorable. While early speeches were formal and largely humor-free, contemporary addresses increasingly employ humor, reflecting changes in societal norms and audience expectations.

The analysis identified rhetorical devices such as anecdotes, situational humor, self-deprecation, irony, satire, wordplay, and hyperbole. Quantitative results indicated situational humor was most frequent (24.10%), followed by self-deprecation (16.81%) and anecdotes (14.96%). Humor primarily entertained and engaged audiences (39.43%), built relatability and humility (22.50%), critiqued societal norms (12.24%), and emphasized key points (10.26%).

These findings have implications for EFL instruction, particularly in teaching public speaking. Integrating humor can increase student engagement, reduce anxiety, and build confidence. Techniques like self-deprecation, situational humor, and anecdotes can be adapted for classroom activities, helping learners experiment with

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

humor strategically while developing audience awareness and expressive skills. Exposure to authentic humorous speeches also helps students understand cultural nuances and rhetorical strategies.

In conclusion, humor is a multifaceted tool in modern commencement speeches, enhancing engagement, credibility, and memorability. Incorporating it into EFL public speaking instruction offers pedagogical benefits, equipping learners to connect with audiences and communicate effectively. Future research could explore cross-cultural humor use and its effects on learners' confidence and performance.

LITERATURE

AUDRIETH, L. A., 1998. *The art of using humor in public speaking*. Dostupné na: file:///C:/Users/annam/Desktop/AUH.pdf

ATTARDO, S., 1994. *Linguistic theories of humor*. 1st ed. Berlin: Walter de Gruyter.

CORBETT, E. a R. CONNORS, 1998. *Classical rhetoric for the modern student*. 4th ed. New York, NY: Oxford University Press.

CRYSTAL, D., 2008. *A dictionary of linguistics and phonetics*. 6th ed. Singapore: Blackwell Publishing Ltd. https://doi.org/10.1002/9781444302776

DEVITO, J. A., 2020. *Essential elements of public speaking*. 7th ed. Hoboken, NJ: Pearson.

FARNETTI, J., 2011. *Rhetorical style: The uses of language in persuasion*. 1st ed. Oxford, UK: Oxford University Press.

FARREL, M. J., 2011. Above all Greek, above all Roman fame: Classical rhetoric in America during the colonial and early national periods. *International Journal of the Classical Tradition*. 18(3), 415–436. https://doi.org/10.1007/s12138-011-0267-y

FINCK, J., 2024. Evolving graduation ceremonies and historic commencement speeches. *Historically Speaking*. Dostupné na: https://historicallyspeaking.blog/2024/05/01/evolving-graduation-ceremonies-and-historic-commencement-speeches/

GEIGER, R., 2015. *The history of American higher education: Learning and culture from the founding to World War II*. Princeton, NJ: Princeton University Press. https://doi.org/10.1515/9781400852055

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

KURILLA, M. a M. WONG, 2020. The history of Harvard's commencement, explained. *The Harvard Crimson*. Dostupné na: https://www.thecrimson.com/article/2020/5/11/commencement-retrospective/

LAUW, C. a S. GUNAWAN, 2024. Rhetorical devices used by Mark Zuckerberg in his 2007 Harvard commencement speech. *Kata Kita*. **12**(1), 86–93. DOI: 10.9744/katakita.12.1.86-93 https://doi.org/10.9744/katakita.12.1.86-93

RASKIN, V., 1985. *Semantic mechanisms of humour*. 1st ed. Dordrecht: D. Reidel Publishing Company.

SCHMIDT, R. N., 1959. Suggestions for the commencement speaker. *Today's Speech*. **7**(1), 33–35. https://doi.org/10.1080/01463375909389495

THE GRADUATION SPEECH CO., 2024. The difference between graduation and commencement speeches: What you need to know. *The Graduation Speech Co. Blog*. Dostupné na: https://thegraduationspeechco.com/blog/the-graduation-speech-co-blog-20/the-difference-between-graduation-and-commencement-speeches-75

TURNER, K. J., R. OSBORN, M. OSBORN a S. OSBORN, 2018. *Public speaking: Finding your voice*. Harlow, UK: Pearson.

UNIVERSITY OF PENNSYLVANIA, b.d. Historical notes. *University of Pennsylvania Commencement*. Dostupné na: https://commencement.upenn.edu/ceremonies/historical-notes

Commencement Addresses (Prejavy)

BIDEN, J., 2024. *Commencement address at Morehouse College*. Dostupné na: https://www.rev.com/transcripts/president-biden-delivers-commencement-speech-at-morehouse

DEGENERES, E., 2009. *Commencement address at Tulane University*. Dostupné na: https://www.eofire.com/podcast/speech-ellen-degeneres/

JOBS, S., 2005. *Commencement address at Stanford University*. Dostupné na: https://news.stanford.edu/stories/2005/06/youve-got-find-love-jobs-says

OBAMA, M., 2015. *Commencement address at Tuskegee University*. Dostupné na: https://obamawhitehouse.archives.gov/the-press-office/2015/05/09/remarks-first-lady-tuskegee-university-commencement-address

STEWART, J., 2004. *Commencement address at the College of William & Mary*. Dostupné na: https://www.wm.edu/news/stories/2004/jon-stewarts-84-commencement-address.php

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

SWIFT, T., 2022. *Commencement address at New York University*. Dostupné na: https://www.billboard.com/music/music-news/taylor-swift-nyu-commencement-speech-full-transcript-1235072824/

WINFREY, O., 2013. *Commencement address at Harvard University*. Dostupné na: https://news.harvard.edu/gazette/story/2013/05/winfreys-commencement-address/

KONTAKT:

Mgr. Olena Hundarenko, PhD.
Žilinská univerzita v Žiline,
Ústav mediamatiky a kultúrneho dedičstva
Univerzitná 8215/1, 010 26 Žilina
olena.hundarenko@umkd.uniza.sk

Bc. Annamária Birošová
Žilinská univerzita v Žiline,
Ústav mediamatiky a kultúrneho dedičstva
Univerzitná 8215/1, 010 26 Žilina
annamaria.birosova@st.fhv.uniza.sk

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

VÝVOJ POČTU SÍDEL V TURČIANSKEJ STOLICI V ROKOCH 1300 - 1600

Kamila PÍŠOVÁ

ABSTRAKT
Príspevok sa zaoberá vývojom osídlenia Turčianskej stolice v rokoch 1300 – 1600. Cieľom je zachytenie kvantitatívnych zmien v počte a typoch sídel v troch kategóriách – vidieckych sídel, mestečiek a hradov – v 50-ročných časových intervaloch. Analýza vychádza z kritického spracovania archívnych prameňov domácich a zahraničných archívov, doplnených o relevantnú odbornú literatúru. Výsledky poukazujú na dynamický nárast osídlenia v prvej polovici sledovaného obdobia, stabilizáciu v jeho druhej polovici ako aj čiastočný pokles v niektorých kategóriách sídel. Štúdia tiež upozorňuje na metodologické problémy spojené s neúplnosťou a nepriamou povahou dostupných prameňov.
Kľúčové slová: písomné pramene, Turiec, osídlenie, mestečko, stredovek, hrady

THE DEVELOPMENT OF THE NUMBER OF SETTLEMENTS IN TURIEC COUNTY FROM 1300 TO 1600

ABSTRACT
The paper deals with the development of settlement in Turiec County between 1300 and 1600. The aim is to capture quantitative changes in the number and types of settlements in three categories – rural settlements, small towns, and castles – at 50-year intervals. The analysis is based on a critical processing of archival sources from domestic and foreign archives, supplemented by relevant scholarly literature. The results indicate a dynamic growth of settlement in the first half of the observed period, stabilization in its second half, as well as a partial decline in certain settlement categories. The study also draws attention to methodological issues related to the incompleteness and indirect nature of the available sources.
Key words: written sources, Turiec, settlement, small town, Middle Ages, castles

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

ÚVOD

Obdobie 14. storočia je charakteristické zanikaním starých kráľovských žúp (komitátov), ktoré strácali svoje pôvodné funkcie a postupne sa pretransformovali na šľachtické stolice predstavujúce základný organizačný správny celok na čele so županom. Z pohľadu politicko-administratívneho vývoja skúmané územie Turčianskej stolice na začiatku sledovaného obdobia netvorilo samostatný administratívny celok, ale až do prvých desaťročí 14. storočia tvorilo súčasť zvolenského kráľovského domínia. Osídlenie Turčianskej stolice ako jednej z historicky významných administratívnych jednotiek stredovekého Uhorska sa dynamicky menilo v priebehu storočí. Cieľom tohto príspevku je zachytiť vývoj počtu sídel na jej území v rokoch 1300 – 1600, a to so zreteľom na administratívne jednotky typu vidiecke sídlo, mestečko a hrad. Sledované obdobie predstavuje tri storočia plné spoločenských, politických a demografických zmien, ktoré sa odrazili aj v štruktúre osídlenia. Analýza vychádza predovšetkým z publikovaných diplomatických prameňov, doplnených o relevantnú odbornú literatúru venovanú stredovekému osídleniu. Vývoj je sledovaný v rovnakých časových úsekoch - 50-ročných intervaloch, čo umožňuje identifikovať dlhodobé trendy nárastu či poklesu počtu sídel. Príspevok si nekladie za cieľ vyčerpávajúci výskum, ale podáva kvantitatívny pohľad na premeny osídlenia vymedzeného regiónu v rokoch 1300-1600.

1 VÝCHODISKÁ

Hlavným informačným prameňom predkladaného príspevku je dobový písomný materiál. Zo zahraničných archívov sú pre výskum osídlenia kľúčové online dostupné fondy Maďarského národného archívu v Budapešti (MOL, fondy DL a DF) a samozrejme archívne fondy slovenských archívov (SNA, ŠA ZA so sídlom v Bytči a v Martine a ďalšie). Vzhľadom na efektivitu jeho využitia sme častokrát vychádzali predovšetkým z archívneho materiálu upraveného a prístupného vo forme edícií, a to jednak zo starších pramenných edícií maďarského i slovenského pôvodu (druhá polovica 19. storočia - začiatok 20. storočia), ako aj z moderných kritických edícií, napr. *Codex diplomaticus et epistolaris Slovaciae I* a *II,* ktoré zostavil Richard Marsina (1971, 1987). Oba zväzky predstavujú základný korpus stredovekých písomných prameňov k dejinám Slovenska. K ďalším východiskovým zdrojom patrí literatúra k osídleniu Slovenska predovšetkým v období stredoveku. S ohľadom na charakter príspevku, ktorý neumožňuje

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

štandardné vedenie poznámkového aparátu, uvedieme len stručný prehľad doterajšieho stavu poznania. Slovenská historiografia vývoja osídlenia prešla niekoľkými fázami. V medzivojnovom období sa uvedenou problematikou zaoberali predovšetkým českí a maďarskí historici. Veľkú polemiku vyvolala práca *Staré Slovensko* od českého historika Václava Chaloupeckého (1923), ktorá priniesla tvrdenie o neosídlení severných a stredných častí Slovenska pred 13. storočím a neskôr práca jeho žiaka Alexandra Húščavu *Kolonizácia Liptova do konca XIV. stor*. (1930) pojednávajúca o neosídlení územia Liptova pred vyššie zmieňovaným obdobím. O dva roky neskôr vychádza práca *Vodopis starého Slovenska* (Šmilauer, 1932), ktorej závery negujú doteraz publikované tvrdenia V. Chaloupeckého a A. Húščavu o neosídlení severných a stredných častí územia Slovenska. Hlavným oponentom ich tvrdení sa však stal historik Daniel Rapant, ktorý vo svojej práci *Starý Liptov. Kus polemiky s prof. Chaloupeckým* (1934) vedecky vyvrátil názor o neosídlení veľkej časti Slovenska pred 13. storočím. Z hľadiska osídlenia Turca sa prelomovou stala práca *Turóc megye kialakulása* (Mályusz, 1922) prinášajúca nový prístup k skúmaniu historického vývoja konkrétnych administratívnych jednotiek a celkovú historickú štúdiu o vzniku a formovaní Turčianskej stolice v rámci stredovekého Uhorska.

Po roku 1945 sa začala formovať samostatná slovenská škola. Slovenská historiografia začala klásť dôraz na význam a dôležitosť osídlenia územia Slovenska na IV. zjazde Slovenskej historickej spoločnosti v Košiciach v lete 1962. Pozornosť sa zameriavala predovšetkým na východ nášho územia (Beňko 1997, s. 44). V roku 1981 bola v rámci VIII. zjazdu Slovenskej historickej spoločnosti zaradená k úlohám požiadavka venovať väčšiu pozornosť vývoju osídlenia Slovenska od najstarších čias (Beňko 1997, s. 44). Nasledujúci prehľad literatúry sústreďuje pozornosť predovšetkým na publikácie zamerané na osídlenie z obdobia 20. a 21. storočia, pričom ich výskumné pole postupne pokrýva archeologicko-historický prístup (kombináciu archeologických nálezov s dostupnými písomnými prameňmi), regionálny prístup (postupné mapovanie osídlenia jednotlivých oblastí), etnogenézu (vznik a vývoj slovenského etnika v kontexte osídlenia) a migračné procesy (príchod rôznych národnostných skupín). K prácam slovenských historikov patrí dielo *Z osídlenia západného a stredného Slovenska* (Varsik 1984). Skladá sa z piatich samostatných štúdií zameraných na dejiny osídlenia západného a stredného Slovenska, nemeckú kolonizáciu i miestne názvy v stredoveku.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

Publikácia *Osídlenie severného Slovenska* (Beňko 1985) na vymedzenej severnej časti Slovenska deklaruje osídlenie oblasti na základe kombinácie archívnych prameňov a archeologických výskumov už v období pred 13. storočím a zároveň upriamuje pozornosť na ekonomicko-právny vzťah obyvateľstva k predmetnému územiu. Problematike osídlenia severozápadného a stredného Slovenska v období včasného stredoveku venuje pozornosť práca *Včasnostredoveké osídlenie Slovenska* (Čaplovič, 1998). Obdobiu neskorého stredoveku a oblasti východného Slovenska sú predmetom záujmu diela *Osídlenie Slovenska v neskorom stredoveku* (Žudel, 2010). Významný prínos v oblasti osídlenia predovšetkým východného Slovenska prináša do slovenskej historiografie historik a medievalista Ferdinand Uličný s prácami *Dejiny osídlenia Liptova do konca 16. storočia* – 1. – 3. časť (1983, 1985, 1987), *Dejiny osídlenia Šariša* (1990)*, Dejiny osídlenia Zemplínskej župy* (2001). O dejinách osídlenia na Slovensku v stredoveku s dôrazom na nemecké osídlenie pojednáva publikácia *Kapitoly z dejín osídlenia Slovenska v stredoveku I. Nemecké osídlenie 2. (Zvolenská, Turčianska, Liptovská a Oravská župa)* (Rábik, 2012).

V prípade regiónu Turiec môžeme na základe dostupných informačných zdrojov nachádzať konkrétne údaje, či už k vlastníckym právam v oblasti alebo nárastu počtu jednotlivých sídel. Zo starších prác uvádzame publikáciu *Miestopisné dejiny Turca* (Šikura, 1944), ktorá ponúka rozšírený pohľad na celkovú charakteristiku územia doplnenú o cenný domáci pramenný a zdrojový aparát dôležitý pre ďalšie rozvíjanie nami skúmanej problematiky. K dispozícii sú tiež dve samostatné mapové prílohy (prehľad majetkových pomerov v období 16. – 18. storočia a prehľad turčianskych osád s rokom ich prvého výskytu: 13. - 15. storočie). Vo všeobecnosti možno konštatovať, že ide o heuristicky zvládnuté dielo, ktorého nevýhodou zo súčasného pohľadu je absencia čerpania materiálov zo zahraničných archívov, čo v podstate v úvode konštatuje i samotný autor publikácie (Šikura 1944, s. 7). Pre náš výskum bola najviac obohacujúca monografia *Starý Turiec* (Beňko 1996) ponúkajúca pohľad na oblasť Turca od najstarších čias po koniec stredoveku, bohatý poznámkový aparát, ako i mapové prílohy. Práve uvedená publikácia je dokladom výrazného posunu v historickom výskume (za 52 rokov) oproti vyššie predstavenej práci J. Šikuru, výsledkom ktorej je ucelená a usporiadaná monografia vychádzajúca zo štúdia zahraničných archívnych fondov a aplikácie interdisciplinárneho prístupu.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

Najnovšie poznatky týkajúce sa sídelného vývoja Turčianskej stolice prináša štúdia *Demografický a sídelný vývoj Turčianskej stolice v 16. storočí na základe vybraných portálnych súvisov* (Ondíková 2022, s. 11-33). Autorka prezentuje výsledky svojich zistení na základe analýzy vybraných portálnych súpisov zo 16. storočia. Regionálne zameranie na osídlenie územia v období stredoveku vo svojich historicko-geografických monografiách aplikoval Tomáš Sitár. Vo svojich publikáciách zameraných na Novohradskú (2019), Tekovskú (2020) a Komárňanskú stolicu (2023) sa detailne zameriaval na cirkevnú organizáciu, hospodárstvo, infraštruktúru a sídelnú štruktúru, špecializované objekty (hrady, kláštory). Keďže s vývojom osídlenia bezprostredne súvisia i majetkové pomery, vnáša do problematiky nový pohľad spracovania aj dizertačná práca *Vývoj majetkových pomerov v Liptove a na Orave v 14. – 16. storočí* (Tkáč, 2017), ktorá metodologicky vychádzala z prác *Proměny feudálního majetku na Moravě ve 14.–16. století. Bilance dosavadního zkoumání* (Mezník – Papajík, 2001) a *Majetkové poměry na střední Moravě ve 14.-16. století* (Papajík, 2003). L. Tkáč aplikoval vo svojej práci komparatívnu analýzu dvoch susediacich regiónov a svoju pozornosť sústredil na určenie spoločných ako i špecifických fenoménov pre dané územia.

2 CIELE

Cieľom predkladaného príspevku je zmapovanie počtu a typov sídel v Turčianskej stolici v rokoch 1300–1600 so zameraním na vidiecke sídla, mestečká a hrady a následná identifikácia trendov nárastu alebo poklesu osídlenia v oblasti. V príspevku porovnáme vývoj v 50-ročných intervaloch k rokom 1300, 1350, 1400, 1450, 1500, 1550 a 1600. Pri zaraďovaní sídel do jednotlivých časových rezov budeme vychádzať z princípu, že dátum prvej písomnej zmienky alebo nepriamy doklad existencie sídla musí predchádzať stanovenému časovému rezu a sídlo musí byť doložené aj po ňom. Určené časové rezy pritom nepredstavujú dátumy prvých písomných zmienok sídel, ale sledované body kontinuity osídlenia.

3 METÓDY

V súlade s definovanými kritériami sa náš výskum bude zameriavať na konkrétne kategórie sídel. Do analýzy zahŕňame hrady ako opevnené sídla šľachty a panovníka, mestečká (lat. *oppidum*) definované ako privilegované sídelné jednotky s trhovými právami a vidiecke sídla predstavujúce poddanské usadlosti rôznych právnych typov. Výber týchto kategórií nie je náhodný - opiera sa o historiograficky

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

overený prístup, podľa ktorého tieto typy sídel najlepšie odzrkadľujú sociálne a ekonomické pomery stredovekej spoločnosti (Le Goff, 1988, s. 5). Základom nášho výskumu bude kritická analýza archívnych prameňov. Pri analýze prameňov vychádzame zo systematického spracovania rôznych typov dobových dokumentov, pričom najvýznamnejšiu skupinu budú tvoriť archívne materiály zahraničných (predovšetkým maďarských) a slovenských archívov, ako napr. fondy mestečiek a obcí skúmanej oblasti, portálne súpisy stolíc zo 16. storočia, ako aj Turčiansky register z roku 1391. V prvej fáze identifikujeme všetky relevantné pramene týkajúce sa osídlenia skúmaného regiónu. Následne vykonáme kritické zhodnotenie spoľahlivosti jednotlivých dokumentov a extrahujeme údaje o sídelných jednotkách. Získané informácie verifikujeme porovnaním s inými prameňmi a systematicky ich zaradíme do chronologického a geografického rámca výskumu. Takýmto spôsobom vytvoríme ucelený obraz o vývoji osídlenia pri zachovaní kritického prístupu k historickým zdrojom. Zároveň uplatníme aj kvantitatívnu analýzu, a to sledovaním dynamiky vývoja osídlenia v 50-ročných intervaloch. Dôležitú súčasť našej metodológie bude predstavovať využitie interdisciplinárnych metód. Historicko-geografická analýza bude kombinovať písomné pramene s geografickými údajmi, mapovať historické osídlenie v geografickom prostredí a analyzovať vplyv prírodných podmienok na vývoj osídlenia. Budeme pracovať predovšetkým s internetovou verziou aplikácie Atlasu krajiny SR (https://app.sazp.sk/atlassr/), konkrétne s mapovými kompozíciami: *Osídlenie územia v r. 1511 – 1530* a *Hustota sídel podľa stolíc v r. 1511 – 1530.* Výsledky nášho výskumu budú z dôvodu prehľadnosti prezentované tabuľkovou formou doplnené o slovné vysvetlenie zistených údajov.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

4 VÝSLEDKY

Tabuľka 1: Vývoj počtu sídel v Turčianskej stolici v rokoch 1300–1600

Typ sídla	**1300**	**1350**	**1400**	**1450**	**1500**	**1550**	**1600**
Vidiecke sídla	70	89	100	99	101	98	96
Mestečká	1	2	5	5	5	6	6
Hrady	2	4	4	4	4?	3	3
Spolu	73	95	109	108	110	107	105

Zdroj: vlastný výskum

Tabuľka vývoja počtu sídel v Turčianskej stolici sa skladá z troch typov sídel – vidiecke sídla, mestečká a hrady, pričom si jednotlivé dáta postupne bližšie predstavíme. V jednotlivých číslach sú okrem jednoznačne doložených sídel zaradené aj predpokladané lokality, predovšetkým v kategórii vidiecke sídla. Uvedená kategória je zložená z jednoznačne doložených lokalít na základe prvých písomných zmienok, ako aj z predpokladaných lokalít, ktoré sú v písomných prameňoch doložené nepriamo (napr. na základe archeologických výskumov). Prvý pomyselný medzník predstavuje rok 1300 s celkovým počtom 70 vidieckych sídel. Nárast počtu lokalít sme zaznamenali už k ďalšiemu medzníku reprezentovanému rokom 1350, kedy sa počet zvýšil o 19, čo predstavuje 27%-ný nárast. V tomto trende osídlenie pokračovalo aj k roku 1400, kedy sa počet vidieckych sídel opätovne zvýšil o 11 vidieckych lokalít, čo predstavuje oproti predchádzajúcemu medzníku o niečo nižší, 12,4%-ný nárast. V tejto súvislosti stojí za zmienku porovnanie so zisteniami J. Žudela (2010, s. 143), ktorý pre obdobie rokov 1381-1400 počíta v Turčianskej stolici so 110 vidieckymi sídlami, neuvádza však s akými. V prípade nasledujúcich dvoch míľnikov sledujeme mierne kolísanie v počte vidieckych sídel. K roku 1450 zaznamenávame prvý pokles počtu sídel. Počet vidieckych sídel klesol o jedno, čo predstavuje pokles o 1%. K nasledujúcemu sledovanému roku 1500 počet lokalít opätovne mierne vzrástol o 2 sídla, čo predstavuje nárast o 2%. Ďalšiu zmenu pozorujeme k roku 1550, kedy

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

opätovne klesá počet vidieckych sídel. Mierny pokles priamo súvisí aj so zmenou statusu jedného vidieckeho sídla do kategórie mestečko. Z celkového hľadiska ide o 3%-ný pokles v počte vidieckych sídel, reálne však išlo len o 2%. Sídlo Prostredná Mútna zaniká, Slovenské Pravno je vedené v portálnom súpise (1534) ako oppidum. V roku 1600 sme zaznamenali opätovný mierny pokles v počte vidieckych sídel o 2%. Zaujímavosťou je zistenie J. Beňka (1996), ktorý vo svojej monografii hodnotí počet sídel v Turci koncom prvej štvrtiny 16. storočia nasledovne: 6 mestečiek a 98 vidieckych sídlisk, pričom neuvádza ich menný zoznam (okrem malých kuriálnych osád Paraštiná, Hostie, Dolina, Vachotovice a Mezevház). Uvedený počet sa zhoduje s výsledkom našich zistení k roku 1550. Naopak J. Žudel (2010, s. 189) v rokoch 1511 – 1530 identifikoval v Turčianskej stolici 104 vidieckych sídel a 6 mestečiek. V rámci počtu vidieckych sídel opätovne nenachádzame zhodu, zároveň podotýkame, že autor neuvádza o aké sídla ide.

V prípade mestečiek evidujeme dynamickejšie zmeny. K roku 1300 sme v sledovanej oblasti zaznamenali len jedno mestečko – Kláštor pod Znievom. Časový rez k roku 1350 zaznamenáva nárast o ďalšie sídlo s mestskými výsadami: Martin, r. 1340 (Fejér 1832, *CDH VIII*, s. 439, č. 223; Horváth 1904, s. 42, č. 227). Najväčší nárast v sledovanej oblasti nastal medzi rokmi 1350 a 1400, kedy pribudli celkom tri mestečká: Mošovce, Sučany a Turany. Uvedený počet zostal stabilný v rokoch 1450 a 1500, pričom ďalší nárast nastal až k míľniku 1550, kedy sa ich počet opätovne zvýšil o jedno – Slovenské Pravno. To sa v portálnom súpise Turčianskej stolice z roku 1534 uvádza ako *oppidum*. S uvedenými sídlami ako mestečkami počíta aj Juraj Žudel (2010, s. 144-149). V literatúre (Beňko 1996, s. 185) sa ako s oppidami stretávame aj s Belou a Dolnou Štubňou zrejme v súvislosti s vyberaním mýta (Ondíková 2022, s. 15). Z uvedeného dôvodu sme s týmito sídelnými jednotkami počítali ako s vidieckymi sídlami.

V prípade hradov zaznamenávame zmeny dvakrát: k roku 1350 a k roku 1500/1550. Kým v prvom prípade išlo o nárast, počet hradov sa zvýšil o dva výstavbou Sklabinského a Blatnického hradu v prvých desaťročiach 14. storočia (Marsina et al. 1986; Beňko 1996). Prvá písomná zmienka o Sklabinskom hrade sa objavuje v prameňoch v roku 1309 (Anjou–kori Oklevéltár. II. 1306-1310. 1992, s. 260, č. 593). V listinách z 13. storočia nie je jeho existencia zaznamenaná. Rovnako prvá písomná zmienka o hrade Blatnica pochádza z roku 1323 (Anjou–kori Oklevéltár.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

VII. 1323, s. 322, č. 706). V období rokov 1350 – 1450 evidujeme na sledovanom území stabilne štyri hrady. Ide o hrady Blatnica, Sklabiňa, Zniev (Turiec) a Sučiansky hrad. Posledný z menovaných zanikol v druhej polovici 15. storočia (Beňko 1996, s. 168; Ondíková 2022), hoci ho Juraj Žudel (2010) uvádza v zozname hradov existujúcich v rokoch 1511 – 1530 (s. 154), avšak bez opory svojho tvrdenia v prameňoch. Posledné zmienky o hrade pochádzajú z rokov 1464 (DL 17116), 1491 (DL 65975) a 1499 - *dicti oppidi Zwvhan ad deformationem ob reparationem castorum* (DL 73535). Posledný prameň prezrádza, že hrad v uvedenom časovom období zrejme existoval, ale v značne poškodenom stave. Práve z uvedeného dôvodu sme v tabuľke k míľniku 1500 uviedli počet štyri s otáznikom. V nasledujúcom období listiny uvádzajú len spory o majetkové podiely panstva. Faktom zostáva, že hrad sa ako stavba v prameňoch zo 16. storočia nenachádza. Podľa nepotvrdenej vedeckej hypotézy prezentovanej na výstave SNM-Múzea v Martine *Hrady Turca* (2023) je jeho zánik spojený s ťažením Mateja Korvína proti prívržencom poľského princa Kazimíra z roku 1488.

ZÁVER

Predložený príspevok si stanovil za cieľ zmapovať počet a typy sídel v Turčianskej stolici v rokoch 1300 – 1600 a identifikovať trendy nárastu alebo poklesu osídlenia v sledovanom období. Na základe analýzy archívnych prameňov a odbornej literatúry možno konštatovať, že osídlenie Turčianskej stolice zaznamenalo v sledovanom období niekoľko výrazných zmien. Najdynamickejší nárast osídlenia sme zaznamenali v prvej polovici sledovaného obdobia, predovšetkým medzi rokmi 1300 – 1400, kedy počet vidieckych sídel vzrástol zo 70 na 100. Druhá polovica sledovaného obdobia je charakteristická stabilizáciou počtu sídel s miernym kolísaním. Podobný trend možno pozorovať aj v kategórii mestečiek, ktorých počet postupne narástol z jedného na šesť. Kategória hradov zaznamenala nárast v rámci prvých päťdesiatich rokov – k roku 1350. Nasledujúce sledované obdobie predstavovalo z hľadiska tejto kategórie stabilné obdobie, pričom pokles nastal až k roku 1550. Výsledky výskumu zároveň poukazujú na metodologické úskalia spojené s interpretáciou dostupných prameňov, predovšetkým v prípadoch, kde písomné doklady absentujú alebo sú nejednoznačné, ako to dokumentuje prípad Sučianskeho hradu či sídiel Belá a Dolná Štubňa alebo porovnanie s výsledkami autorov, ktorí sa uvedenej problematike venovali doposiaľ. Problematika osídlenia je doposiaľ živou témou, ktorá sa v poslednom období opätovne dostáva do

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

pozornosti historikov. Príkladom je i táto štúdia, ktorá zďaleka nevyčerpala všetky dostupné možnosti historického výskumu a nevylučuje aj prípadné korekcie doterajších zistení.

LITERATÚRA A PRAMENE

Archívne pramene

MAGYAR ORSZÁGOS LEVÉLTÁR

- fond Diplomatikai Levéltár
- fond Diplomatikai Fényképgyűjtemény

Edície prameňov

FEJÉR, G (ed). 1829 – 1844. *Codex diplomaticus Hungariae ecclesiasticus ac civilis I. – XI*. Buda: s.n.

HORVÁTH, S. 1904. *Regesták a liptói és turóczi registrumhoz*. Budapest : Athenaeum Részvénytársulat Könyvnyomdája, 70 s.

KRISTÓ, G. et al. (eds.). 1990 – 2024. *Anjou-kori oklevéltár. Documenta Res Hungaricas Tempore Regum Andegavensium. Illustrantia. I. – LIII*. Budapest-Szeged.

MARSINA, R. 1971. *Codex diplomaticus et epistolaris Slovaciae I.* Bratislava : SAV, 472 s.

MARSINA, R. 1987. *Codex diplomaticus et epistolaris Slovaciae II.* Bratislava : SAV, 640 s.

Literatúra

BEŇKO, J. 1997. K niektorým otázkam výskumu osídlenia Slovenska. In: *Historický časopis*, roč. 45, č. 1, s. 44.

BEŇKO, J. 1996. *Starý Turiec*. Martin : Osveta, 278 s.

BEŇKO, J. 1985. *Osídlenie severného Slovenska*. Košice : Východoslovenské vydavateľstvo, 316 s.

ČAPLOVIČ, D. 1998. *Včasnostredoveké osídlenie Slovenska*. Bratislava : Academic Electronic Press, 268 s.

HÚŠČAVA, A. 1930. *Kolonizácia Liptova do konca XIV. stor*. Bratislava : Filozofická fakulta Univerzity Komenského, 102 s.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

LE GOFF, J. 1988. *Medieval Civilization: 400-1500*. Translated by Julia Barrow, Blackwell Publishers, s. 5. [on-line]. Dostupné na internete: <https://archive.org/details/medieval-civilization-400-1500/page/n1/mode/2up> [24.8.2024]

MÁLYUSZ, E. 1922. *Turóc megye kialakulása*. Budapest: Budavári Tudományos Társaság, 196 s.

MARSINA, R. et al. 1986. *Dejiny Slovenska I*. Bratislava : Veda, 532 s.

ONDÍKOVÁ, L. 2022. Demografický a sídelný vývoj Turčianskej stolice v 16. storočí na základe vybraných portálnych súvisov. In: *Historický zborník*, roč. 32, č. 2, s. 11 – 33. ISSN 1335-8723

RÁBIK, V. 2012. *Kapitoly z dejín osídlenia Slovenska v stredoveku I. Nemecké osídlenie 2. (Zvolenská, Turčianska, Liptovská a Oravská župa).* Trnava : Filozofická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, 85 s. ISBN 978-80-8082-554-6

RAPANT, D. 1934. *Starý Liptov. Kus polemiky s prof. Chaloupeckým*. Bratislava: D. Rapant.

SOKOLOVSKÝ, L. 2010. *Pečate a znaky stolíc na Slovensku*. Bratislava : Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave, 240 s. ISBN 978-80-89236-54-1

SOKOLOVSKÝ, L. 1995. *Prehľad dejín verejnej správy na území Slovenska. I. časť (Od počiatkov do roku 1526).* Bratislava : Metodické centrum mesta Bratislavy, 40 s. ISBN 80-7164-100-6

ŠMILAUER, V. 1932. *Vodopis starého Slovenska*. Praha, Bratislava : Nákladem Učené společnosti Šafaříkovy, 564 s. + prílohy.

TKÁČ, L. 2017. *Vývoj majetkových pomerov v Liptove a na Orave v 14. – 16. storočí*. Dizertačná práca. Ružomberok : Filozofická Fakulta Katolíckej univerzity, Katedra histórie, 172 s.

VARSIK, B. 1984. *Z osídlenia západného a stredného Slovenska*. Bratislava : Veda, 257 s.

ŽUDEL, J. 1997. Hlavné znaky vývoja osídlenia Slovenska v 16. storočí. In: *Historický časopis*, roč. 45, č. 4, s. 569-580.

ŽUDEL, J. 1993. Hustota osídlenia Slovenska v neskorom stredoveku. In: *Archaeologia historica*, roč. 18, č. 1, s. 81-85.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

ŽUDEL, J. 2010. *Osídlenie Slovenska v neskorom stredoveku*. Bratislava : Veda, 320 s. ISBN 978-80-224-1079-3

ŽUDEL, J. (ed.). 1995. *Vývoj osídlenia Slovenska. Geographia Slovaca 9*. Bratislava: Geografický ústav SAV, 79 s.

Doplňujúce informačné zdroje

Výstava *Hrady Turca* v Etnografickom múzeu SNM v Martine (13.5.2023 – 30.6.2025)

KONTAKT:

RNDr. Mgr. Kamila Píšová
Katolícka univerzita v Ružomberku, Filozofická fakulta
Katedra histórie
Hrabovská cesta 1B, 0344 01 Ružomberok
kamila.pisova696@edu.ku.sk

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

NASLEDOVANIE PRAVIDIEL A DUŠEVNÉ PORUCHY

Tomáš PRIEHRADNÝ

ABSTRAKT
Článok má ambíciu aplikovať Wittgensteinovu filozofiu na filozofiu psychiatrie. Konkrétne ponúka analýzu jeho konceptu „nasledovania pravidiel“ a jeho vzťah k duševnej poruche. Pravidlá v kontexte Wittgensteinovej filozofie tvoria normatívnu kostru jazyka ako činnosti. Riadiť sa pravidlom znamená úspešne participovať na zdieľanej kultúre. Duševné poruchy sa vyznačujú stratou pravidiel, postihnutý jedinec nezdieľa všeobecnú normativitu a je zo spoločnosti vyčleňovaný. V práci sa zameriavame na tzv. Kripkeho skeptický paradox, ktorý na základe interpretácie Wittgensteina tvrdí, že akékoľvek konanie je možné ospravedlniť nejakým pravidlom. Tento paradox zásadne narúša dichotómiu normálne-nenormálne, ktorá má význam pri úvahách o duševných poruchách. V článku sa snažíme nájsť takú interpretáciu problému, ktorá nerelativizuje normativitu a zároveň pristupuje k jedincom s duševnou poruchou de-stigmatizujúco.
Kľúčové slová: L. Wittgenstein, pravidlá, normativita, duševné poruchy, S. Kripke

RULES-FOLLOWING AND MENTAL DISORDERS

ABSCRACT
This article aims to apply Wittgenstein’s philosophy to the philosophy of psychiatry. Specifically, it offers an analysis of his concept of “rules-following” and its relationship to mental disorders. In the context of Wittgenstein’s philosophy, rules form the normative framework of language as an activity. Following a rule means successfully participating in a shared culture. Mental disorders are characterized by a loss of rules; the affected individual does not share in general normativity and is excluded from society. In this paper, we focus on the so-called Kripke’s skeptical paradox, which, based on an interpretation of Wittgenstein, asserts that any action can be justified by some rule. This paradox fundamentally undermines the normal-abnormal dichotomy, which is significant in considerations of mental disorders. In this article, we seek to find an interpretation of the problem that does not relativize

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

normativity while simultaneously adopting a de-stigmatizing approach toward individuals with mental disorders.
Keywords: L. Wittgenstein, rules, normativity, mental disorders, S. Kripke

Wenn wir im Leben vom Tod umgeben sind, so auch in der Gesundheit des Verstands vom Wahnsinn.
L. Wittgenstein: *Bemerkungen über die Grundlagen der Mathematik* IV, 53

ÚVOD

Vo svojich *Prednáškach o základoch matematiky* Wittgenstein hovorí:
Teraz už chápeme, prečo by sme mali nazývať bláznami tých, ktorí majú odlišnú logiku, protirečiacu tej našej. Toto bláznovstvo by vyzeralo takto: (a) Ľudia by robili niečo, čo by sme nazvali rozprávaním alebo písaním. (b) Existovala by úzka analógia medzi naším rozprávaním a ich rozprávaním atď. (c) Potom by sme zrazu videli úplný nesúlad medzi tým, čo robíme my, a tým, čo robia oni – takým spôsobom, že celý zmysel toho, čo robia, sa zdá byť stratený, takže by sme povedali: „Aký to má, do čerta, zmysel?“
Ale má všetko, čo robíme, nejaký zmysel? Aký zmysel má to, že si češeme vlasy tak, ako to robíme? Alebo keď sledujeme korunováciu kráľa, človek by sa mohol spýtať: „Aký to má všetko zmysel?“ Ak chcete vysvetliť zmysel, mohli by ste porozprávať jeho históriu.
Aký bol zmysel napodobňovania gotiky? Nie je jasné, aký zmysel má všetko, čo robíme. – Ale v prípade ľudí, ktorí rozdávajú palice (spôsobom, ktorý nedával žiadny zjavný zmysel), by nás tá bezzmyselnosť udivila... Čo je teda zlé? Robia to. A vychádzajú spolu celkom dobre. Čo viac chcete? (Wittgenstein, 1976, §203-204)
Tento citát nám hovorí hneď niekoľko zaujímavých vecí. Po prvé, Wittgenstein tu určuje, koho nazývame „blázon“. Ide o človeka, ktorý má „odlišnú logiku“, ktorý vykonáva rovnakú aktivitu ako my („rozprávanie a písanie“) a v jeho konaní je „úzka analógia“ s našim konaním, avšak náhle uvidíme „úplný nesúlad“ a jeho konanie sa v našich očiach zdá byť bez zmyslu. Po druhé však Wittgensten ukazuje, že ani naše „normálne“ konanie nemá vždy očividný zmysel, nie všetko, čo robíme je *„organizované smerom k dosiahnutiu praktického cieľa“* (Braver, 2014, s. 207). Po tretie Wittgenstein naznačuje, akým spôsobom môžeme v našom konaní nájsť zmysel: tým, že „porozprávame jeho históriu“. Na záver, po štvrté, Wittgenstein tvrdí, že aj keď konáme bez zmyslu, nepredstavuje to v praxi problém: „robíme to a vychádzame spolu celkom dobre“.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

Tieto témy otvárajú aj otázky, ktoré si kladiem v tomto článku. Po prvé predstavím Wittgensteinov koncept riadenia sa pravidlom a jeho vzťah k duševným poruchám. Po druhé predstavím interpretáciu S. Kripkeho, ktorý ponúkol tzv. skeptický paradox. Ten problematizuje vnímanie normativity ako toho, čo určuje, čo je „normálne". Po tretie, na záver, sa pokúsim ponúknuť takú interpretáciu problému, ktorý nerelativizuje normativitu a zároveň pristupuje k ľuďom s duševnou poruchou de-stigmatizujúco.

PRAVIDLÁ A STRATA PRAVIDIEL

Wittgenstein v svojej neskorej filozofii problematizuje reprezentacionalistké chápanie jazyka, namiesto toho hovorí o slovách ako o nástrojoch (Wittgenstein, 1979, §11-12) s ktorým vykonávame rôzne činnosti. Možnosti použitia jazyka vyjadrujú tzv. *jazykové hry*. (Wittgenstein, 1979, §7) Tie nemajú esenciu, teda nie je nič, čo by jazykové aktivity vnútorne prepájalo. Možnosť porozumenia je predjazyková, nachádza sa na úrovni tzv. *formy života.* (Wittgenstein, 1979, §19). Tie tvoria spoločnú bázu, v rámci ktorej sa odohráva zmysluplná komunikácia. Znamená to, že pre vzájomné porozumenie je nutné, aby mali všetci účastníci niečo spoločné, čo ich spája. Sú to pravidlá, ktoré konštruujú normativitu. Členovia spoločenstva musia väčšinovo pravidlá zdieľať a riadiť sa nimi, teda musia byť *normálni*.

Wittgenstein zavádza diskusiu o pravidlách pedagogickým príkladom, situáciou, keď niekoho učíme pokračovať v číselnom rade (Wittgenstein, 1979, §185). Zadáme žiakovi úlohu, aby pripočítaval +2. Žiak píše: 2, 4, 6, 8... Znamená to, že pochopil pravidlo a riadi sa ním? Wittgenstein v príklade pokračuje. Čo ak žiak náhle začne písať 1004, 1008, 1012... Keď ho upozorníme, že pravidlo porušil, odpovie, že zadanie pochopil tak, že do 1000 má pripočítavať 2, potom 4, od 2000 6 atď.

Tento príklad koncept riadenia sa pravidlom problematizuje. Myšlienka, že spoločnosť je založená na systéme (nie vždy explicitných) pravidiel, ktoré sú všeobecne zdieľané, nie je v zásade problematická. Wittgenstein však poukazuje na nasledujúci problém: čím vysvetlím svoje použitie pravidla? Zdá sa, že musím opäť uviesť nejaké iné pravidlo. *„Používanie pravidla môže byť vysvetlené pomocou ďalšieho pravidla."* (Wittgenstein, 2002, s. 145. Por. Wittgenstein, 1979, §201)

K tomuto problému sa vrátime v nasledujúcej časti, kde sa budeme zaoberať tzv. Kripkeho skeptickým paradoxom. Zvážme ale teraz, akým spôsobom koncept

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

riadenia sa pravidlom súvisí s duševným poruchami. Budem sa opierať o citát, ktorý som uviedol na začiatku článku.

Človek s duševnou poruchou sa totiž zjavne vymyká všeobecne zdieľanej normativite. Wittgenstein hovorí o „odlišnej logike“, ktorá je iná, ako tá naša (teda logika intaktnej populácie). Znamená to teda, že postihnutý jedinec sa buď riadi inými pravidlami, alebo sa neriadi pravidlami vôbec. Otázka je, či je medzi týmito dvomi možnosťami rozdiel. Wittgenstein v rámci svojho tzv. *argumentu proti súkromnému jazyku* odmieta možnosť „súkromnej“ normativity (Wittgenstein, 1979, §243). Pokiaľ by sa človek riadil „súkromným“ pravidlom, zjavne by ani o žiadne pravidlo nešlo. Avšak ak Wittgenstein ďalej hovorí, že sa nám konanie takéhoto človeka zdá byť nezmyselné, zdá sa, že pravidlá, ktorými sa riadi sú iné, než tie naše. Wittgenstein však hovorí, že medzi konaním tohto človeka a našim konaním je „úzka analógia“. Domnievam sa, že práve táto poznámka je dôležitá. Človek s duševnou poruchou totiž musí mať aspoň *niečo* na základe čoho je možné na nejakej úrovni s ním komunikovať. Preto nejde o *súkromný jazyk* v striktnom zmysle.

Ak Wittgenstein uvažuje nad tým, že aj naše vlastné konanie môže byť nezmyselné, chce tým povedať, že žiadna ľudská aktivita nie je *esenciálne* zmysluplná. Stáva sa takou až v kontexte širšieho normatívneho celku. A domnievam sa, že to je pointou jeho poukazu na historické vysvetlenie. Podať *dôvod* nášho konania je možné len ak ho začleníme do širšieho kontextu. Tento kontext je tvorený pravidlami, ktoré konštituujú naše konanie. Ak sú pravidlá zdieľané, aj zdanlivo nezmyselná aktivita získava zmysel. Je vysvetliteľná, alebo inak povedané, *zdôvodniteľná*. Vieme udať dôvod nášho konania.

To však nie je nutná podmienka. Wittgenstein hovorí, že pravidlami sa riadime slepo. (Wittgenstein, 1979, §219) Nie je nutné ich explikovať. Dodajme však, že to platí len pre „normálne“ situácie. V takýchto situáciách účastníci konania *nemusia* zdôvodňovať svoje konanie – jednoducho tak konajú. Avšak v prípade *nenormálneho* konania musíme hľadať zmysel, a teda dôvod.

V nasledujúcej časti bližšie predstavím tento mechanizmus.

„SKEPTICKÝ PARADOX“ A ZDÔVODNENIE NÁŠHO KONANIA

Saul Kripke vo svojej vplyvnej knihe *Wittgenstein on Rules and Private Language* ponúkol tzv. skeptický argument. Rozvíja Wittgensteinove úvahy z §201 *Filozofických skúmaní* a postuluje nasledujúci problém: žiak, ktorý píše po 1000 +4

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

atď. *dokáže* zdôvodniť svoje konanie tým, že udá pravidlo, na základe ktorého sa riadi. Teda, *akékoľvek* naše konanie môže byť ospravedlnené pokiaľ dokážeme uviesť nejaké pravidlo, ktorým sa riadime (Kripke, 1982, s. 7). Tento problém je závažný, pretože prináša do témy relativistický prvok. Ako určiť, čo je normálne a čo nenormálne, keď akékoľvek naše konanie môžeme ospravedlniť uvedeným nejakého pravidla? Normativita sa tak rozpadá na množstvo zlomkov, kde chýba práve ten zásadný prvok niečoho, čo majú všetci spoločné.

Zdá sa, že tento paradox prináša niekoľko kľúčových prvkov. Teda, ako sa môže stať moje konanie zmysluplným? Tým, že uvediem pravidlo, ktorým sa riadim, teda, svoje konanie *zdôvodním*.

To nie je banálna podmienka. Kripke však píše, že ani v tomto prípade nemusíme mať istotu, že sa *skutočne* riadime nejakým pravidlom. Môžem pravidlo použiť *správne*, neznamená to však, že moje ďalšie použitie bude opäť správne. Musel by som si totiž pamätať, čo som mienil mojim prvým použitím pravidla. (Kripke, 1982, s. 53) (To je istá variácia *argumentu proti súkromnému jazyku.*) Normálna situácia vyzerá skôr takto: za normálnych okolností, každý z nás odpovie na sčítanie správne, nevie však zdôvodniť *prečo* udal daný výsledok. Jeden z dôsledkov skeptického argumentu je aj potvrdenie Wittgensteinovho názoru, že konáme *slepo*, teda bez zdôvodnenia (Wittgenstein, 1979, §219).

Zdôvodňovať teda musíme len keď okolnosti nie sú normálne. A to znamená, že zdôvodnenie je od nás vyžadované externe. Je to prípad, keď naše konanie nie je v súlade s bežnou normou. Keď si niečo kupujem, očakávam, že predavač so mnou zdieľa pravidlá počítania. Môže sa pri počítaní pomýliť, alebo ma dokonca vedome oklamať, ale aj napriek tomu očakávam, že sa zhodneme (v prípade, že na to dôjde) na tom, aký má byť správny výsledok. Neočakávam, že sa predavač bude chovať bizarne – teda, že pri každej mojej ďalšej návšteve bude napríklad počítať úplne iným spôsobom. Znamená to, že zvládnutie pravidiel prioritne prisudzujeme *druhým* (Kripke, 1982, s. 92). Na tomto predpoklade stojí bežná komunikácia. Kripke sa domnieva, že pokiaľ sa niekto neriadi pravidlom, je spoločnosťou „trestaný“, teda vylúčený z niektorých, prípadne všetkých, aktivít (Kripke, 1982, s. 93). V našom príklade by to znamenalo, že k danému predavačovi by prestali chodiť zákazníci. Domnievam sa, že na tomto princípe spočíva aj naše zaradenie ľudí s duševnou poruchou do „územia“ mimo normativitu. Vzájomný *normálny* stret účastníkov kultúry sa deje na troch rovinách: musí nastať *zhoda*, musíme zdieľať *formu života* a musia byť splnené *kritéria*, na základe ktorých rozpoznávame

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

normálne správanie (napríklad, že keď má niekto bolesť, vnímame isté prejavy tohto pocitu v jeho správaní) (Kripke, 1982, s. 96-98).

Všetky tieto úvahy nás vedú k nasledujúcemu zisteniu: či už som schopný podať *zdôvodnenie* môjho konania (v prípade, že nie je normálne), alebo nastáva *porozumenie* bez potreby zdôvodnenia (v prípade, že moje konanie je normálne) dôležité je, že toto moje konanie vždy musia uznať ostatní účastníci kultúry. Ak teda podám zdôvodnenie, ktoré nikto neakceptuje (alebo nie som vôbec schopný svojej konanie zdôvodniť) zvyšok spoločnosti, pre ktorý som ja *druhý* a ktorý odo mňa očakáva, že sa budem riadiť všeobecne prijímanými pravidlami, ma vyčlení a bude považovať za nenormálneho.

Dostávame sa takto späť k téme článku, teda k *duševným poruchám*. Správanie, ktoré sprevádza duševnú poruchu (zvlášť, pokiaľ sa pohybujeme v psychotickom spektre) totiž môže byť (a spravila býva) intaktnou populáciou vyhodnocované ako nenormálne. Jedinec s duševnou poruchou teda nenasleduje všeobecne zdieľané pravidlá. Z tohto dôvodu je zvyškom spoločnosti segregovaný ako nenormálny člen (opäť zdôraznime, že toto vyčleňovanie nemusí mať explicitný charakter). Ak niekto koná deviantne, môže byť požiadaný, aby uviedol, na základe akého pravidla jedná, teda aby svoje konanie zdôvodnil. Pokiaľ to nedokáže (čo je prípad duševnej poruchy), nie je možné prijať jeho správanie a začleniť ho do zdieľanej normativity. Porozumenie človeku s duševnou poruchou teda zlyháva na minimálne jednej (a väčšinou všetkých) z rovín uvedených vyššie. Nenastáva normatívna zhoda, teda človek s duševnou poruchou jedná podľa iných pravidiel, než zvyšok spoločnosti. Odlišuje sa forma života, jedinec nezdieľa so zvyškom spoločnosti rovnakú normatívnu bázu. A častokrát sú narušené aj kritéria normálneho správania (jedinec napríklad reaguje odlišným spôsobom na bolesť či hlad). Zvyšok populácie potom nevie správanie takto postihnutého človeka interpretovať.

Celá táto úvaha otvára dve otázky:

- Existuje nejaká *základná norma*, ktorá určuje normálne správanie? Alebo je dichotómia normálne-nenormálne relatívna?
- Ak pripustíme normatívne vyčleňovanie nenormálnych členov spoločnosti, ako zabránime stigmatizácii duševných porúch?

Na tieto otázky sa pokúsim odpovedať v závere.

ZÁVER: NORMA A STIGMA

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

Najprv uveďme, že riešením otázky 2. môže byť nasledujúca odpoveď na otázku 1.: neexistuje základná norma, čokoľvek môže byť za istých okolností považované za normálne. To by mohlo byť napríklad stanovisko emancipačného hnutia *anti-psychiatrie* (pozri napr. Szazs, 1961, alebo Scull, 2011, kap. 5). Domnievam sa však, že toto riešenie nie je vyhovujúce. Duševné poruchy a ochorenia majú totiž niekoľko úrovní. Prvá úroveň je neuro-biologická. Nasleduje úroveň psychologická a úroveň sociálna. Tento článok sa filozoficky orientuje hlavne na úroveň sociálnu a čiastočne psychologickú. Sociálna rovina problému ukazuje, že takýto typ ochorenia spôsobuje postihnutému človeku aj sociálnu ujmu a následne psychologické utrpenie. Ak relativizujeme dichotómiu normálne-nenormálne, znemožňujeme tým terapeutickú prax. Utrpenie človeka s duševnou poruchou je *objektívne*. Tým mám na mysli, že utrpenie je súčasťou zdieľanej formy života. Pokiaľ by sme normatívnu štruktúru foriem života úplne zrušili, vytratil by sa aj zmysel pre (empatické) vnímanie utrpenia.

Pokiaľ však budeme trvať na stanovisku, že existuje základná norma, voči ktorej detekujeme odchýlky, zdá sa, že automaticky tvoríme priestor pre stigmatizovanie postihnutých osôb. Musíme najprv zdôvodniť, prečo by takáto základná norma mala existovať a následne ukázať, akým spôsobom sa tejto stigmatizácii vyhnúť.

Kripkeho skeptický paradox prináša probléme relativizmu. Keďže každé konanie môže byť potenciálne zdôvodnené udaním nejakého pravidla, neexistuje nenormálne správanie. Normativita tak nie je zastabilizovaná a môže sa nekonečne rozširovať. Kripke však zároveň ponúka riešenie tohto paradoxu poukázaním na kľúčovú úlohu *druhých*. Až širšia spoločnosť musí určiť, čo je akceptovateľné správanie a čo nie. To by znamenalo, že existuje nejaká základná norma, predpoklad, na základe ktorého určujeme, ktoré správanie sa už tejto norme vymyká.

Wittgenstein tvrdí, že pravidlo, ktoré sa už raz zavedie sa musí dodržiavať (por. napr. Wittgenstein, 1979, §497). Ako sme videli v citáte na začiatku tohto článku, väčšina nášho bežného správania nemá žiaden inherentný zmysel. Zmysluplným sa stáva až v kontexte nasledovania určitých pravidiel. Wittgenstein používa príklad dopravných predpisov. Je vcelku arbitrárne po ktorej strane cesty chodia autá (čo ukazuje napríklad britský spôsob dopravy). Pokiaľ sa však už raz zavedie pravidlo, že sa chodí po určitej strane, musí byť toto pravidlo dodržiavané.

Norma sa potenciálne môže zmeniť, ale musí túto zmenu sprevádzať rozsiahlejšia zmena celého normatívneho systému. Nič nebráni tomu, aby sme začali autom

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

chodiť nie po pravej strane cesty, ale po ľavej. Nemôže to však byť svojvoľný akt jednotlivca, ale systémová zmena, ktorá sa deje v širšom normatívnom kontexte (Wittgenstein, 1979, §202).

Kripkeho riešenie skeptického paradoxu, teda orientácia na *druhých*, však priamo môže viesť k stigamtiácii a to z opačného konca. Normou sa stáva to, čo je spoločensky zdieľané, čo by mohlo viesť aj k „explicitnému" perzekvovaniu. Vrátim sa k vyššie uvedenému problému „straty pravidiel". Wittgenstein hovorí, že medzi nami a „bláznom" je úzka analógia. To znamená, že komunikačná bariéra nikdy nemôže byť úplná. Ak sa viac sústredíme na Wittgensteinovu poznámku o „histórii", ako možnosti dať nášmu konaniu zmysel, mohli by sme skôr povedať, že človek s duševnou poruchou stratil v tejto histórii kontinuitu. Porozumieť mu by teda znamenalo „rekonštrukciu" tejto histórie.

Domnievam sa, že toto je v kontexte duševných porúch úloha terapie. Ide teda o snahu „zladiť" deviáciu pravidiel, ktorej sa dopúšťa postihnutá osoba, so všeobecne zdieľanými pravidlami spoločnosti. A ako som vyššie hovoril, duševná porucha sa skladá z troch rovín. Tento normatívny posun sa deje na rovine sociálnej. Osoba musí byť konfrontovaná so základnou normou v osobe terapeuta (ktorý v terapii túto normu reprezentuje) v prípade individuálnej terapie, alebo sa musí začleňovať do sociálnych interakcií v prípade skupinovej terapie, resp. života v komunite. Psychologické aspekty duševnej poruchy sa tak viažu na sociálnu rovinu problému a sú zároveň podmienené neuro-biologickou rovinou. Tá však nie je v kompetencii filozofa (a preto nepodlieha ani tomuto konceptuálnemu skúmaniu), ale je úlohou psychiatrie, aby podnikala adekvátnu liečbu. Vidíme tu teda limity nášho skúmania. Filozofický prístup, zvlášť pokiaľ volíme hľadisko Wittgensteinovej filozofie jazyka, nie je vyčerpávajúcou metódou pri výskume duševných porúch. De-stigmatizácia sa môže odohrávať len v rámci spolupráce všetkých rovín problému. Filozofická analýzy problému však odhaľuje jeho hlbšiu sociálnu rovinu, založenú na praxi normatívneho zdieľania pravidiel. Umožňuje nám preniknúť za úroveň bežného pohľadu na jazyk. Pokiaľ vnímame prejavy duševnej poruchy bez takejto prizmy, automaticky ich môžeme odsúdiť ako bizarné a nezmyselné. Konceptuálna analýza nám však ukazuje skrytú racionalitu problému. Ľudia s duševnou poruchou sú normatívne vyčleňovaný. Uvedomenie si tohto javu môže samo o sebe pomôcť prekonať stigmu. Snaha vnímať ľudí s duševnou poruchou ako súčasť spoločnosti je cieľom filozofického prieskumu, ktorý ponúka tento článok.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

LITERATÚRA

BRAVER, L. 2014. *Groundless Grounds. A Study of Wittgenstein and Heidegger.* Cambridge, Mass.: The MIT Press, s. 354. ISBN 978-0-262-52604-3.

KRIPKE, S. 1982. *Wittgenstein on Rules and Private Language: An Elementary Exposition*. Oxford: Blackwell. 150 s. ISBN 0-674-95401-7.

SCULL, A. 2011. *Madness. A Very Short Introduction.* Oxford: Oxford University Press, s. 134. ISBN 978-0-19-960803-4.

SZASZ, T. 1961. *The Myth of Mental Illness.* New York: Hoeber, s. 402.

WITTGENSTEIN, L. 1976. *Wittgenstein's Lectures on the Foundations of Mathematics: Cambridge 1939.* Chicago: University of Chicago Press, s. 300.

WITTGENSTEIN, L. 1979. *Filozofické skúmania.* Bratislava: Pravda, s. 274.

WITTGENSTEIN, L. 2002. *Modrá a Hnedá kniha.* Bratislava: Kalligram, s. 294. ISBN 80-7149-439-9.

WITTGENSTEIN, L. 2014. *Remarks on the Foundations of Mathematics. Bemerkungen über die Grundlagen der Mathematik.* Mansdield: Martino Publishing, s. 204. ISBN 978-1-61427-650-0.

Afiliácia:

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.

KONTAKT

Mgr. Tomáš Priehradný
Katolícka univerzita v Ružomberku,
Filozofická fakulta
Katedra filozofie
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
tomas.priehradny795@edu.ku.sk

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

PROSTŘEDÍ JAKO VÝZNAMOTVORNÝ PRVEK: FENOMENOLOGICKY ORIENTOVANÁ KOMPARATIVNÍ ANALÝZA DĚL RUDOLFA JAŠÍKA A JANA OTČENÁŠKA

Lukáš JISKRA

ABSTRAKT

Studie se zabývá komparativní analýzou prózy Jana Otčenáška *Romeo, Julie a tma* a románu Rudolfa Jašíka *Námestie svätej Alžbety*. Obě díla vydaná roku 1958 tematizují lásku mladých protagonistů v období druhé světové války a nacistického i fašistického pronásledování Židů. Cílem studie je ukázat, že válečný prostor v obou textech není pouhou dějovou kulisou, ale aktivním významotvorným prvkem. Analýza vychází z Ingardenova pojetí schématických aspektů literárního díla a je doplněna o naratologické pojetí postavy a fenomenologicky orientované úvahy o prostoru, tělesnosti a vnímání. Pozornost je věnována zejména motivům žluté barvy, světla, tmy, hvězdy, stěn, kostela a kaštanu. Studie vychází z předpokladu, že Jašíkův narativní svět je vystavěn jako organický, sociálně rozvrstvený prostor, v němž žlutá barva nabývá aspektu smrti, zatímco Otčenáškova novela pracuje především s komorním a uzavřeným prostorem, v němž tma, stěny a světlo vyjadřují ohrožení i křehkou možnost bezpečí.

Klíčová slova: válečná próza, narativní prostor, literární fenomenologie, schématické aspekty, tělo, Rudolf Jašík, Jan Otčenášek

ENVIRONMENT AS A MEANING-MAKING ELEMENT: A PHENOMENOLOGICALLY ORIENTED COMPARATIVE ANALYSIS OF THE WORKS OF RUDOLF JAŠÍK AND JAN OTČENÁŠEK

ABSTRACT

This study presents a comparative analysis of Jan Otčenášek's prose work *Romeo, Julie a tma* and Rudolf Jašík's novel *Námestie svätej Alžbety*. Both works published in 1958 explore the love between young protagonists during World War II and the

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

Nazi and fascist persecution of Jews. The aim of the study is to show that the wartime setting in both texts is not merely a backdrop for the plot, but an active element that shapes meaning. The analysis is based on Ingarden's conception of the schematic aspects of a literary work and is supplemented by a narratological conception of the character and phenomenologically oriented reflections on space, corporeality, and perception. Particular attention is paid to the motifs of the color yellow, light, darkness, stars, walls, the church, and the chestnut tree. The study demonstrates that Jašík's narrative world is constructed as an organic, socially stratified space in which the color yellow becomes an aspect of death, whereas Otčenášek's novella works primarily with an intimate and enclosed space in which darkness, walls, and light express both a sense of threat and a fragile possibility of safety.
Key words: war prose, narrative space, literary phenomenology, schematic aspects, body, Rudolf Jašík, Jan Otčenášek

ÚVOD

Druhá světová válka představuje jedno z nejvýraznějších témat světové, tedy i česko-slovenské literatury 20. století. Literární zpracování válečné zkušenosti se napříč desetiletími projevovalo v různých literárních druzích a žánrech, které vytvářely rozmanité narativní prostory, do nichž autoři a autorky zasazovali své protagonisty a protagonistky. V české a slovenské literární tradici zaujímají v tomto kontextu významné místo Jan Otčenášek a Rudolf Jašík. Jejich díla *Romeo, Julie a tma* (1958) a *Námestie svätej Alžbety* (1958) se tematicky setkávají v zobrazení lásky mladých protagonistů na pozadí druhé světové války a nacistického i fašistického pronásledování Židů. Přestože obě prózy vycházejí z obdobného tematického základu, každá z nich utváří válečnou skutečnost odlišným poetickým způsobem.

Novela Jana Otčenáška *Romeo, Julie a tma* bývá spojována s druhou vlnou české válečné prózy, pro niž je příznačný posun od monumentálního historického obrazu k intimnějšímu zachycení individuálního osudu (Haman, 1961, s. 513). Příběh Pavla a Ester je vystavěn jako komorní drama odehrávající se v sevřeném prostoru protektorátní Prahy, především v prostředí domu, krejčovské dílny a úkrytu sousedící s dílnou, v němž se Ester skrývá. Oproti tomu Jašíkův román *Námestie svätej Alžbety* rozvíjí širší sociální a příběhový prostor městské periferie, jejíž atmosféra je určována nejen vztahem Igora a Evy, ale také množstvím dalších

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

postav, společenských vrstev a motivů spjatých s proměnou precepce tohoto prostoru (městské periférie) pod vlivem nastupujícího fašismu. Obě díla tak spojuje téma lásky ohrožené dějinným násilím, avšak liší se způsobem, jakým konstruují prostředí, v němž se tato láska odehrává.

V dosavadní recepci byla oběma dílům věnována pozornost zejména z hlediska jejich tematického ukotvení ve válečné próze, charakteristiky postav, zobrazení morálního rozhodování či vztahu individuálního příběhu k historickému kontextu. Tato studie se však zaměřuje na jiný aspekt jejich poetiky: na prostředí jako významotvorný prvek literárního díla. Východiskem je předpoklad, že prostor v obou analyzovaných textech výrazně konstituuje specifické významy, skrze něž se zviditelňuje válečné ohrožení, smrt, úzkost, intimita, bezpečí i prostorová tíseň.

1 VÝCHODISKA

V této studii chceme téměř sedmdesátiletý literárněvědný diskurz aktualizovat analýzou založenou na Ingardenově pojetí schématických aspektů a na tezích fenomenologie těla, zejména prostřednictvím Maurice Merleau-Pontyho a Jana Patočky. Literární dílo je dle Ingardena *ryze odvozená intencionální předmětnost* sestavená z korelátů významů, tj., velmi zjednodušeně řečeno, rozvržených vět, a v této podobě si dílo *uvědomujeme*. Rozhodli jsme se proto zaměřit na uvedené aspekty, jednak kvůli lepší „srozumitelnosti“ a uchopitelnosti a jednak kvůli tomu, že zcela poslouží jinému pohledu na uvedená, téměř 70 let stará, díla. Dalším důvodem ke zvolené metodě je její možnost aplikace. Abychom to upřesnili, v běžném životě tvoří aspekty permanentní kontinuum, které působí na naše smysly i prožívání. Jsou nám neustále „na smyslech“, ale neuvědomujeme si je. V dnešní době, která je často definována jako uspěchaná, se vytlačuje čas na zastavení, na prožívání. Literární dílo je ale písmem fixovanou a uspořádanou strukturou, jejíž aspekty, jak konstatuje Ingarden, patří k osobité vrstvě literárního díla (Ingarden, 1989, s. 265). Autoři obou děl záměrně tyto aspekty upřednostňují, čímž nabývají funkce určitých symbolů či motivů, které tvoří základ jejich poetického stylu.

2 CÍLE

Cílem této studie je prostřednictvím fenomenologicky orientované komparativní analýzy ukázat, jak zmíněné prózy konstruují válečný prostor pomocí smyslově vnímatelných motivů a jejich aspektů jakožto nedílné prvky prostředí. Studie vychází především z Ingardenova pojetí schématických aspektů literárního díla,

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

které umožňuje sledovat, jak se v textu opakovaně zvýrazňují určité kvality věcí, zejména barva, světlo, tma, prostorová uzavřenost či tělesná blízkost prostředí.
Dílčím cílem je analyzovat, jak se vybrané motivy — zejména žlutá barva, Davidova hvězda, slunce, tma, hvězdy, stěny, kostel a kaštan — podílejí na významové výstavbě obou děl. Studie se zároveň zaměřuje na to, jak se tyto motivy stávají se nositeli ohrožení, smrti, bezpečí, intimity či prostorové tísně.
Komparativní rovina studie směřuje k postižení rozdílu mezi Jašíkovým a Otčenáškovým pojetím prostředí, respektive analyzuje, jak oba autoři zvýrazňují určité aspekty, které se stávají nosnými pilíři příběhu. U Jašíka bude pozornost věnována především organickému, sociálně rozvrstvenému a baladicky stylizovanému prostoru, v němž se žlutá barva stává dominantním aspektem smrti. U Otčenáška bude analýza sledovat zejména komorní a uzavřený prostor, v němž motivy tmy, světla a stěn vyjadřují válečné ohrožení, izolaci i křehkou možnost bezpečí.

3 METODY

Jak jsme avizovali, zvolený metodologický rámec vychází primárně z Ingardenova pojetí schématických aspektů literárního díla. Studie však neusiluje o přísnou ontologickou analýzu literární předmětnosti, nýbrž o literárně-interpretační využití pojmu aspektu při analýze smyslově výrazných motivů a prostorových vztahů. Proto je Ingardenův koncept doplněn fenomenologicky orientovanými úvahami o tělesnosti, prostoru a vnímání u Jana Patočky a Merleau-Pontyho. Tyto rámce nejsou poslouží jako doprovodné nástroje umožňující přesněji popsat vztah mezi literární postavou, prostředím a jeho smyslově-symbolickými aspekty.

3.1 Smyslové aspekty prostředí

Literární postava je z naratologické perspektivy specifický objekt či konstrukt narativní struktury, který je mimetického základu, má konkrétní funkci a slouží ke zpracování konkrétního tématu (Phelan, cit. z Kubíček, 2013, s. 62). V těchto obrysech ovšem figuruje v narativním prostoru skrze své tělo, které je vystaveno působení dalších postav, událostí či prostředí. Tato podkapitola proto bude vycházet z Husserlových *aspektů*, které Roman Ingarden začlenil do své teorie literárního díla. Tyto aspekty, jak si ukážeme níže, tvoří jeden z hlavních tvůrčích prvků obou literárních děl. *Předměty*, na rozdíl od aspektů, jsou vůči nám, jakožto vnímajícím, transcendentní. To znamená, že mají svoji vlastní, na subjektu nezávislou existenci

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

v určitém prostoru. Například běžný hrníček má svůj stálý tvar, barvu, vůni, vnitřek či odvrácenou stranu – nehledě na to, zda je subjektem vnímán či nikoli, a tedy i jeho kvality jsou neměnné. Předmět je záležitostí aktu vědomí, k jehož poznání můžeme dospět fenomenologickou redukcí. Aspekty jsou na druhé straně záležitostí vnějších smyslových vjemů, skrze které vnímáme, a tedy i *prožíváme*. Oproti stálosti předmětů se vyznačují permanentní proměnlivostí. S předměty jsou spjaté tím způsobem, že v aspektech „vnímaná věc tělesně prezentuje sama sebe" a přitom se aspekt, respektive „kontinuální komplex aspektů, jež do sebe stále navzájem přecházejí, se ve své existenci a rázu ustavičně vztahuje na „mne", vnímající subjekt [...]" (Ingarden, 1989, s. 258). Pokud bychom tato zjištění aplikovali na námi zvolený hrníček (respektive jeho obsah, tedy kvality), zjistíme, že díváme-li se na onu věc zboku, aspekty budou vykazovat všechny možné tvary se zvláštním poukazem na půlválec či obdélník. Jestliže zavřeme oči, čímž se kontinuum aspektů zastaví, a změníme úhel pozorování, např. shora, uvidíme, že aspekty budou poukazovat na tvar podobný kruhu. Tento příklad proměny aspektů demonstruje i to, co Ingarden nazývá vyplněnými a nevyplněnými kvalitami (ibid., s. 260). Vyplněný aspekt nám smyslově bezprostředně zpřítomňuje (vyplňuje) pouze přivrácenou stranu a povrch věci, zatímco její vnitřek odvrácenou stranu pouze spolu-prezentuje jako prázdná místa nedourčenosti, která teprve čekají na své potenciální vyplnění.

V souvislosti s literárními díly musíme mluvit o tzv. schématických aspektech. Jedná se o jakousi kostru aspektů vykazující určité pravidelnosti. Oprávněnost tohoto argumentu pramení z Husserlova tvrzení, že „mezi každou vněmově danou vlastností věci a zákonitě uspořádaným komplexem aspektů, ve kterém se dotyčná vlastnost projevuje, existuje *striktní vzájemnost,*" přičemž tento efekt platí i obráceně, tedy když prožíváme uspořádaný komplex aspektů vlastností věcí (ibid., s. 263). Schématické aspekty jsou tak jakési vzorce, které se mohou projevit i v jiných věcech, neboť aspekty vytvářejí poukazy na ideální či nám známé kvality, jako tomu bylo v případě hrníčku.

Právě tento jev je v Jašíkově poetice klíčový a tvoří hlavní determinant jeho estetiky. Prakticky uvedené poznatky můžeme aplikovat na zvýrazněný aspekt žluté barvy, který, jak si ukážeme, neslouží jako deskriptivní přívlastek, ale jako dynamický konstitutivní prvek (dominující aspekt) Jašíkova narativního světa. Extravagantní postavou v románu *Námestie svätej Alžbety* je Žltý Dodo, kluk zhruba v Igorově věku, který si svou přezdívku získal podle žlutého oděvu, který nosí evidentně velmi

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

často. V románu má Dodo více funkcí, ale ta nejhlavnější spočívá v tom, že se z něj v průběhu příběhu stává udavač lidí židovského původu. Píše pod nátlakem tajemníka Hlinkové gardy Rezka seznam se jmény Židů, kteří disponují velkým a lukrativním majetkem. Ti jsou pak následně zadrženi a v podstatě odsouzeni na smrt. Žltý Dodo se tak zhruba od poloviny díla stává jakýmsi poslem smrti. V kontextu narativní struktury díla a naší metodologie je zásadní, že kdykoli text manifestuje přítomnost a tohoto oděvu, dochází k okamžité aktualizaci schématického aspektu žluté barvy, která v sobě nese intenci ohrožení a smrti. Zjednodušeně řečeno, od momentu, kdy se Žltý Dodo dává do služeb Hlinkové gardy, je tato postava, a s ní i žlutá barva, předznamenáním smrti.

Aspekt žluté barvy se dále projevuje v Davidově hvězdě, kterou musí mít Židé přišitou na viditelném místě. Tento symbol není třeba dlouze představovat, jelikož se intenzivně zapsal do kulturní paměti většiny populace jako cejch, jehož nositelé ztratili v tehdejší německé politice lidská práva a *de iure* právo na život. V kontextu těchto perzekucí se Davidova hvězda v románu stává znakem vyloučení, ohrožení a potenciální smrti. Vztah mezi žlutou barvou, Dodem a Davidovou hvězdou je nám explicitně dán prostřednictvím věty: „Pivo bolo žlté ako Dodove šaty, ako Dávidova hviezda na židovských prsiach“ (Jašík, 1962, s. 51). V případě hvězdy dochází v Jašíkově románu ke zvýraznění dalších aspektů, často v takové míře, že místy tvoří komplementární celek: v prvním případě jde o propojení na které jsme poukázali dříve, tedy Davidovy hvězdy a jeho nositele, ve druhém vztah Davidovy hvězdy (a též jeho nositele), a hvězd na nebi.

První případ je tragický v obou jeho možnostech. Jestliže se Žid zbaví své hvězdy, zbaví se též žlutého aspektu, který poukazuje na smrt. V příběhu se Igor ze všech sil snaží, aby Eva nebyla „dievče so žltou hviezdou“, čímž přetrhne spojení s poukazem smrti. Na druhé straně, pokud člověk židovského původu nenosí hvězdu, vystavuje se nebezpečí, že bude zapsán na seznam Žltého Doda, čímž se nevysvobodí ze smrtícího žlutého dosahu. Ačkoli Igor strhl Evě žlutou hvězdu, pro tento narativní svět už Eva zůstává navždy „dievča s hviezdou“ (ibid., s. 158) a její život končí spolu s ostatním ve finální, naturalisticky vylíčené scéně.

Napříč dílem můžeme identifikovat další, téměř všudypřítomný motiv slunce a jeho aspekty jsou ve slovenském románu zvýrazněny ve více významech. Primárně zde figuruje aspekt žluté barvy stejně jako v předešlých motivech. Opět můžeme uvést přímé propojení slunce, Davidovy hvězdy (potažmo též jeho nositele): „Židova kaverna je z lacného súkna a má farbu slnka...“ (ibid., s. 45). Jedná se o opětovné

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

spojení významu žluté barvy slunce se smrtí a též věta figuruje jako ukázkový případ zabarvování, neboli zvýraznění jednoho aspektu, který vyčnívá nad ostatními. V závěrečné tragické části Jašík motiv slunce exponuje tak, že ponechá aspekt žluté barvy, ale tvar Davidovy hvězdy substituuje samotným sluncem: „Na rozlúčku zlatníkovi Guttmanovi, jeho starej materi, zaťom, všetkým so žltými slnkami, ktorí pochodujú v akomsi chorobnom vytržení“ (ibid., s. 201). Na rozdíl od Žlutého Doda jsou u slunce rozvinuté víceré aspekty, v menší míře i aspekty značící dobro, např. ve druhé kapitole, která je intimním obrazem Igora a Evy: „Eva sa vinula k Igorovi ako prestrašené dieťa. Neplakala. Slzy vyschli ako jarček v letných horúčavách. To Igorove slová – boly slnkom“ (ibid., s. 27). Jedná se ale o světlé výjimky.

Upřeme-li pozornost na novelu *Romeo, Julie a tma*, můžeme identifikovat podobnost v motivu slunce. Již samotný titul obsahuje dominantní prvek tmy, tedy metaforou zobrazený nacistický útlak na protektorátním území. Tma a světlo jsou antonyma a jejich existence je podmíněná svým protějškem, čímž vytváří komplementární vztah – je mezi nimi určitý poměr jejich vlastností, tedy i aspektů. „Tma je zbavenosti světla a světlo je zbavenosti tmy“ (Patočka, 1995, s. 17). V případě slunce využívá Otčenášek jeho kvalitu, jejíž dominující aspekt je světelnost. V jeho fikčním světě se mj. odehrává souboj poměrů mezi kvalitami světla a tmy, přičemž tento poměr upravuje v závislosti na tom, který předmět a jeho aspekt chce autor upřednostnit, pro vytvoření „atmosféry“ a zvýznamnění prostoru v příběhu. To, jak s tímto poměrem Otčenášek pracuje, můžeme demonstrovat na následující ukázce, kdy se Pavel poprvé setkává s dosud mu neznámou dívkou Ester v parku: „Ani stěny činžáků, které obkličovaly park jako vysoké hradby, se netřpytily světly oken, spuštěny byly zatemňovací papíry a za nimi dýchali lidé. Ta tma!“ (Otčenášek, 1958, s. 23). Aspekt slunce v podobě světla je zde zpřítomněn pouze ze dvou důvodů. Zaprvé umocňuje motiv tmy tím, že ho bezprostředně užil v kontrastu se světlem. Zadruhé proto, že scéna se odehrává již po západu slunce, což je u Otčenáška častý důvod užití tohoto motivu. Určuje jím víceméně konkrétní, ovšem objektivně vnímaný čas dne pomocí polohy, ve které se zrovna slunce nachází. V tomto případě již nemluvíme o jeho kvalitě či aspektu, ale o objektivní vlastnosti. Připomeňme, že aspekty jsou čistě subjektivní záležitostí, jak jsme se o tom zmiňovali výše.

Motiv tmy v uvedené ukázce pracuje mj. s prostorem. V prvním již zmíněném případě figuruje jako metafora nacistických vojsk, která zmenšují bezpečný prostor.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

Ve druhém případě je tma zbavená jakýchkoli básnických výrazů a vystupuje jako „[d]ocela obyčejná tma“ (ibid., s. 45). V obou případech lze hovořit o subjektivním prožívání věcí, ovšem stojí před námi polemika, zda na tomto místě hovořit o subjektivním aspektu věci či věci jakožto objektivní předměty, jelikož dle Descarta tvoří (ryze) objektivní vlastnosti tři prvky: velikost, tj. rozloha ve třech dimenzích; tvar, který tato rozloha vymezuje; poloha těles mezi sebou; pohyb; trvání a číslo (Patočka, 1995, s. 17). Vezmeme-li do úvahy jinou, Patočkovu tezi, podle níž je vlastní tělo, tj. i tělo literárních postav, něco, „[...] co se nedá objektivovat, „temný prostor nezbytný k tomu, abychom na plátně kina viděli projekci“, co jsme, aniž bychom to mohli objektivovat, co jsme – nikoli fyziologicky“ (ibid., s. 25), můžeme vzhledem k naší situaci tvrdit, že okolní předměty, v našem případě jejich aspekty, jsou záležitosti subjektivní, protože literární postavy vnější tíseň prožívají subjektivním způsobem.

Další motiv, který užívají oba autoři, je motiv či symbol hvězdy. Pokud je v české novele pojednáváno o hvězdě, tak je to ve významu „žluté hvězdy“, tj. Davidovy hvězdy, kterou má Ester přišitou na kabátu, nebo je tento motiv užit k označení hvězd na obloze prostřednictvím přívlastků, např. „čisté“ (což je pouze jeden případ), nebo prostě jako hvězda, hvězdy či souhvězdí, tedy jako objekty bezpříznakové. V tomto případě se nejedná o stejné aspekty a jejich poukazy jako u slovenského románu. Otčenášek používá spojení „žlutá hvězda“, ale nevytváří poukazy ani aspekty jiného předmětu, u kterého by byla zvýrazněna žlutá barva. Pavel je nadšenec do astronomie a hvězdy jsou pro něj exaktní objekty existující a pohybující se dle daných zákonů. Ačkoli konkrétní uspořádání hvězd by mohlo znamenat určitý aspekt, působí v díle pouze jako významový princip, který kontrastuje s bezprávním postavením Ester. Tento zákon umocňuje kontrast mezi hvězdami na nebi a hvězdami, které nosí Židé. Ester, která nenastoupila na transport do Terezína, se totiž ocitla „[...] mimo jakýkoli zákon, ve vzduchu, úředně neexistuje ani jako židovka“ (Otčenášek, 1958, s. 57). Ztotožnění postav židovského původu s hvězdami je společný jmenovatel obou autorů. V české novele je tento význam explicitně manifestován v Pavlově promluvě: „Víš... já jsem rád, že ses vůbec narodila. Ester, hvězda? Objevil jsem ji náhodou“ (ibid., s. 74).

V této podkapitole jsme na vybraných objektech učinili analýzu věcí neživých, přičemž snahou bylo nepojednávat o tom, jak tyto objekty působily na vnitřní prožívání postav. Okolnosti si tak žádají, abychom přikročili k další části naší studie.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

3.3 Tělesně prožívaný prostor literárních postav

V předešlé podkapitole jsme na základě Ingardenovy teorie schématických aspektů analyzovali klíčové motivy, na které jsme nahlíželi jako vnější, neživé věci a jejich vlastnosti a aspekty. V této části pohovoříme o „aspektech" vnitřních, ve kterých se jeví též psychické a charakteristické události a předměty, čímž z postav vytváří „živoucí" konstrukty, nikoli konstrukty (postavy) pouze papírové (Ingarden, 1989, s. 276). Tím, že se jedná o vnitřní aspekty, analýza se nám v tomto směru komplikuje, jelikož tyto aspekty v díle nejčastěji vyjadřují duševní rozpoložení postav či jejich charakteristikou, nikoli čistě smyslové prožívání, čímž se nám struktura předmětu rozvíjí vedle aspektů o další prvky, jako jsou tzv. data (kinestetická, pocitová, „tělesně netělesná"), jejich intenzita apod. (ibid., s. 272 – 276). Tato podkapitola proto neusiluje o vyčerpávající fenomenologickou klasifikaci vnitřních aspektů, nýbrž se soustředí na literárně zprostředkované prožívání prostoru u vybraných postav. V návaznosti na Jana Patočku a Maurice Merleau-Pontyho bude sledovat především to, jak se vnější prostor stává součástí tělesné a psychické zkušenosti postav a jak se jejich vztah k prostředí promítá do významové výstavby obou děl.

Rudolf Jašík vytvořil, jak jsme zmínili, široký narativní svět vyznačující se větším zalidněním, tedy též i větším počtem objektů, které jsou v díle zobrazeny. Ve slovenském románu upřeme pozornost na objekty či symboly kostela, kaštanu a slunce. Děj příběhu se odehrává v místě, které autor označuje jako „mesto pod viničním vrchom" a je vytvořeno na základě skutečného města Nitra. Už samotná předložka „pod" determinuje perspektivu tohoto města, jelikož konotuje jakousi stísněnost, jelikož se pod tímto vrchem nachází kostel na Náměstí sv. Alžběty, „vprostred neho trónil hrbatý kostol s vežou, špicatou a tenuškou ani ihla," jejíž „[v]ežové hodiny boli osvetlené a akosi smutno hľadeli na staviská, krčiace sa dolu, hlboko pod nimi" (Jašík, 1962, s. 21). Merleau-Ponty v tomto smyslu mluví o věcech, které pro nás nejsou prostými neutrálními *předměty*, jež pozorujeme. „Každá symbolizuje určité chování, připomíná nám je, vyvolává na naší straně příznivou, či nepříznivou odezvu, a proto se také záliby a povaha určitého člověka a jeho postoj ke světu a vnějšímu bytí zrcadlí v předmětech, jimiž se obklopujeme [...]" (2008, s. 28 – 29). V případě *Námestie svätej Alžbety* je tato až bytostná provázanost mezi věcmi a postavami zcela evidentní a pro jeho tvůrčí způsob klíčová. Shrbený kostel, kam se mladí milenci Igor a Eva uchylují, je místem jejich bezpečí, jenž je povyšuje vysoko nad chudou periferii, jak je označovaná městská

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

část, kam náleží ona městská část. Můžeme si všimnout, že přívlastek „hrbatý“ umocňuje stísněný prostor, který je pro naše milence místem bezpečí. Ke kostelu náleží i další prvek prostředí, kterým je kaštan. Kaštan je též bezpečným prvkem a oporou pro oba milence: „Igor objal divý gaštan, lebo žiadalo sa mu oprieť o niečo, čo je silnějšie ako on sám“ (Jašík, 1962, s. 20). Jeho větve slouží jako cesta, díky které se mohou do kostela dostat a schovat se před nepříznivou městskou periferií, nebo nastupujícím příslušníkům fašistického režimu: „Bravó, gaštan! Bravó, múdry košatý gaštan, čo vyrastáš pri štíhlej múdrej veži! Máš viac citu ako mnohí z ľudí a oveľa viac ako tí, čo prikázali nosiť žlté hviezdy a nad plnením tohto príkazu bdejú ani vlci. Bravó, gaštan...“ (ibid., s. 87). V průběhu děje dochází ke stále většímu útlaku Židů, který vyvrcholí jejich zabitím. S tím, jak události gradují v čase, využívá Jašík zvýrazněného aspektu žluté barvy, který jsme sjednotili s příznakem smrti. Závěrečná tragická scéna se odehrává na podzim, kdy listí žloutne a opadává. Tento proces se týká i onoho kaštanu, jehož listí žloutne a opadává (ibid., s. 149), což je opět metaforou pro blížící se smrt.

V předchozí kapitole jsme věnovali motivu slunce značnou pozornost jako neživé věci. Tento motiv neslouží pouze s poukazem na smrt, ale též z prostředí činí místy až nehostinnou krajinu. Jašíkův prostor se neukazuje pouze zrakově, ale také hmatově a tělesně. Opakovaný motiv pálení — asfaltu, studu, závisti či tělesného neklidu — propojuje vnější prostředí s Igorovým vnitřním stavem, čímž se z tohoto prostředí stává médium tělesného prožívání. Tento efekt je navíc umocněn tím, že Igor nenosí boty, ale chodí bos: „Je bosý. Jedna noha na asfaltovom trotoári, druhá na kamennom schodníku. Zavše si ich prehodí, lebo asfalt je horúci [...]“ (ibid., s. 9). Dochází tak k bezprostřednímu tělesnému kontaktu, k fyzicky zakoušené skutečnosti, která působí přímo na jeho tělo i psychické rozpoložení.

Přesuneme-li se v české novele, zjistíme, že Otčenášek též pracuje s prvky prostředí v rámci jeho tvůrčího stylu. Hlavním tvůrčím principem, podobně jako u slovenského románu, je užití básnických prostředků, zejména personifikace domů: „Zdi starých domů jsou živé. Jsou oživené osudy, které se mezi nimi odehrávaly“ (Otčenášek, 1958, s. 9). Staré domy jsou zde personifikovány jako bytosti s vlastní tváří, hlasem a minulostí; jejich zdi uchovávají pachy, zvuky i osudy těch, kteří jimi prošli, čímž předznamenávají pozdější význam stěn a uzavřených místností. Konkrétně se budeme zabývat motivem stěn. Veškerý příběh je obklopen pamětí starých domů a lidmi, kteří v nich bydlí a s touto technikou Otčenášek explicitně operuje v jednotlivých situacích. Pavel a Ester jsou pod permanentním

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

drobnohledem: v případě Pavla, který se může pohybovat, se jedná o celé město, specificky však jeho vlastní domov. Tam jsou totiž jeho rodiče, staroušková, kteří se o něj bojí. Pavel tak musí vynaložit velké úsilí, aby mohl propašovat jídlo pro Ester. Ta je naopak „uvězněná" v místnosti dlouhé pět krát pět kroků a je zcela odkázána na Pavla, který je jejím jediným „fyzickým" kontaktem s okolním světem. Pouhé stěny ji dělí od jisté smrti, a tedy i smrti Pavla, celé jeho rodiny a eventuálně i jiných lidí v činžovním domě, ve kterém se dílna nachází. Otčenášek tyto zdi výrazně upřednostňuje, když jsou v díle zmíněny všechny uvedené místnosti a domy. Tento tvůrčí postup byl již evidentní, když jsme hovořili o vnějších aspektech, konkrétně v uvedeném příkladu věty: „Ani stěny činžáků, které obkličovaly park jako vysoké hradby, se netřpytily světly oken […] (ibid., s. 23). Nejčastěji se prvek zdi objevuje při popisu místnosti, kterou Ester obývá, např.: „Postávala dosud nehybně u dveří vedle svého kufříku, těkala oslepenýma očima po čtyřech holých stěnách a byla nesvá. (ibid., s. 28)", „Kdy se ona zblázní tísní mezi čtyřmi holými stěnami?" (ibid., 55), „Hle – svět se změnil! Smrskl se do pouhých čtyř stěn, stropu a zaprášené podlahy" (ibid., s. 75) apod.

Zvýrazněný prvek stěn se objevuje i v zobrazení nitra postav, kdy Pavel musí lhát otci, čímž byla mezi nimi „postavena" stěna (ibid., s. 34).

ZÁVĚR

Cílem této studie bylo ukázat, že prostředí v próze Jana Otčenáška *Romeo, Julie a tma* a v románu Rudolfa Jašíka *Námestie svätej Alžbety* se stává významově aktivní složkou narativního světa. Prostřednictvím fenomenologicky orientované komparativní analýzy jsme sledovali, jak se v obou dílech smyslově výrazné motivy — zejména barva, světlo, tma, hvězda, slunce, stěny, kostel a kaštan — podílejí na výstavbě válečného prostoru a na zobrazení ohrožení, smrti, intimity i křehké možnosti bezpečí.

Analýza ukázala, že Jašíkův narativní svět je vystavěn jako organický, sociálně rozvrstvený a tělesně zakoušený prostor, kde motiv žluté barvy postupně nabývá významu ohrožení a smrti. Žltý Dodo, Davidova hvězda, slunce či obraz „žltých slniek" vytvářejí síť opakujících se aspektů, v nichž se válečná skutečnost zviditelňuje jako destruktivní moc zasahující jednotlivce i společnost. Významnou roli přitom sehrává také tělesné prožívání prostředí: rozpálený asfalt, bosá chůze, žár slunce či motiv pálení propojují vnější prostor s Igorovým vnitřním stavem. V

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

Otčenáškově novele je válečný prostor vystavěn odlišně. Namísto široce zalidněného a sociálně rozvrstveného prostoru zde dominuje komorní, uzavřený a stísňující svět domu, dílny a ukrývané místnosti. Motivy tmy, stěn, zatemněných oken a omezeného pohybu vyjadřují nejen historickou situaci protektorátu, ale také existenciální stav postav. Esterin úkryt dlouhý pět krát pět kroků se stává prostorem mezi dočasným bezpečím a bezprostředním ohrožením. Stěny Ester dočasně chrání, ale zároveň ji oddělují od světa. Podobně i Pavel zakouší prostor domu a dílny jako místo kontroly, úzkosti a nutnosti skrývání. Tma pak v novele primárně zpřítomňuje úzkost a nemožnost svobodného pohybu. Obě díla tak ukazují, že válečná zkušenost je vyjádřena smyslovou organizací prostoru, v níž se historické násilí stává tělesně a existenciálně zakoušenou skutečností.

PRIMÁRNÍ LITERATURA

JAŠÍK, R.19682. *Námestie svätej Alžbety*. Bratislava: Slovenské vydavateľstvo krásnej literatúry, 1962.

OTČENÁŠEK, J.1958. *Romeo, Julie a tma*. Praha: Československý spisovatel, 1958.

SEKUNDÁRNÍ LITERATURA

HAMAN, A. 1961. O tak zvané „druhé vlně“ válečné prózy v naší současné literatuře. Česká literatura, 1961. roč. 9, č. 4, s. 513–520. Dostupné z: https://www.jstor.org/stable/43321145

INGARDEN, R. a MOKREJŠ, A.1989 *Umělecké dílo literární*. Přeložil Antonín MOKREJŠ. ARS. Praha: Odeon, 1989. ISBN 80-207-0104-4.

KUBÍČEK, T., HRABAL, J., BÍLEK, P. 2013. A. *Naratologie: strukturální analýza vyprávění*. V Praze: Dauphin, 2013. ISBN 978-80-7272-592-2.

MERLEAU-PONTY, M., MÉNASÉ, S.2008. *Svět vnímání*. Přeložil Kateřina GAJDOŠOVÁ. Oikúmené. Malá řada. Praha: Oikoymenh, 2008. ISBN 978-60-7298-287-5.

PATOČKA, J., POLÍVKA, J. (ed.). 1995. *Tělo, společenství, jazyk, svět*. Oikúmené. Praha: ISE, 1995. ISBN 80-85241-90-0.

KONTAKT:

Mgr. Lukáš Jiskra

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Fakulta stredoeurópskych štúdií
Ústav stredoeurópskych jazykov a kultúr
Drážovská 4 949 01 Nitra
Lukas.jiskra@ukf.sk

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

MODEL BASIC Ph Z POHĽADU KONCEPCIE ŽIVOTNÝCH SCENÁROV

Halyna HANDZILEVSKA – Eva ŠKORVAGOVÁ – Martin ZÁBORSKÝ

ABSTRAKT

Príspevok sa zameriava na analýzu modelu BASIC Ph v kontexte koncepcie životných scenárov. Cieľom výskumu bolo identifikovať dominantné spôsoby zvládania krízovej situácie u študentov prostredníctvom modelu BASIC Ph a analyzovať ich vo vzťahu k scenárnym zákazom. Výskumný súbor tvorilo 143 študentov Žilinskej univerzity vo veku 18 – 28 rokov. Na zber dát bol použitý dotazník Diagnostika hlavných komunikačných kanálov podľa modelu BASIC Ph. Výsledky deskriptívnej analýzy ukázali dominanciu oblasti presvedčení a hodnôt (B; M = 2,94) a sociálnych vzťahov (S; M = 2,83), zatiaľ čo najnižšie skóre dosiahli oblasti fyziológie (Ph; M = 2,03) a afektu (A; M = 2,15). Friedmanov test potvrdil štatisticky významné rozdiely medzi jednotlivými oblasťami ($\chi^2(5) = 79{,}51$; $p < 0{,}001$). Zistenia poukazujú na prevahu kognitívne riadených stratégií zvládania pri súčasnom oslabení emocionálnych a telesných regulačných mechanizmov. V nadväznosti na výsledky sú navrhnuté inovatívne kognitívno-behaviorálne techniky zamerané na aktiváciu blokovaných zdrojov obnovy. Príspevok poukazuje na význam integrácie kognitívnych, emocionálnych a telesných procesov v intervencii zameranej na prekonávanie krízových situácií.

Kľúčové slová: BASIC Ph, životné scenáre, scenárne zákazy, zvládanie krízy, kognitívno-behaviorálna terapia

THE BASIC Ph MODEL FROM THE PERSPECTIVE OF LIFE SCENARIO CONCEPTION

ABSTRACT

The paper focuses on the analysis of the BASIC Ph model within the framework of life scenario theory. The aim of the study was to identify dominant coping strategies in crisis situations among students using the BASIC Ph model and to analyze them in relation to script injunctions. The research sample consisted of 143 students of the University of Žilina aged 18–28 years. Data were collected using the

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

questionnaire *Diagnostics of Main Communication Channels according to the BASIC Ph Model*.
The results of the descriptive analysis revealed a predominance of the domains of beliefs and values (B; M = 2.94) and social relationships (S; M = 2.83), while the lowest scores were observed in the domains of physiology (Ph; M = 2.03) and affect (A; M = 2.15). The Friedman test confirmed statistically significant differences among the domains ($\chi^2(5) = 79.51$; $p < 0.001$).
The findings indicate a predominance of cognitively guided coping strategies alongside a relative weakening of emotion- and physiology-based regulatory mechanisms. Based on these results, innovative cognitive-behavioral techniques aimed at activating blocked coping resources are proposed. The paper highlights the importance of integrating cognitive, emotional, and physiological processes in interventions focused on coping with crisis situations.
Key words: BASIC Ph, life scripts, script injunctions, coping with crisis, cognitive-behavioral therapy

ÚVOD

V krízových situáciách dochádza k narušeniu subjektívneho prežívania kontinuity medzi sebou samým („Ja“) a vonkajším svetom („Svet“), čo si vyžaduje proces ich opätovnej integrácie. Ako podporný rámec pre obnovu tejto integrity možno využiť model BASIC Ph, označovaný ako „most nad priepasťou“, ktorý konceptualizuje zdroje zvládania a psychickej odolnosti (Lahad, Leykin, 2013). Autor tohto modelu (Lahad, 2013) ho vyvinul na základe výsledkov integrácie rôznych prístupov. Vyčlenil šesť zdrojov (kanálov) prekonania krízových, stresových a traumatických situácií: B (beliefs) – svetový názor, životná filozofia, morálne hodnoty a pod.; A (affect) – emócie; S (social) – sociálne väzby, príslušnosť k spoločenstvu; I (imagination) – predstavivosť, tvorivosť; C (cognition) – kognitívne procesy, vedomosti; Ph (physiology) – fyziológia, fyzická aktivita.

1 VÝCHODISKÁ

Koncepčná myšlienka nášho výskumu týkajúceho sa prekážok procesu zotavenia vychádza z princípov teórie životných scenárov Berna (1961, 1964). V súlade so základnými princípmi transakčnej analýzy, ktorú Allen (2016) zaraďuje do kognitívno-behaviorálneho prístupu, sa osobnosť dostáva do scenára, keď je situácia „tu a teraz“ vnímaná ako stresová, prežívaná ako krízová a keď existuje podobnosť

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

takejto situácie s detstvom. Základom koncepcie Berna (1961, 1964), rovnako ako v kognitívno-behaviorálnom prístupe, je identifikácia kognitívnych schém správania, ktoré programujú interakciu osobnosti so sebou samou a so svetom. V súlade s emóciami dieťa prijíma scenárne rozhodnutia, ktoré v perspektíve slúžia ako spôsob testovania reality (Stewart, Joines, 1987) pre túto interakciu.
Psychoterapeuti Goulding, McClure Goulding (1997) poznamenali, že základom raných detských rozhodnutí sú určité zakázané témy. Na základe každého zákazu je možné predpovedať scenár dospelého človeka a jeho vplyv na človeka. Je pravdepodobné, že scenárne zákazy bránia hľadaniu vonkajšej a vnútornej podpory. Skúsme to dokázať systematizáciou vzťahu medzi identifikovanými zdrojmi obnovy v modeli BASIC Ph a scenárnymi zákazmi v kontexte životných scenárov (Tabuľka 1).

Tabuľka 1: Vzťah medzi identifikovanými zdrojmi obnovy v modeli BASIC Ph a scenárnymi zákazmi v kontexte životných scenárov

ZDROJE OBNOVY	**ZÁKAZY V SCÉNÁRI**
Viera: naša životná filozofia, presvedčenia, zmysly a hodnoty; *opora – schopnosť dôverovať si.*	„Nebuď“ (detské rozhodnutie – „Svet je taký desivý“, „Už nikdy sa k ničomu nerozhodnem“). „Nebuď sám sebou“ (detské rozhodnutie – „Nikdy nebudem šťastný“).
Afekt: naše emócie; *opora – priestor na prežívanie rôznych emócií.*	„Necíť“ („Necíť“) –zákaz prežívať či prejavovať určitú emóciu.
Sociálne (spoločnosť/vzťahy): príslušnosť, rodina, priatelia; *opora – príslušnosť k skupine.*	„Nepatrím“ (detské rozhodnutie – „Nikdy nebudem patriť nikomu“, alebo „k žiadnej skupine“, alebo „k žiadnej krajine“), „Nezbližuj sa“ (detské rozhodnutie – „Nikdy viac nikomu nebudem veriť“), „Nebuď dôležitý“ (detské rozhodnutie – „Nikdy nebudem ničím stáť za to“), „Nebuď prvý“, „Nedosiahni úspech“ (detské rozhodnutie

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

	– „Nezáleží na tom, ako veľmi sa budem snažiť, nikdy nebudem vyhovovať“).
Predstavivosť: tvorivosť, umenie, intuícia; *opora –––uvoľnenie vlastnej kreativity.*	„Nebuď ako dieťa“ (detské rozhodnutie – „Už o nič nebudem prosiť, postarám sa o seba sám“).
Kognitívne schopnosti (vedomie/rozum/myslenie): vedomosti, logika, myšlienky; *opora – zhromažďovanie informácií, vytvorenie zoznamu činností.*	„Nemysli“ – znevažovanie schopnosti dieťaťa samostatne uvažovať „Nedospievaj“ (detské rozhodnutie – „Dobre, zostanem malý“ alebo „bezmocný“, alebo „hlúpy“, alebo „nesexuálny“).
Fyziológia (fyziológia/telo): fyzická aktivita; *opora – relaxácia, fyzické cvičenia.*	„Necíť“ – varianty: „Necíť fyzické vnemy“ (hlad, bolesť atď.), „Nebuď normálny“ (detské rozhodnutie – „Nebuď zdravý“, „Moja choroba je veľmi vážna a môžem na ňu zomrieť“) „Nerob to“ (detské rozhodnutie – „Nikdy nič neurobím správne“).

Zdroj: vlastné spracovanie

2 VÝSLEDKY VÝSKUMU

Cieľom výskumu bolo identifikovať dominantné spôsoby zvládania krízovej situácie u študentov prostredníctvom modelu BASIC Ph a analyzovať ich vo vzťahu k scenárnym zákazom v kontexte teórie životných scenárov.

Empirický súbor pozostával zo 143 študentov Žilinskej univerzity vo veku 18–28 rokov. Na identifikáciu dominantných spôsobov zvládania krízovej situácie bol použitý dotazník Diagnostika hlavných komunikačných kanálov podľa integratívneho modelu – BASIC Ph (Lahad, Leykin, 2013; Šebanová, 2017). Jednotlivé oblasti boli operacionalizované nasledovne: I – fyziológia (Ph), II – kognícia (C), III – predstavivosť (I), IV – sociálne vzťahy (S), V – afekt (A), VI – presvedčenia a hodnoty (B).

Z hľadiska deskriptívnej štatistiky (vážený priemer) sa ukázalo, že najvyššie skóre dosiahla oblasť **presvedčení a hodnôt (B; M = 2,94; SD = 0,99)**, nasledovaná oblasťou **sociálnych vzťahov (S; M = 2,83; SD = 0,85)**. Naopak, najnižšie skóre

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

bolo zaznamenané v oblasti **fyziológie (Ph; M = 2,03; SD = 0,98)** a **afektu (A; M = 2,15; SD = 0,92)** (Tabuľka 2).

Tabuľka 2: Rozdelenie odpovedí dominantných spôsobov prekonania krízovej situácie

Hodnota	I	II	III	IV	V	VI
0	7	7	8	0	1	1
1	38	18	30	12	36	11
2	48	37	44	29	58	35
3	43	63	41	73	36	44
4	7	18	20	29	12	52
Vážený priemer	**2,03**	**2,47**	**2,24**	**2,83**	**2,15**	**2,94**
SD	**0,98**	**1,03**	**1,11**	**0,85**	**0,92**	**0,99**

Legenda: I = fyziológia (Ph); II = kognícia (C); III = predstavivosť (I); IV = sociálne vzťahy (S); V = afekt (A); VI = presvedčenia a hodnoty (B); SD = smerodajná odchýlka
Zdroj: vlastné spracovanie

Na overenie rozdielov medzi jednotlivými oblasťami bol použitý neparametrický Friedmanov test, vzhľadom na ordinálny charakter dát. Výsledky poukázali na štatisticky významné rozdiely medzi jednotlivými kanálmi zvládania: $\chi^2(5) = 79{,}51$; $p < 0{,}001$. Výsledok indikuje, že študenti nevyužívajú jednotlivé zdroje zvládania rovnomerne, ale existuje preferenčný vzorec využívania adaptačných stratégií.
Získané výsledky poukazujú na niekoľko kľúčových trendov:
1. Dominancia kognitívno-hodnotových stratégií (B + S + C): najvyššie skóre v oblasti **presvedčení a hodnôt (B)** naznačuje, že participanti majú tendenciu zvládať krízové situácie prostredníctvom: hľadania zmyslu, opierania sa o osobné hodnoty, kognitívneho rámcovania situácie. Skóre v oblasti **sociálnych vzťahov (S)** zároveň poukazuje na význam interpersonálnej opory ako regulačného mechanizmu. Dominancia oblastí presvedčení a kognície naznačuje prevahu **kognitívne riadenej regulácie**, pri ktorej jednotlivci využívajú kognitívne procesy na moduláciu emocionálnych a behaviorálnych reakcií.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

2. Relatívne nižšia aktivácia emocionálnych a telesných kanálov (A + Ph): nižšie skóre v oblastiach **afektu (A)** a **fyziológie (Ph)** naznačuje prítomnosť inhibície emocionálno-telesne podmienených regulačných mechanizmov, ktoré zohrávajú kľúčovú úlohu v bezprostrednom spracovaní záťažových podnetov.

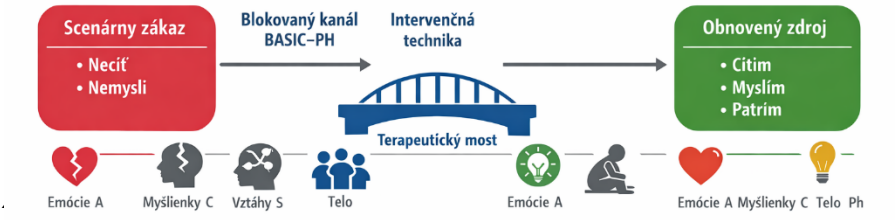
3. Stredná úroveň imaginácie a kognície (I + C)

Oblasti **predstavivosti (I; M = 2,24)** a **kognície (C; M = 2,47)** dosahujú hodnoty naznačujúce čiastočné využívanie kreatívnych a mentálnych stratégií, ale nie ich dominantnú úlohu.

3 INOVATÍVNE KOGNITÍVNO-BEHAVIORÁLNE TECHNIKY PRE PRÁCU SO SCENÁRNYMI ZÁKAZMI V KONTEXTE MODELU BASIC PH

V nadväznosti na koncept modelu BASIC Ph (Lahad, 2013; Lahad, Leykin, 2013) a teóriu životných scenárov (Berne, 1961; Goulding, McClure Goulding, 1997) navrhujeme tri integratívne techniky vychádzajúce z princípov kognitívno-behaviorálnej terapie (Beck, 2011) a transakčnej analýzy. Ich cieľom je modifikácia maladaptívnych kognitívnych schém (Young et al., 2003) prostredníctvom súčasnej aktivácie viacerých adaptačných kanálov BASIC Ph. Navrhnuté techniky predstavujú operacionalizáciu vzťahu medzi scenárnymi zákazmi a zdrojmi obnovy definovanými v modeli BASIC Ph. Tento prístup umožňuje transformáciu maladaptívnych scenárov prostredníctvom integrácie kognitívnych, emocionálnych, behaviorálnych a telesných procesov. Zatiaľ čo Tabuľka 1 identifikuje psychické kanály, ktoré môžu byť v dôsledku scenárových rozhodnutí blokované, Obrázok 1 schematicky znázorňuje možné techniky na ich opätovnú aktiváciu; ich podrobnejší opis je uvedený v texte.

Obrázok 1: Scenárny zákaz → narušený kanál → technika → obnovený zdroj



ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

1. Technika „Scenárový most: prepis a prežitie skúsenosti“

Teoretické východiská:

Technika vychádza z predpokladu, že zmena kognitívnych schém je efektívnejšia, ak je sprevádzaná emocionálnou a telesnou skúsenosťou (Beck, 2011; Panksepp, 1998). Integruje prvky expozičných techník, imaginácie a behaviorálneho nácviku.

Popis techniky:

Intervencia je zameraná na identifikáciu scenárneho zákazu (napr. „Necíť“, „Nepatrím“) aktivovaného pomocou riadeného rozhovoru v aktuálnej situácii („tu a teraz“) a jeho následnú rekonštrukciu prostredníctvom simultánnej aktivácie šiestich kanálov BASIC Ph:

- **B (beliefs):** identifikácia jadrového presvedčenia („Aké presvedčenie tu o sebe mám?“)
- **A (affect):** facilitácia emocionálneho uvedomenia („Akú emóciu si nedovoľujem cítiť?“)
- **S (social):** aktivácia sociálnej opory (reálnej alebo imaginárnej) („Kto by tu mohol byť so mnou?“)
- **I (imagination):** tvorba alternatívneho scenára („Predstav si inú verziu tejto situácie.“)
- **C (cognition):** kognitívna reštrukturalizácia („Aký nový výrok by bol realistickejší?“)
- **Ph (physiology):** telesné ukotvenie (napr. zmena postoja, dychu) („Ako by sa moje telo hýbalo, keby som bol slobodný?“)

Študent následne behaviorálne „prehrá“ adaptívnu alternatívu situácie (mikroscénka, pohyb, hlas).

Ukotvenie: študent si vytvorí „mostnú vetu“ (napr. *„Môžem cítiť a zostať v bezpečí“*).

Mechanizmus účinku:

Dochádza k modifikácii implicitných pamäťových stôp prostredníctvom korektívnej emocionálnej skúsenosti (Lane et al., 2015) a k posilneniu kognitívnej flexibility.

Operacionalizácia pre výskum:

- meranie pred a po intervencii:
    - intenzita presvedčenia (škála 0–100)
    - subjektívna miera distresu (SUDS – Subjective Units of Distress Scale)

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

    - COPE Inventory (škála zvládania záťaže)
- experimentálny dizajn: porovnanie s klasickou kognitívnou reštrukturalizáciou

2. Technika „Zákaz → zdroj: transformačná alchýmia BASIC Ph“

Teoretické východiská:

Technika nadväzuje na koncept scenárnych zákazov (Goulding, McClure Goulding, 1997) a ich vzťah k maladaptívnym schémam (Young et al., 2003). Využíva princípy kognitívneho preformulovania (reframing) a posilňovania zdrojov.

Popis techniky:

Každý identifikovaný scenárny zákaz je transformovaný na adaptívne rozhodnutie („redecision“), ktoré je následne ukotvené v jednotlivých kanáloch BASIC Ph. Proces zahŕňa:

- identifikáciu zákazu (napr. „Necíť“, „Nemysli“, „Nepatrím“, „Nebuď dôležitý“)
- formuláciu alternatívneho výroku (napr. „Moje emócie sú zdroj informácií“ = aktivácia A (emócie), „Môžem premýšľať vlastným tempom“ = aktivácia C (kognícia), „Môžem si vytvárať vzťahy“ = aktivácia S (vzťahy), „Moja existencia má hodnotu“ = aktivácia B (zmysel, hodnoty)
- jeho prepojenie s konkrétnymi:
    - emocionálnymi skúsenosťami (A)
    - kognitívnymi stratégiami (C)
    - behaviorálnymi krokmi (S)
    - imaginatívnymi reprezentáciami (I)
    - telesným prežívaním (Ph)

Výsledkom je individuálna „mapa zdrojov zvládania“.

Mechanizmus účinku:

Znižovanie rigidnosti kognitívnych schém a posilňovanie self-efficacy (Bandura, 1997) prostredníctvom integrácie viacerých regulačných systémov.

Operacionalizácia pre výskum:

- obsahová analýza vytvorených „máp zdrojov“
- Škála všeobecnej sebaúčinnosti (General Self-Efficacy Scale – GSES)
- hodnotenie variability copingových stratégií

3. Technika „Dialóg troch Ja: integrácia ego-stavov“

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

Teoretické východiská:
Technika vychádza z konceptu ego-stavov v transakčnej analýze (Berne, 1961) a z modelu kognitívnej mediácie emócií (Beck, 2011).
Popis techniky:
Študent identifikuje tri vnútorné pozície:

- **Vnútorné dieťa:** reprezentuje emócie a potreby
- **Scenár (vnútorný kritický rodič):** reprezentuje internalizované zákazy
- **Vnútorný dospelý:** reprezentuje realistické a adaptívne spracovanie informácií

Dialóg prebieha písomne alebo nahlas:

- Vnútorné dieťa: „Bojím sa, že nepatrím…“ (emócia sa pomenuje (A))
- Scenár (vnútorný kritický rodič): „Nepatríš nikam.“
- Vnútorný dospelý: „Teraz mám možnosti vytvárať vzťahy.“ (vytvorí sa sociálny krok (S), telo sa ukotví (Ph))

Záver: študent vytvorí **„mostnú odpoveď Vnútorného dospelého“**, ktorú použije v reálnom živote.
Prostredníctvom facilitovaného dialógu dochádza k:

- externalizácii automatických myšlienok
- ich kognitívnemu prehodnoteniu
- integrácii adaptívnej odpovede

Proces je doplnený o reguláciu prostredníctvom BASIC Ph (napr. dychové techniky – Ph, pomenovanie emócií – A, plánovanie sociálneho kroku – S).
Mechanizmus účinku:
Zvýšenie metakognitívneho uvedomenia (Flavell, 1979) a posilnenie exekutívnej kontroly nad automatickými reakciami.
Operacionalizácia pre výskum:

- analýza verbálnych protokolov ako kvalitatívny výskumný postup
- Škála metakognitívnych presvedčení (Metacognitions Questionnaire – MCQ)
- meranie zmeny frekvencie automatických negatívnych myšlienok

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

4 DISKUSIA

Získané výsledky poukazujú na nerovnomerné využívanie jednotlivých zdrojov zvládania v rámci modelu BASIC Ph. Dominancia oblastí presvedčení a hodnôt a sociálnych vzťahov naznačuje, že participanti preferujú stratégie založené na kognitívnom spracovaní významu situácie a na využívaní interpersonálnej opory. Tento nález je v súlade s kognitívno-behaviorálnym prístupom, ktorý zdôrazňuje úlohu kognitívnych procesov pri regulácii emocionálnych reakcií (Beck, 2011).

Naopak, nižšia miera využívania emocionálnych a fyziologických zdrojov poukazuje na možnú inhibíciu emocionálno-telesne podmienených regulačných mechanizmov. Tento jav možno interpretovať v kontexte scenárnych zákazov popísaných v transakčnej analýze (Berne, 1961; Goulding, McClure Goulding, 1997), najmä zákazov typu „Necíť“ alebo „Necíť telesné vnemy“, ktoré môžu viesť k obmedzeniu prístupu k emocionálnym a telesným zdrojom zvládania.

Stredné hodnoty v oblasti predstavivosti a kognície naznačujú, že kreatívne a mentálne stratégie sú využívané, avšak nie v plnej miere. Tento výsledok môže súvisieť so scenárnymi obmedzeniami typu „Nemysli“ alebo „Nebuď ako dieťa“, ktoré redukujú flexibilitu myslenia a schopnosť generovať alternatívne riešenia.

Navrhnuté kognitívno-behaviorálne techniky predstavujú praktickú operacionalizáciu vzťahu medzi scenárnymi zákazmi a zdrojmi obnovy v modeli BASIC Ph. Ich prínos spočíva v cielenej aktivácii menej využívaných kanálov, najmä emocionálnych a telesných a v podpore integrácie všetkých zložiek zvládania. Tento integratívny prístup reflektuje súčasné smerovanie psychoterapie, ktoré zdôrazňuje potrebu prepájania kognitívnych, emocionálnych a telesných procesov v práci s klientom.

Limity výskumu spočívajú v charaktere výberového súboru, ktorý tvorili výlučne študenti jednej univerzity, čo obmedzuje možnosti generalizácie výsledkov. Ďalším obmedzením je použitie sebaposudzovacieho nástroja, ktorý môže byť ovplyvnený subjektívnym vnímaním participantov. V budúcom výskume by bolo vhodné doplniť kvantitatívne zistenia o kvalitatívnu analýzu a overiť vzťah medzi scenárnymi zákazmi a jednotlivými kanálmi BASIC Ph prostredníctvom špecifických diagnostických nástrojov.

Napriek uvedeným limitom výsledky naznačujú význam modelu BASIC Ph ako užitočného rámca pre pochopenie individuálnych rozdielov v zvládaní krízových situácií a zároveň poukazujú na potenciál jeho využitia v psychologickej intervencii a prevencii.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

ZÁVER

Výsledky poukazujú na nerovnomernú distribúciu zdrojov zvládania, pričom dominujú kognitívno-hodnotové a sociálne stratégie, zatiaľ čo emocionálne a telesné kanály sú menej využívané. Z hľadiska modelu BASIC Ph možno tento profil interpretovať ako dominanciu kognitívne riadenej regulácie (B, C, S) pri súčasnom oslabení emocionálno-telesne podmienených regulačných mechanizmov (A, Ph).

Zistený profil zvládania naznačuje potrebu terapeutických a intervenčných prístupov zameraných na aktiváciu emocionálnych a telesných zdrojov, ktoré môžu byť blokované v dôsledku raných scenárnych zákazov. Integrácia všetkých kanálov BASIC Ph sa tak javí ako kľúčová pre efektívne zvládanie krízových situácií a obnovu psychickej rovnováhy. To môže súvisieť s potenciálnou spätosťou zákazov, ktoré limitujú flexibilitu myslenia a tvorivosti. V budúcnosti by sa mohol adaptovať a administrovať dotazník „Ranné detské rozhodnutia“ (ukrajinská adaptácia Handzilevska, Nikitchuk, 2018) na podporu teoretickej hypotézy možnej existencie súvisu medzi identifikovanými zdrojmi obnovy v modeli BASIC Ph a scenárnymi zákazmi v kontexte životných scenárov.

LITERATÚRA

ALLEN, J. 2016. Novyi vstup. Ihry, u yaki hraiut liudy: svitovyi bestseler iz psykholohii stosunkiv / E. Bern; per. z anhl. K. Menshykovoi. Kharkiv: Knyzhkovyi Klub «Klub Simeinoho Dozvillia», s. 3–38. [АЛЛЕН ДЖ. 2016. Новий вступ. Ігри, у які грають люди: світовий бестселер із психології стосунків / Е. Берн; пер. з англ. К. Меньшикової. Харків: Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», с. 3–38.]

BANDURA, A. 1997. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company, s. 604. ISBN 978-0-7167-2850-4.

BECK, J. S. 2011. *Kognitivně behaviorální terapie: Základy a něco navíc*. Praha: Triton, s. 369. ISBN 978-80-7553-525-2.

BERNE, E. 1961. *Transactional analysis in psychotherapy: A systematic individual and social psychiatry*. New York: Grove Press, s. 270. ISBN 978-0-285-64776-0.

BERNE, E. 1964. *Games People Play. The Psychology Of Human Relationships.* New York: Grove Press, s. 216. ISBN 0-345-41003-3.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

FLAVELL, J. H. 1979. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. In *American Psychologist*, roč. 34, č. 10, s. 906–911. ISSN 0003-066X. https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906

GOULDING, R. L., McCLURE GOULDING, M. 1997. *Changing lives through redecision therapy*. New York: Grove Press, s. 270. ISBN 978-0-394-40057-2.

HANDZILEVSKA, H., NIKITCHUK, U. 2018. Adaptatsiia opytuvalnyka batkivskykh zaboron S. Maksymovoi. In *Osobystisne zrostannia: teoriia i praktyka. Zbirnyk naukovykh prats za materialamy III. Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii (m. Zhytomyr, 27. apríla 2018).* Žytomyr: Vyd-vo ZhDU imeni Ivana Franka, s. 30–33.

LAHAD, M. 2013. *The BASIC Ph model of coping and resiliency: Theory, research and cross-cultural application*. Tel Aviv: Lahad Resource Center, s. 288. ISBN 978-1849052313.

LAHAD, M., LEYKIN, D. 2013. The Integrative Model of Resiliency – The «BASIC Ph» Model, or What Do We Know about Survival? The «BASIC Ph» Model of Coping and Resiliency Theory. In *The "BASIC Ph" Model of Coping and Resiliency: Theory, Research and Cross-Cultural Application*. London, UK and Philadelphia, USA: Jessica Kingsley, s. 9-30. ISBN 978-1849052313.

LANE, R. D., NADEL, L., GREENBERG, L. 2015. Memory reconsolidation, emotional arousal, and the process of change in psychotherapy. In *Behavioral and Brain Sciences,* roč. 38, e1. ISSN 0140-525X. https://doi.org/10.1017/S0140525X15000011

PANKSEPP, J. 1998. *Affective neuroscience: The foundations of human and animal emotions*. New York: Oxford University Press, s. 241. ISBN 978-0-19-509673-8.

STEWART, I., JOINES, V. 1987. *TA Today - A New Introduction to Transactional Analysis.* Nottingham: Lifespace Publishing, s. 390. ISBN 978-1870244022.

ŠEBANOVÁ, V. 2017. *Praktyky konsultuvannia ta terapii v kryzovykh sytuatsiiakh: navch.-metod. rekomendatsii.* Kherson: PP Vyshemyrskyi V. S., s. 136. [ШЕБАНОВА В. 2017. *Практики консультування та терапії в кризових ситуаціях: навч.-метод. рекомендації.* Херсон: ПП Вишемирський В. С., с. 136]

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

YOUNG, J. E., KLOSKO, J. S., WEISHAAR, M. E. 2003. *Schema therapy: A practitioner's guide*. New York: Guilford Press, s. 436. ISBN 978-1-57230-838-1.

KONTAKT:

prof. Halyna Handzilevska, PhD., DrSc.
The National University of Ostroh Academy
35800, Rivne region
Ostroh
str. Seminarska, 2, Ukraine
halyna.handzilevska@oa.edu.ua

Poradenské a kariérne centrum UNIZA
Univerzitná 8215/1, 010 26 Žilina
halyna.handzilevska@uniza.sk

Mgr. PhDr. Eva Škorvagová, PhD.
Žilinská univerzita v Žiline
Ústav mediamatiky a kultúrneho dedičstva
Univerzitná 8215/1, 010 26 Žilina
eva.skorvagova@umkd.uniza.sk

Poradenské a kariérne centrum UNIZA
Univerzitná 8215/1, 010 26 Žilina
eva.skorvagova@umkd.uniza.sk

Ing. Martin Záborský
Žilinská univerzita v Žiline
Ústav mediamatiky a kultúrneho dedičstva
Univerzitná 8215/1, 010 26 Žilina
martin.zaborsky@umkd.uniza.sk

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

OPOMÍJENÉ SUBJEKTIVNÍ FAKTORY REGIONÁLNÍHO ROZVOJE JAKO SOUČÁST VÝZKUMU ÚZEMNĚ-SPRÁVNÍCH STRUKTUR

Jaroslav VENCÁLEK

ABSTRAKT

Hledáním a posilováním pozitivně synergických vazeb a vztahů v krajině, jejichž funkčnost byla v minulosti mnohokrát potvrzena, lze dospět k přesvědčení, že lidé mohou mít mnohem větší prospěch z kontinuity daných jevů než z vnímání jejich samotných dílčích proměn. Regionálně-rozvojové studie by proto mnohem víc měly vycházet z komplexnějších, komplementárnějších a kontextuálnějších přístupů ke studiu zkoumaných společenských objektů a jevů. Dlouhodobé opomíjení subjektivních faktorů v přístupech k formám a metodám studia regionálního rozvoje dílčích území je jedním ze stěžejních faktorů celosvětově dlouhodobě existujících krizových situací. Výzkum genia loci (genia regionis) krajiny, zřetelně přispívající k odhalování vnějších a vnitřních sil soudržnosti (zejména pak pozitivně kohezní sil a vztahů), je plně využitelný při úvahách k transformacím jednotlivých strukturních úrovní krajiny.

Klíčová slova: duch marginality, genius loci, územně-správní struktura, územní identita, vnější a vnitřní prostředí

NEGLECTED SUBJECTIVE FACTORS OF REGIONAL DEVELOPMENT AS PART OF RESEARCH ON TERRITORIAL-ADMINISTRATIVE STRUCTURES

ABSTRACT

By identifying and strengthening positively synergistic linkages and relationships within the landscape—whose functionality has been repeatedly confirmed in the past—it is possible to arrive at the conclusion that people may benefit far more from the continuity of these phenomena than from perceiving their individual partial changes in isolation. Studies of regional development should therefore rely much more on comprehensive, complementary, and context-sensitive approaches to the

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

analysis of the social objects and phenomena under investigation. The long-term neglect of subjective factors in approaches to the forms and methods of studying the regional development of subnational territories represents one of the key drivers of persistent global crisis situations. Research of the *genius loci* (or *genius regionis*) of a landscape, which clearly contributes to uncovering both external and internal forces of cohesion (particularly positively cohesive forces and relationships), can be fully applied in considerations of transformations at different structural levels of the landscape.
Keywords: spirit of marginality; genius loci; territorial-administrative structure; territorial identity; external and internal environment

ÚVOD

Rekapitulovat to, co by mělo být smyslem činnosti územně-správních struktur, by vzhledem k množství publikovaných metodických materiálů bylo více než jistě neproduktivní. Existence těchto struktur by totiž neměla být vázána jen na pouhé plnění normativně předepsaných úkolů, ale jejich nedílnou součástí by mělo být i vyzývání a hledání těch tvořivých činností, které vycházejí z individuálních i kolektivních iniciativ v dané krajině žijících obyvatel.

Toto nasměrování k širší spoluúčasti na tvorbě a organizaci místních infrastruktur, ale i lokálních či regionálních tržních aktivit, je možné pouze za předpokladu, že politické reprezentace jsou schopny a ochotny usilovat o naplňování relativně velkých cílů prostřednictvím prezentace místních (regionálních) společenských hodnot a smysluplného uvažování. Tímto směrem lze podporovat tolik potřebnou relativní autonomnost územně-správních systémů. Tomu by měla odpovídat jejich funkčnost podmíněna existencí relativně optimálních územně-správních struktur. K jednomu ze základních prvků spokojenosti obyvatel daných lokalit náleží i fenomén relativní soběstačnosti. Jakoukoliv prostorovou úroveň tohoto principu nelze vytěsňovat nebo dokonce rušit. Dílčí úrovně relativní autonomnosti a relativní soběstačnosti totiž mají své kvalitativně odlišné dimenze (specificky místní, sociálně-kulturní, obecně lidské). Nerespektování kritérií komplexnosti, komplementárnosti a kontextů totiž následně vede k rozvoji krizových společenských procesů.

Je nezbytné zamýšlet se nad nejrůznějšími formami posilování sounáležitostí lidí s krajinou v níž žijí. K tomu je ale zapotřebí zevrubná znalost toho, jak jednotlivé fenomény daných míst formují administrativně správní celek a jakou kohezní funkci

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

mají, či eventuálně by mohly mít. Proto je neobyčejně důležité nejen vnímat genia loci daných míst jako fenomén týkající se časů minulých, ale studiem transformujících se územních struktur usilovat o permanentní využívání znalostí genia loci při formování pozitivně synergických územních vazeb. Jen tak lze vytvářet podmínky umožňující navazování kvalitativně nových vazeb při současném uznávání vazeb jiných.
Rozmanitost je nutno vnímat jako přirozený princip vycházející z časoprostorové diferenciace kterékoliv části krajinné sféry Země.

1 SELSKÝ ROZUM A GENIUS LOCI VERZUS INSITNÍ VNÍMÁNÍ REALITY

Zdůrazňovat, co se skrývá pod tvrzením „používat selský rozum“ by se mohlo zdát, že je „nošením dříví do lesa“. Že je to zbytečné. Vždyť všichni tomu přece rozumí. Společenský vývoj v 21. století ale jako by naznačoval, že tomu tak úplně není. Že tomu tak přinejmenším nemusí být!
Rozhodně pod „zdravým selským rozumem“ není míněno či rozuměno něco jednoduchého, triviálního či dokonce přímočarého. Při pohledu do dávno minulých období lze konstatovat, že pokud byla daná osobnost vnímána tak, že se řídila „selským rozumem“, pak lze vycházet z historicky přesvědčivého názoru, že tzv. zdravý selský rozum se opíral o znalosti a zkušenosti, mnohdy promítající se do určitých zevšeobecnění, získávaných předchozími generacemi. Do těchto generačně ukotvených a lidmi předávaných poznatků se tak promítaly zkušenosti nabývané studiem vzájemného působení živých či neživých prvků vyskytujících se v daných územních strukturách. Tím nejcennějším, čím lidé kdy disponovali byly a zůstávají poznatky nabývající povahy genia loci (genia regionis).
Tyto znalosti se tak stávají i pro současný vývoj neobyčejně významnými. Tím, že nabývají na důležitosti, je zapotřebí si je stále připomínat a současně vytvářet podmínky k jejich uvádění do života – jako je tomu v případě slovenského geografa a prognostika Kolomana Ivaničky:
„Pojem genius loci vyjadruje schopnosť človeka v súčinnosti s prostredím tvoriť inováciu, poskytovať poznatky a uskladňovať ich, byť inšpirátorom poznatkov, ktoré by svet v danom čase z iného miesta nezískal. Ak ide o podstatné inovácie, ktoré majú pre ľudstvo veľký význam, nastupuje rýchla difúzia týchto poznatkov do iných území a dané miesto sa stáva „ohniskom“ špecifických ľudských kontaktov. Začiatočné inovácie môžu načrtnúť smerovanie ďalšieho vývoja, môžu sa

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

transformovať a zdokonaľovať na iných územiach, ale význam miesta pre celkový spoločenský pokrok zostáva evidentný. Viaže sa v ňom vzťah spoločenského systému s úlohou prostredia, ktorú prostredie zohráva nielen ako scéna, ale aj ako súčasť synergického celku v dynamike rozvoja." (Ivanička, 1997, s. 99)

Navzdory dlouhotrvajícímu, téměř celospolečenskému nezájmu o tuto problematiku, bychom měli znovu objevit ojedinělý a ničím nenahraditelný význam studia genia loci (genia regionis), na jehož základě mohou být vyzdvihovány klíčové principy vztahů člověka s daným prostředím (lokalitou, regionem). Paralelně tak mohou být uváděny do života samoregulační mechanismy, tvořící nezbytnou součást územního vývoje krajiny.

V souvislosti s rozvojem globalizačních procesů jsou oproti tomu stávající politicko-rozhodovací procesy stále více poznamenávány okamžitými, přímočarými (insitními) reakcemi, vyplývajícími z „pocitů". Insitním, rozumíme to, co je v člověku *in situ* (na místě) už nějak vrozené. Tím jsou pocity, a v případě, že v těchto pocitech jsou lidé vzájemně utvrzování, vznikají davové síly, která jsou schopny negovat i ty názory, které prezentují nezbytnost složitějšího, komplexnějšího, a tedy i erudovanějšího zdůvodnění existence daných objektů či společenských jevů.

K tomu, abychom porozuměli charakteru současných tvrzení, zejména pak těm, která jsou prezentována prostřednictvím pestré škály médií, je nutno položit si následující otázky:

Nepřestalo na počátku 21. století fungovat lidské vědění jako systém znalostí, jehož nedílnou součástí byly v minulosti znalosti genia loci daných krajin?

Nejsme v současnosti svědky jakéhosi uctívání vědění na bázi encyklopedické sumarizace dílčích informací?

2 O SYNTÉZE DUCHA MÍSTA A DUCHA MARGINALITY

Žijeme v době, kdy hromaděním nejrůznějších společenských problémů vzniká naléhavá potřeba změnit přístupy k řešení vzniklých problémů a návazných celospolečenských komplikací.

Vzhledem k rozsahu globálních jevů a procesů na planetě Zemi je nutno vycházet z předpokladu, že nelze již postupovat způsobem soustředění se na řešení jednoho jediného problému a teprve následně podle předem stanovených kritérií reagovat na problémy další. I když takový postup byl v dávné minulosti uplatnitelný, v současné době by ke kreativním řešením rozhodně nevedl.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

Ve 21. století je zapotřebí akceptovat integrovaná řešení, odpovídající charakteru existujících struktur krajinné sféře Země.
Co ale znamenají integrovaná řešení?
Sdělovací prostředky se prakticky denně věnují tomu, jak důležité je daným přístupům říci konečné a rozhodné „ne".
Ptejme se ale, zdáli obdobně jsme svědky výzev, které by vedly ke sjednocování s cílem říci něčemu „ano"?
Existuje vůbec dostatek otázek vedoucích ke konstruktivním dialogům, vznikajícím z polemik na bázi vzájemného respektu k protichůdným názorům?
„Mnoho krizí, kterým teď čelíme, představuje symptomy jedné a téže nemoci skryté v jejich podhoubích – sobeckého a hamižního způsobu uvažování, který v tolika lidech na Zemi samotné vidí pouze zboží na jedno použití." (Kleinová, 2019, s. 249)
Co k tomu dodat?
Přestože prapříčinu současných konfliktů dokážeme mnohdy pregnantně pojmenovat, kompetentní představitelé řídících struktur (z mnoha nejrůznějších důvodů) uváděné souvislosti opomíjejí a uvažují v kategoriích dílčích „témat" či více méně izolovaných problematik.
V důsledku ustavičného oddělování jednotlivých symptomů tak zůstává krajinný potenciál, zejména pak jeho intelektuální lidská část, trvale nevyužita. Klást si otázku, zdali to není odrazem toho, že tito lidé o potenciálu konkrétních územních struktur vědí málo či mnohdy vůbec nic, je asi zbytečné.
Prvním krokem vedoucím k tolik očekávané změně v řízení a rozvoji společnosti by především mělo být obnovení úcty k lidské moudrosti, lidským zkušenostem a prostřednictvím mezilidské komunikace přiblížení se k perspektivně zamýšleným, pozitivně-synergickým efektům vlastních činností.
Je ale důležité nezbytné upozornit na skutečnost, kterou brilantně komentovala N. Kleinová, když se vyjádřila k výroku *„cílem je spojovat, ale ne směšovat"* akademičky Christiny Sharpe (* 1965), působící na York University v kanadském Torontu:
„Měla tím na mysli, že jakkoli můžeme (a musíme) na pozadí velice rozmanitých zkušeností a témat pátrat po styčných plochách a společných rysech, není možné vzít od všeho jen minimální základ, na němž se všichni shodnou, a uplácat z toho všehochuť banálních frází, ve kterých všechno jedinečné nerozlišitelně splyne. Jakkoli usilujeme o to, abychom se spojili a vytvořili jednotnou vizi, je zároveň

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

nezbytné reflektovat a uchovat integritu jednotlivých hnutí a specifika komunitních zkušeností." (Kleinová, 2019, s. 259)

Nemusíme dlouze uvažovat, abychom pochopili toto sdělení, na něž v současnosti stále přesvědčivější upozorňuje komunita osobností z řad zástupců společenskovědních disciplín, politologii nevyjímaje.

Naše budoucnost je závislá na tom, nakolik mezi sebou dokážeme překlenout stávající a často dlouhotrvající bolestivě tíživé rozpory. Kéž by se tímto poznáním řídili i volení zástupci do politických funkcí nejrůznějších úrovních územně-správních struktur.

3 PODCEŇOVANÉ IRACIONÁLNÍ PRINCIPY FUNGOVÁNÍ OTEVŘENÉ SPOLEČNOSTI

Sdružování představ na základě předchozích zkušeností a vnímání tradice, ale i mnoha dalších nehmotných fenoménů krajinné sféry náleží spíše k iracionálním aspektům lidského vědomí. Nové paradigmatické vnímání společenské reality je v 21. století úzce svázáno s objevy fungování vědomí lidí, které se udály v druhé polovině století předchozího. A právě s těmito medicínskými výzkumy podstaty funkcí levé a pravé mozkové hemisféry souvisí i obnova teorií, které paradigmaticky vycházejí z principu vzájemnosti vnějšího krajinného rámce *(landscape)* a jeho vnitřního prostředí *(inscape)*. Tato vzájemnost sepětí vnitřního a vnějšího prostředí člověka, předávána následujícím generacím, vytváří neobyčejně významný soubor lidských zkušeností, umožňující kontinuální prosperitu.

Jak vědecké poznání, tak i umělecké ztvárňování konkrétní reality jsou závislými nejen na analytickém a syntetickém poznávání objektů a jevů, tedy na empirickém potenciálu lidského mozku, ale i na lidské intuici a empatii. Ostatně empatie ve vzájemných vztazích nejen mezi jedinci či skupinami osob, ale i mezi lidskými entitami, národy či civilizačně-kulturními okruhy, tvoří základní stavební prvek, na jehož základě se může rozvíjet vzájemná tolerance, vzájemné porozumění a důvěra.

Ve vztahu k jednotlivým úrovním vývojových složitostí společensko-kulturních vztahů došlo k výrazným změnám. Rozhodujícím principem identity obyvatel již není posilování neměnných projevů člověka, ale naopak vnímání rozdílností, vyplývajících z míry územní ohraničitelnosti a vzájemnosti působení racionálních a iracionálních vztahů. Identifikační vazby člověka k danému časoprostoru získaly

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

mnohem větší význam než kdykoliv v minulosti. Ty vytvářejí pestrou škálu dimenzí:
identifikační vztahy k nejbližšímu okolí (rodiče, životní partner, děti, spolupracovníci, …),
identifikační vazby k místu, kde člověk žije (dům, ulice, sídlo, obec),
identifikační vazby k širšímu území, v němž se projevují soubory specificky definovaných a funkčně nebo fyzicky propojených sítí (mikroregiony, mezoregiony, …),
identifikační vazby makroregionálního významu jako komunikačně jazykové znaky, religiózní diferenciace, profesní sounáležitosti.
Takto vnímanou identitou člověka dospějeme k poznání, že největší proměnou ve vnímání dílčích územních částí či celků, je sílící rozvolňování jejich ohraničenosti a vzrůst působnosti pestré škály iracionálních sil. Původní přístupy k území, vycházející z jakkoli dobře míněných, avšak časoprostorově nekomplexních kritérií, stále častěji nemohou obstát. K nezbytnostem současného vnímání reality tak náleží „komplementarita", tedy vzájemná doplňkovost dílčích poznání. Právě ona by měla být nedílnou součástí studií ducha míst (genia loci). Hledání smyslu vlastní existence, spolu s pochopením transcendentálních hodnot, etických a humanitních ideálů ale jen stěží lze odvozovat od racionálně deklarovaných pravidel konkurenceschopnosti.
Na otázku: „Jaký je smysl demokracie, svobody, lidské důstojnosti, slušné životní úrovně, seberealizace a naplnění lidských tužeb?" K. Ivanička uvedl:
„Pochopiteľne je to otázka ľudí o ľudskosti. Ale ľudia môžu byť „sami sebou" iba v malých systémovo spojených skupinách. Preto sa musíme naučiť rozmýšľať v intenciách reálne jestvujúcich humánnych štruktúr, ktoré sa dokážu vyrovnať s rozmanitosťou malých jednotiek. Pokiaľ to aj ekonomické myslenie nepochopí, bude zbytočné a neužitočné. Pokiaľ sa ekonomické myslenie nedostane za svoje „gigantické" abstrakcie – národný dôchodok, index rastu, index kapitálového výstupu, analýza vstupov a výstupov, mobilita pracovnej sily, kapitálová akumulácia – pokiaľ sa teda nedostane za tieto abstrakcie a nebude sa zaoberať takými realitami, ako sú ľudská chudoba, frustrácia, odcudzenie, zúfalstvo, zrútenie, zločin, únik pred realitou, stres, preľudnenie, strata duchovných hodnôt, tak môžeme odsunúť ekonomiku „do starého železa" a začať úplne odznova. Nie sú to dostatočne presvedčivé signály pre nevyhnutnosť „nového začiatku?" (Ivanička, 2000, s. 76)

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

Sociální evoluce byla v dějinném vývoji lidstva vždy úzce propojena s principy akumulované selekce a asociativnosti. Sdružování představ na základě předchozích zkušeností a vnímání tradic, ale i mnoha dalších nehmotných fenoménů krajinné sféry však náleží spíše k iracionálním aspektům lidského vědomí. Znalost genia loci (genia regionis) se tak počátkem 3. tisíciletí stává aktuálním fenoménem vnímání reality nejrůznějších struktur.

Ostatně, již v dávné minulosti německý filosof Martin Heidegger (1889 – 1976) popsal ve své vědecké práci „Bytí a čas" z roku 1929 místo jako prostorový fenomén komplexní povahy, který nelze redukovat na žádnou z jeho vlastností a nelze jej tudíž popsat pomocí analytických pojmů. (Vencálek, 2017, s. 4)

Teprve poznáním orientace a identifikace společensko-lidského prvku s danými místy jsme schopni jej pochopit.

Duchem marginality je označována skutečnost, kdy jednotlivé politické subjekty spolu soutěží ve volbách o právo navrhovat zákony závazné pro všechny občany, ovšem pod podmínkou, že vítězství jedněch, nepřinese likvidační porážku druhých, ale jen omezené alternativy k jejich plánům. Dnes ale výrazně přibylo apokalyptických instancí (kompetentních společensko-politických orgánů) vyžadujících totální vítězství jedněch a totální porážku druhých. Podle filosofa V. Bělohradského přestává v tomto případě demokracie fungovat, protože bez vzájemné legitimnosti soupeřů, kteří neusilují o to, se vzájemně porazit, je demokracie neefektivní systém vládnutí. To konkretizuje na jednom z palčivých problémů současnosti: *„Kauza zelených vyvolává deficit marginálnosti, protože fosilní magnáti musí být totálně poraženi, když přece ohrožují naše právo žít na této Zemi! To už není politické soupeření, to je boj na život a na smrt, v němž je vše dovoleno. Je možné řešit takové kauzy demokraticky? Nevím."* (Bělohradský In: Kaiser 2023: 19)

Vezmeme-li do úvahy nejen Českou republiku nebo Slovensko, ale i mnohé další země, a to nejen v Evropě, nabízí se otázka:

Nepřibylo ve veřejném prostoru právě těch apokalyptických instancí, které od reality vyžadují právě ono totální vítězství jedněch a totální porážku druhých?

Možná právě v této odpovědi by mohla být ukryta potřeba budoucí radikální proměny dosavadní společensko-politické praxe, spočívající právě v posilování vlivů ducha marginality a ducha genia loci.

ZÁVĚR

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

Nové paradigmatické vnímání společenské reality je tak v 21. století úzce svázáno s objevy fungování vědomí lidí a s výzkumy, vycházejícími z paradigmatického principu vzájemnosti vnějšího krajinného rámce a jeho vnitřního prostředí. Odhalování těchto životních zkušeností lidí nemá nic společného s neosobním pojetím ducha místa. *„Dnešní člověk, aby obstál v podmínkách rychle se valících událostí, našel si v nich řád a vybudoval dobrou pozici, musí být překypující osobností a musí být zamilovaný do inovativního myšlení, nesmí si všímat slabostí světa, ale jeho předností, potenciality, možností a ušlechtilosti, být plný aktivního života, stavět na novém a využívat ho pro svůj vzestup."* (Chrastina, 2012 s. 175)

Jeden z nejvlivnějších současných myslitelů ve sféře managementu – irský sociální filozof Charles Handy (1932), nejenže dospěl k názoru, že stávající rozdíly na planetě Zemi nelze dále pokoušet se vyrovnávat ale ani ignorovat, nýbrž je třeba je uznat a legitimizovat. *„Proto se dnes velké organizace, včetně národních vlád, pomalu přetvářejí do poněkud zmatených forem federací, mnohdy aniž by o tom mluvily nebo aniž by si to vůbec uvědomovaly… Po staletí jsme vyrůstali v zaměstnaneckém systému shora dolů. Pro většinu z nás práci zajišťovaly instituce, ať už ve veřejném nebo soukromém sektoru. V současné době instituce ořezávají, co mohou, takže potřebujeme celý systém nově nastavit. Musíme znovu začít odspoda, vytvářet malé podnikatelské projekty, které – v případě, že uspějí – mohou dál růst a vytvářet nová pracovní místa."* (Handy, 2016, s. 155)

Možná kuriózně proto zní jeho myšlenka o tom, že místo, aby si lidé autonomii vyžádali, budou do ní uvrženi. To ale znamená přistoupit na adekvátně novou formu vnímání časoprostorových struktur. Vzhledem k tomu, že v mnoha aspektech existence planety Země bylo potvrzeno fungování fraktálních struktur (nikoliv struktur hierarchických), nabízí se k úvaze potřeba promýšlet na teoretické a praktické ukotvení tento nový model strukturní organizace lidských společenství do celoplanetárního systému Země. (Vencálek, 2014)

Pak ale nezbývá nic jiného než dokonale si uvědomit, že doposud stále opomíjené subjektivní faktory regionálního rozvoje jsou přirozeným prvkem územně-správních struktur a měly by se tak stát nedílnou součástí komplexního vnímání jejich proměn.

Výzkum genia loci (genia regionis), odhalující vnější a vnitřní kohezní síly krajiny, je tak plně využitelný při úvahách o transformaci jejich nejrůznějších strukturních úrovní. Jak v České republice, tak na Slovensku, by se proto do popředí společenské pozornosti měla dostat právě tato potřeba.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

LITERATURA

HANDY, CH. 2016. *Druhá křivka / Jak neminout odbočku do budoucnosti*. Praha: Management Press, s. 224. ISBN 978-80-7261-401-1.

CHRASTINA, K. 2012. *Přežije Západ svůj úspěch? Euroamerická civilizace v pasti.* Příbram: xPrint, s. r. o., s. 342. ISBN 978-80-904946—3-3.

IVANIČKA, K. 1997. *Základy synergetiky*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Fakulta politických vied a medzinárodných vzťahov, s. 174. ISBN 80-8055-076- X.

IVANIČKA, K. 2000. *Slovensko / Génius loci.* Bratislava: Vydavateľstvo EUROSTAV, s. 158. ISBN 80-968183-3-3.

KAISER, D. *O politice, historii a literatuře s filosofem Václavem Bělohradským / Žijeme v převrácené demokracii.* [online]. In: Týdeník Echo č. 35, 31.8.2023. Dostupné z: https://vaclav-belohradsky-texty7.webnode.cz/zijeme-v-prevracene-demokracii/) [cit. 2026-04-21].

KLEINOVÁ, N. 2019. *Ne nestačí / Jak se bránit Trumpově šokové politice a vydobýt si svět, jaký potřebujeme*. Praha: Argo, s. 296. ISBN 978-80-257-2678-5.

VENCÁLEK, J. 2014. *Teória fraktálnej demokracie / Theory of Fractal Democracy.* Prešov: Filozofická fakulta OU v Prešove, s. 196. ISBN 978-80-555-1068-2.

VENCÁLEK, J. 2017. *Genius loci ako faktor cezhraničnej spolupráce na slovensko-ukrajinskej hranici.* Prešov: ADIN, s. r. o. pre Výskumné centrum Slovenskej spoločnosti pre zahraničnú politiku a Filozofickú fakultu Prešovskej univerzity, s. 48. ISBN 978-80-89540-85-3.

VENCÁLEK, J. 2025. *Medzi neistotou a nádejou*. Nemšová: Tlačiareň J + K, s. 158. ISBN 978-80-89788-79-8.

KONTAKT:

Prof. PaedDr. Jaroslav Vencálek, CSc.
Prešovská univerzita v Prešove, Filozofická fakulta
Inštitút politológie
ul. 17. novembra 1, 080 01 Prešov
jaroslav.vencalek@unipo.sk

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

PREMENY POZNANIA V PRÍRODNÝCH, MATEMATICKÝCH A INFORMATICKÝCH VEDÁCH A PREMENY MARKETINGU, MÉDIÍ A DIGITÁLNEHO SVETA



ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

PREMENY VYUČOVANIA MATEMATIKY S POUŽITÍM SÚČASNÝCH MODERNÝCH TECHNOLÓGIÍ

Mária KÚDELČÍKOVÁ – Beatrix BAČOVÁ

ABSTRAKT

Príspevok je zameraný na použitie moderných technológií – vybraných matematických softvérov (VR aplikácia MATH3DgeoVR, GeoGebra, MATLAB) vo vyučovaní matematiky na univerzite. Konkrétne sa bude venovať téme parciálnych derivácií a ich geometrickej interpretácii. Po teoretickom úvode nasledujú ukážky jednoduchých príkladov v každej z uvedených aplikácií. Na základe používania prezentovaných softvérov a následného prieskumu medzi študentami sú získané výsledky spracované a vyhodnotené.

Kľúčové slová: vyučovanie matematiky, parciálne derivácie, GeoGebra, MATLAB, virtuálna realita

TRANSFORMING MATHEMATICS EDUCATION THROUGH MODERN TECHNOLOGIES

ABSTRACT

The paper is focused on the use of modern technologies, particularly selected mathematical software tools (VR application MATH3DgeoVR, GeoGebra, MATLAB), in university-level mathematics education. Special attention is devoted to the topic of partial derivatives and their geometric interpretation. Following the theoretical introduction, demonstrations of simple examples implemented in each of the presented applications are provided. Based on the use of the presented software tools and a subsequent survey conducted among students, the obtained results are processed and evaluated.

Key words: teaching mathematics, partial derivatives, GeoGebra, MATLAB, virtual reality

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

ÚVOD

Matematika je schopnosť a spôsob myslenia, ktoré pretrváva tisíce rokov naprieč celým svetom. Matematické myslenie je jednou z vlastností, ktoré pomáhajú obstáť aj v ére umelej inteligencie. Matematika má rovnaké pravidlá pre všetky generácie, nepodlieha trendom, vďaka nej má každý šancu byť úspešnejší. V dnešnom uponáhľanom svete, kde sa všetko veľmi rýchlo mení, je matematika fundamentálna. Je to jazyk vedy, spoločnosť vďaka nej bohatne, keď ju pochopíme, slúži nám naveky.

Matematika patrí medzi predmety, pri ktorých môže vhodné použitie informačno-komunikačných technológií (IKT) výrazne prispieť k lepšiemu porozumeniu učiva. Rôzne softvérové nástroje (napr. GeoGebra, MATLAB, matematické VR aplikácie) umožňujú pracovať s grafmi, modelmi či výpočtami dynamickým spôsobom, čím podporujú aktívne zapájanie študentov do edukačného procesu, keďže zameranie na študenta je základná charakteristika aktívneho učenia. Moderné programy zároveň vytvárajú priestor na individuálny prístup a efektívnejšie precvičovanie matematických zručností.

1 PARCIÁLNE DERIVÁCIE A ICH GEOMETRICKÝ VÝZNAM

Príspevok sa zaoberá témou parciálnych derivácií funkcie dvoch reálnych premenných a ich geometrickým významom. Parciálne derivácie majú široké uplatnenie vo vzdelávaní aj v reálnom živote a slúžia ako základné nástroje na pochopenie toho, ako sa menia viacrozmerné systémy.

Pojem parciálnej derivácie je v podstate derivácia aplikovaná na funkcie s viac ako jednou premennou. Jedná sa o derivovanie funkcie vzhľadom na jednu nezávislú premennú, pričom ostatné premenné sa považujú za konštanty. Parciálna derivácia je reprezentovaná ako

$$parciálna\ derivácia = \frac{\partial(funkcia)}{\partial(nezávislá\ premenná)}.$$

Predpokladajme, že $z = f(x, y)$ je funkcia dvoch reálnych premenných, ktorá predstavuje rovnicu plochy v trojrozmernom euklidovskom priestore. Prvá parciálna derivácia funkcie $f(x, y)$ podľa premennej x v bode $[x_0, y_0]$ je definovaná

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

$$\frac{\partial f(x_0, y_0)}{\partial x} = \lim_{h \to 0} \frac{f(x_0 + h, y_0) - f(x_0, y_0)}{h}.$$

Z geometrického hľadiska sa jedná o smernicu dotyčnice k rezovej krivke danej plochy. Analogicky sa definuje prvá parciálna derivácia funkcie podľa premennej y. Keď vypočítame v danom bode parciálne derivácie podľa oboch premenných, vieme nájsť diferenciál prvého rádu funkcie $df(x_0, y_0)$, ktorého geometrickým významom je rovnica dotykovej roviny ku grafu funkcie $z = f(x, y)$ v danom bode:

$$\tau: z - f(x_0, y_0) = df(x_0, y_0) = \frac{\partial f(x_0, y_0)}{\partial x}(x - x_0) + \frac{\partial f(x_0, y_0)}{\partial y}(y - y_0).$$

Ako označenie parciálnych derivácií sa používa symbol ∂. Jedným z prvých, kto ho použil v matematike, bol markíz de Condorcet v roku 1770 (Menz, Mulberry, 2017).

2 PARCIÁLNE DERIVÁCIE V PRÍKLADOCH

V tejto kapitole ukážeme na jednoduchých príkladoch geometrickú interpretáciu parciálnych derivácií funkcie dvoch reálnych premenných v danom bode. V každom z uvedených príkladov vypočítame prvé parciálne derivácie a nájdeme rovnicu dotykovej roviny. Vizualizáciu riešenia predstavíme v troch rôznych matematických sofvéroch - VR aplikácia MATH3DgeoVR, GeoGebra, MATLAB.

VR aplikácia Math3DGeoVR je výsledkom medzinárodného projektu v schéme Erasmus+: Matematické modely pre vyučovanie trojrozmernej geometrie s využitím virtuálnej reality a je voľne dostupná na stránke (Math3DgeoVR, 2024). Na jeho riešení sa podieľali pedagógovia a IT vývojári z európskych univerzít v Poľsku, v Portugalsku, na Slovensku a v Estónsku. V rámci neho bolo vyvinutých 13 vzdelávacích modulov (Bačová, Kúdelčíková, 2025). Študenti počas vyučovania používajú headsety Oculus Meta Quest 2.

GeoGebra je počítačový program pre interaktívnu geometriu, algebru a matematickú analýzu. Je určený predovšetkým pre učiteľov a študentov a ponúka im nový spôsob objavovania a učenia sa matematiky. Väčšina jej verzií je k dispozícii používateľom zadarmo. GeoGebra je multiplatformný dynamický softvér pre všetky úrovne vzdelávania (GeoGebra, 2026).

MATLAB je programovacie prostredie s vlastným programovacím jazykom špecializujúci sa na vedeckotechnické numerické výpočty, modelovanie, návrhy

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

algoritmov, počítačových simulácií, analýzu a prezentáciu údajov, merania a spracovania signálov, návrhy riadiacich a komunikačných systémov. Nadstavbou MATLABu je Simulink – program na simuláciu a modelovanie dynamických systémov, ktorý využíva algoritmy MATLABu na numerické riešenia predovšetkým nelineárnych diferenciálnych rovníc. Názov MATLAB vznikol skrátením slov MATrix LABoratory (voľne preložené „maticové laboratórium“), čo zodpovedá skutočnosti, že kľúčovou údajovou štruktúrou pri výpočtoch v MATLABe sú matice. Vlastný programovací jazyk vychádza z jazyka Fortran (MATLAB, 2026). Napriek skutočnosti, že sa jedná o komerčný program, študenti, pedagógovia a výskumníci nielen Žilinskej univerzity v Žiline, ale aj ďalších univerzít po celom svete, majú vďaka TAH (Total Academic Headcount) licencii zakúpenej univerzitou možnosť využívať bezplatne MATLAB, Simulink a všetky doplnkové balíky (toolboxy). Táto licencia umožňuje inštaláciu na univerzitné servery, školské počítače aj na ich súkromné zariadenia. Zahŕňa tiež prístup k webovej verzii MATLAB Online (MATLAB UNIZA, 2018).
Súčasní študentí nevydržia dlhodobo udržať pozornosť. Vzdelávací prístup zápajajúci súčasne viaceré zmysly je cestou, ktorá by im mohla pomôcť tento stav zlepšiť. S použitím matematických softvérov môžu študenti mnohé abstraktné pojmy vizualizovať, a lepšie ich pochopiť (Using..., 2023).

2.1 Príklad č. 1

Zadanie: Nájdite parciálne derivácie prvého rádu a rovnicu dotykovej roviny funkcie $f(x,y) = x^2 + y^2$ v bode $T = [1,0]$.

Riešenie: Parciálne derivácie podľa jednotlivých premenných vypočítame na základe vzorca pre deriváciu polynómu $(x^n)' = nx^{n-1}, n \in \mathbb{N}$:

$$\frac{\partial f}{\partial x} = 2x, \qquad \frac{\partial f(T)}{\partial x} = 2,$$

$$\frac{\partial f}{\partial y} = 2y, \qquad \frac{\partial f(T)}{\partial y} = 0.$$

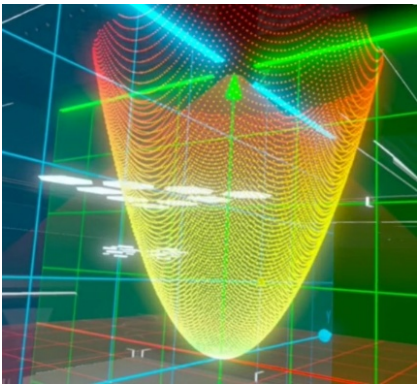
Rovnica dotykovej roviny:

$$\tau: z - 1 = 2(x - 1) \Rightarrow 2x - z - 1 = 0.$$

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

Vizuálne zobrazenie je v každom softvéri odlišné. Vo VR aplikácii môže užívateľ "vstúpiť" priamo k funkcii a prezrieť si ju zo všetkých strán pomocou "fyzického" uchopenia a otáčania (obr. 1).

Obrázok 1: Vizualizácia v prostredí MATH3DGeoVR

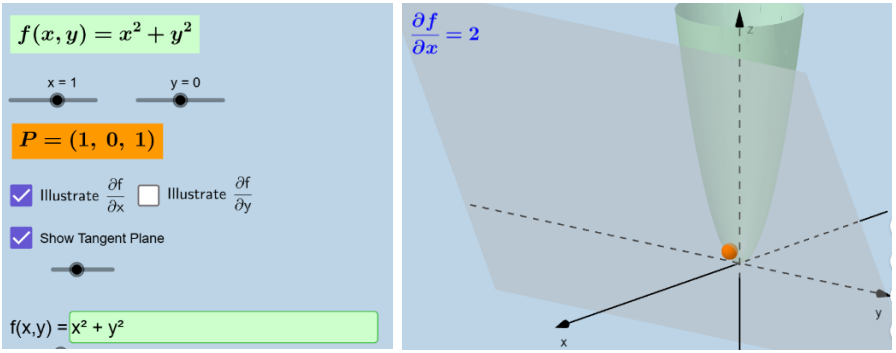


Zdroj: vlastné spracovanie

Pri zobrazení riešenia v prostredí GeoGebra (obr. 2) sme využili aplet Tima Brzezinskeho (Brzezinski, 2026). Užívateľ si tu môže sám nadefinovať funkciu, posúvaním zvoliť ľubovoľný bod so súradnicami $-10 \leq x_0 \leq 10, -10 \leq y_0 \leq 10$, zobraziť jednotlivé parciálne derivácie ako aj dotykovú rovinu v danom bode (geometrický význam diferenciálu funkcie).

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

Obrázok 2: Vizualizácia v prostredí GeoGebra



Zdroj: vlastné spracovanie

V prostredí MATLAB je potrebné najskôr vytvoriť súbor s matlabovskými príkazmi (obr. 3), na základe ktorých sa najprv vykreslí plocha určená funkciou dvoch premenných, potom sa vypočítajú parciálne derivácie vo zvolenom bode a následne sa vypočíta rovnica dotykovej roviny. Nakoniec sa všetko vykreslí do spoločného obrázku (obr. 4).

Obrázok 3: Ukážka súboru v prostredí MATLAB

rovnica1.m × rovnica2.m × rovnica3.m ×

/MATLAB Drive/rovnica1.m

```
% Saddle surface
f = @(x,y) x.^2 + y.^2;
[x,y] = meshgrid(linspace(-2,2,201));
z = f(x,y);

% Point to inspect
x0 = 1; y0 = 0; z0 = f(x0,y0);

% Partial derivatives
fx = @(x,y) 2.*x;
fy = @(x,y) +2.*y;
fx0 = fx(x0,y0);
fy0 = fy(x0,y0);

% Tangent plane
plane = z0 + fx0*(x - x0) + fy0*(y - y0);

figure('Name','Saddle Surface and Tangent Plane')
surf(x,y,z,'EdgeColor','none','FaceAlpha',0.9)
```

ilca1.m × rovnica2.m × rovnica3.m ×

AB Drive/rovnica1.m

```
surf(x,y,plane,'FaceAlpha',0.45,'EdgeColor','none')
% Tangent lines (x-direction, y fixed)
xs = linspace(x0-1,x0+1,101);
z_xline = f(xs, y0);
plot3(xs, y0*ones(size(xs)), z_xline,'r','LineWidth',2)
% Tangent line approximation in x-direction
z_x_tan = z0 + fx0*(xs - x0);
plot3(xs, y0*ones(size(xs)), z_x_tan,'r--','LineWidth',1.5)

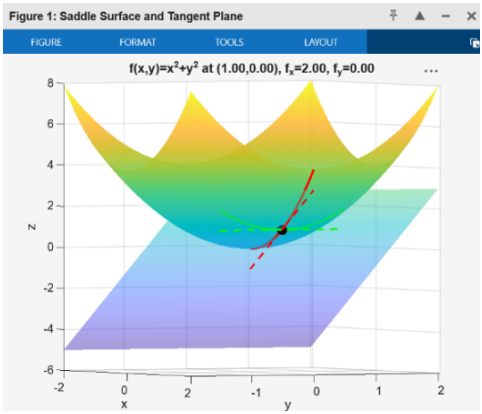
% Tangent lines (y-direction, x fixed)
ys = linspace(y0-1,y0+1,101);
z_yline = f(x0, ys);
plot3(x0*ones(size(ys)), ys, z_yline,'g','LineWidth',2)
z_y_tan = z0 + fy0*(ys - y0);
plot3(x0*ones(size(ys)), ys, z_y_tan,'g--','LineWidth',1.5)

scatter3(x0,y0,z0,80,'k','filled')
xlabel('x'), ylabel('y'), zlabel('z')
title(sprintf('f(x,y)=x^2+y^2 at (%.2f,%.2f), f_x=%.2f, f_y=%.2f',x0,y0,fx0,fy0))
```

Zdroj: vlastné spracovanie

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

Obrázok 4: Vizualizácia v prostredí MATLAB



Zdroj: vlastné spracovanie

2.2 Príklad č. 2

Zadanie: Nájdite parciálne derivácie prvého rádu a rovnicu dotykovej roviny funkcie $f(x,y) = 1.25\sin(x)\,1.25\sin(y)$ v bode $T = [-\pi, \frac{\pi}{2}]$.

Riešenie: Parciálne derivácie podľa jednotlivých premenných vypočítame na základe vzorca pre deriváciu funkcie $(sinx)' = cosx$:

$$\frac{\partial f}{\partial x} = 1.25cos(x)1.25\sin(y), \qquad \frac{\partial f(T)}{\partial x} = -1{,}5625,$$

$$\frac{\partial f}{\partial y} = 1.25\sin(x)\,1.25\,cos(y), \qquad \frac{\partial f(T)}{\partial y} = 0.$$

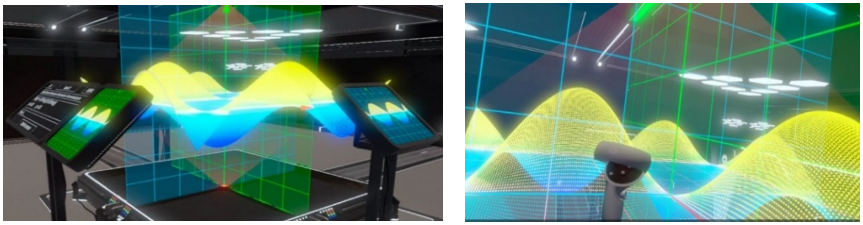
Rovnica dotykovej roviny:

$$\tau: z = -1{,}5625(x+\pi) \Rightarrow 1{,}5625x + z + 1{,}5625\pi = 0.$$

Vizualizácie riešenia v jednotlivých softvéroch sú na obr. 5, 6, 7.

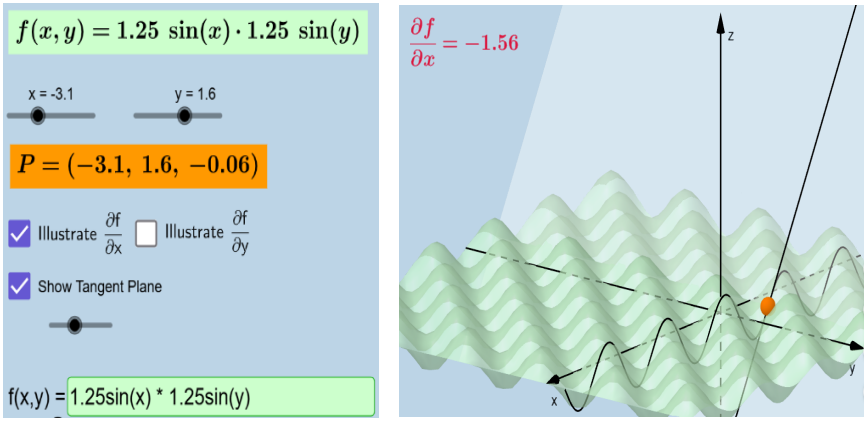
ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

Obrázok 5: Vizualizácia v prostredí MATH3DgeoVR



Zdroj: vlastné spracovanie

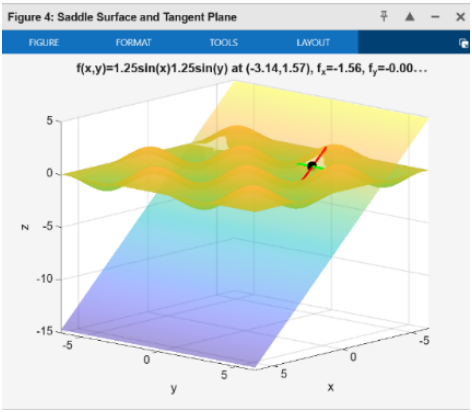
Obrázok 6: Vizualizácia v prostredí GeoGebra



Zdroj: vlastné spracovanie

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

Obrázok 7: Vizualizácia v prostredí MATLAB



Zdroj: vlastné spracovanie

2.3 Príklad č. 3

Zadanie: Nájdite parciálne derivácie prvého rádu a rovnicu dotykovej roviny funkcie $f(x,y) = x/y$ v bode $T = [2,-2]$.

Riešenie: Parciálne derivácie podľa jednotlivých premenných vypočítame na základe vzorca pre deriváciu polynómu $(x^n)' = nx^{n-1},\ n \in \mathbb{Z}$:

$$\frac{\partial f}{\partial x} = \frac{1}{y}, \qquad \frac{\partial f(T)}{\partial x} = -\frac{1}{2},$$
$$\frac{\partial f}{\partial y} = -\frac{x}{y^2}, \qquad \frac{\partial f(T)}{\partial y} = -\frac{1}{2}.$$

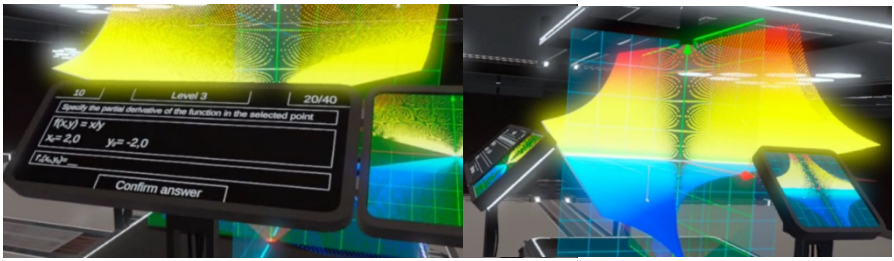
Rovnica dotykovej roviny:

$$\tau: z + 2 = -\frac{1}{2}(x-2) - \frac{1}{2}(y+2) \Rightarrow -\frac{1}{2}x - \frac{1}{2}y - z - 2 = 0.$$

Vizualizácie riešenia v jednotlivých softvéroch sú na obr. 8, 9, 10.

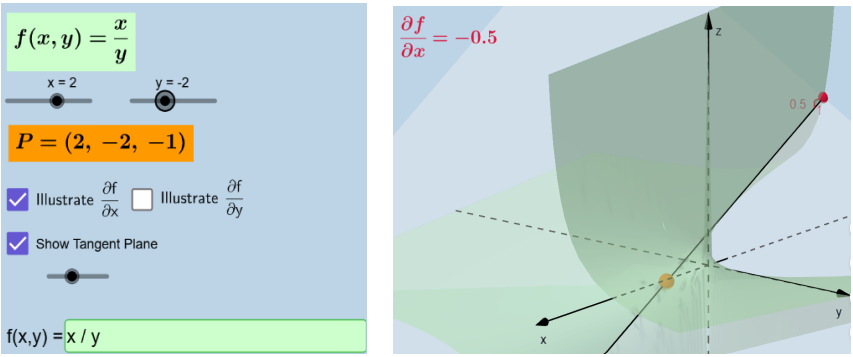
ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

Obrázok 8: Vizualizácia v prostredí MATH3DGeoVR



Zdroj: vlastné spracovanie

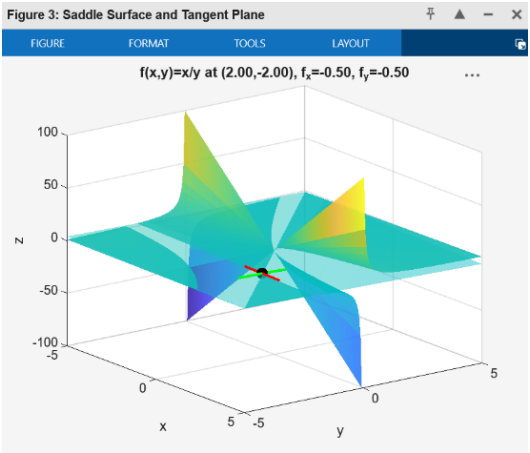
Obrázok 9: Vizualizácia v prostredí GeoGebra



Zdroj: vlastné spracovanie

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

Obrázok 10: Vizualizácia v prostredí MATLAB



Zdroj: vlastné spracovanie

3 DOTAZNÍKOVÝ PRIESKUM A JEHO VYHODNOTENIE

Výučba parciálnych derivácií s použitím vyššie uvedených matematických softvérov bola realizovaná počas cvičení v rámci predmetu *matematika 2* na Stavebnej fakulte Žilinskej univerzity v Žiline v letnom semestri akademického roka 2025/2026. Po ukončení tematického celku „*Diferenciálny počet funkcie viac reálnych premenných*“ boli študenti požiadaní o vyplnenie krátkeho dotazníka so zámerom zhodnotiť nový spôsob výučby. Dotazník obsahoval otázky s výberom odpovedí ako aj otvorené otázky, napríklad:

- Vyberte softvér, ktorý vám najviac vyhovoval.
- Za najväčšiu výhodu „softvéru“ (pre každý z vyššie uvedných) považujem...
- Za najväčšiu nevýhodu „softvéru“ (pre každý z vyššie uvedných) považujem...
- Uvítali by ste použitie niektorého z uvedených softvérov aj pri výučbe iných tém? Napíšte, ktorý softvér... Navrhnite témy...
- Aký spôsob priebehu vyučovacej hodiny preferujete?

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

Anonymného prieskumu sa zúčastnilo 112 študentov zo 199 zapísaných na predmet. Každý mal možnosť pracovať so všetkými uvedenými softvérmi a na základe vlastnej skúsenosti ich mohol porovnať.

Ako najvýhodnejší softvér študenti vybrali GeGebru, nakoľko s ňou už mali skúsenosti zo zimného semestra z predmetu *metódy zobrazovania*, resp. zo strednej školy. Práca v GeoGebre je intuitívna a názorná, obsahuje množstvo predpripravených apletov.

I napriek skutočnosti, že nevýhodou práce v MATLABe je nutná znalosť anglického jazyka a základných príkazov (dostupné v „Helpe"), bol MATLAB vyhodnotený lepšie ako VR aplikácia. Pri nej niektorí poukazovali na zdravotné problémy a horšiu dostupnosť v domácom prostredí. Za najväčšiu výhodu každého softvéru považovali možnosť vizualizácie, čo umožnilo lepšiu predstavivosť a prepájanie s teoretickými poznatkami. Abstraktné pojmy nadobudli reálnu podobu.

Študenti vysoko pozitívne ohodnotili použitie softvérov, hodina bola dynamickejšia, zábavnejšia, viac si zapamätali a privítali by takúto výučbu aj pri iných témach (funkcie a ich vlastnosti, aplikácie diferenciálneho a integrálneho počtu, lineárna algebra, analytická geometria). Študenti by preferovali kombináciu „klasického" výpočtového cvičenia a práce v softvéri, súčasná 3-hodinová dotácia by sa mohla rozdeliť na 2 + 1.

ZÁVER

Parciálne derivácie majú významné uplatnenie vo vzdelávaní aj v praktickom živote, predstavujú základný nástroj na analýzu zmien funkcií viacerých premenných. Ich štúdium tak prepája teoretické poznatky matematiky s riešením konkrétnych vedeckých a technických úloh.

V edukačnom procese umožňujú rozvíjať matematické myslenie, schopnosť modelovať reálne situácie a riešiť interdisciplinárne problémy v oblastiach, ako sú fyzika, technické vedy či ekonómia.

Významné uplatnenie nachádzajú aj v stavebníctve, napríklad pri modelovaní napätia a deformácií konštrukcií, analýze prúdenia podzemných vôd, výpočtoch tepelnej vodivosti stavebných materiálov či pri numerickom riešení diferenciálnych rovníc opisujúcich správanie stavebných objektov. Na Žilinskej univerzite v Žiline má výskum v oblasti diferenciálnych rovníc a ich aplikácií dlhú tradíciu, v tejto oblasti tu pôsobilo v viacero významných matematikov.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

S pomocou softvérových aplikácií je oveľa jednoduchšie zaujať študentov a vtiahnuť ich do preberanej problematiky.

LITERATÚRA

BRZEZINSKI T., 2026, Partial Derivatives: Graphical Illustrator, [online] [cit. 2026-04-20]. Dostupné na internete: https://www.geogebra.org/m/tQWRhRzn

GeoGebra, 2026. [online] [cit. 2026-05-04]. Dostupné na internete: https://www.geogebra.org/

Math3DgeoVR. 2024. [online] [cit. 2026-05-06]. Dostupné na internete: https://www.math3dgeovr.p.lodz.pl/

MATLAB, 2026. [online] [cit. 2026-05-06]. Dostupné na internete: https://www.mathworks.com/products/matlab-online.html

MATLAB UNIZA, 2018. [online] [cit. 2026-05-06]. Dostupné na internete: https://www.uniza.sk/index.php/zamestnanci/vseobecne-informacie/oznamy/2057-matlab-tah-na-uniza

MENZ, P., MULBERRY N., 2017. Calculus Early Transcendentals: Differential & Multi-Variable Calculus for Social Sciences, [online] [cit. 2026-04-24]. Dostupné na internete: https://www.sfu.ca/math-coursenotes/Math%20157%20Course%20Notes/sec_PartialDifferentiation.htm

Using VR Math Apps to Enhance STEM Education. 2023. [online] [cit. 2025-06-12]. Dostupné na internete: https://arborxr.com/blog/using-vr-math-apps-to-enhance-stem-education/

Afiliácia:

Príspevok je parciálnym výstupom grantovej úlohy KEGA č. 026ŽU-4/2026 „Implementácia aplikácií z praxe do výučby matematiky na technických univerzitách s využitím virtuálnej reality“ a grantovej úlohy KEGA č. 004KU-4/2025 „Osobnosti slovenskej matematiky III - životné vzory pre budúce generácie“.

KONTAKT:

RNDr. Beatrix Bačová, PhD.
Žilinská univerzita v Žiline, Stavebná fakulta
Katedra stavebnej mechaniky a aplikovanej matematiky
Univerzitná 8215/1, 010 26 Žilina

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

beatrix.bacova@uniza.sk

doc. Ing. Mária Kúdelčíková, PhD.
Žilinská univerzita v Žiline, Stavebná fakulta
Katedra stavebnej mechaniky a aplikovanej matematiky
Univerzitná 8215/1, 010 26 Žilina
maria.kudelcikova@uniza.sk

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

OPEN JOURNAL SYSTEMS AKO NÁSTROJ DIGITALIZÁCIE AKADEMICKÉHO PUBLIKOVANIA

Vladimír FILIP – Ján LEĽAK – Veronika MAŽGÚTOVÁ

ABSTRAKT

Príspevok sa zaoberá digitalizáciou akademického publikovania so zameraním na systém Open Journal Systems ako významný open source nástroj pre správu vedeckých časopisov. Charakterizuje transformáciu tradičného publikovania do digitálneho prostredia, rozvoj open access modelov a význam elektronického workflow vo vedeckej komunikácii. Pozornosť venuje práci s metadátami, recenznému procesu, správe používateľských rolí a centralizácii redakčných činností. Súčasťou príspevku je analýza architektúry systému a jeho využitia v akademickom prostredí na Slovensku i v zahraničí. Medzi hlavné prínosy systému patria podpora open access publikovania, flexibilita a efektívnejšia správa publikačných procesov.

Kľúčové slová: digitálne akademické publikovanie, Open Journal Systems, open access, vedecké časopisy, publikačný workflow

OPEN JOURNAL SYSTEMS AS A TOOL FOR THE DIGITIZATION OF ACADEMIC PUBLISHING

ABSTRACT

This paper examines the digitization of academic publishing, focusing on Open Journal Systems as a significant open-source tool for managing scientific journals. It describes the transition of traditional publishing to the digital environment, the development of open-access models, and the importance of electronic workflows in scientific communication. It pays attention to working with metadata, the peer review process, user role management, and the centralization of editorial activities. The paper includes an analysis of the system's architecture and its use in the academic environment in Slovakia and abroad. Among the system's main benefits are support for open access publishing, flexibility, and more efficient management of publications.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

Key words: digital academic publishing, Open Journal Systems, open access, scientific journals, publication workflow

ÚVOD

Digitalizácia akademického publikovania predstavuje významný proces transformácie vedeckej komunikácie v podmienkach súčasnej informačnej spoločnosti. Rozvoj internetových technológií, elektronických publikačných platforiem a modelov open access zásadne ovplyvnil spôsob vytvárania, správy a sprístupňovania vedeckých informácií. Tradičné publikačné procesy založené na tlačených periodikách a manuálnej redakčnej práci sú postupne nahrádzané centralizovanými digitálnymi systémami, ktoré umožňujú efektívnejšie riadenie publikačného workflow, recenzného konania a práce s metadátami. Významnú úlohu v tomto procese zohrávajú open source publikačné systémy, medzi ktoré patrí aj Open Journal Systems. Systém predstavuje jedno z najrozšírenejších riešení určených pre správu vedeckých časopisov a podporu open access publikovania. Cieľom príspevku je charakterizovať postavenie systému OJS v prostredí digitálneho akademického publikovania, analyzovať jeho architektúru, funkcionality a možnosti využitia v akademickom prostredí, ako aj identifikovať hlavné výhody a limity systému.

1 METODICKÝ RÁMEC PRÍSPEVKU

Príspevok je spracovaný formou teoreticko-analytickej štúdie zameranej na problematiku digitálneho akademického publikovania a systému Open Journal Systems. Výskum bol realizovaný prostredníctvom kvalitatívne orientovaného prístupu založeného na analýze odborných vedeckých zdrojov, technickej dokumentácie systému OJS a vybraných príkladov implementácie publikačných platforiem v akademickom prostredí.

V rámci výskumu bola využitá metóda analýzy a komparácie odborných publikácií zameraných na open access publikovanie, digitalizáciu vedeckej komunikácie a elektronické redakčné systémy. Súčasťou metodiky bola aj obsahová analýza oficiálnej dokumentácie systému OJS a odborných štúdií venujúcich sa jeho implementácii a využitiu v akademickej praxi. Pozornosť bola zameraná najmä na architektúru systému, workflow publikačného procesu, správu používateľských rolí a podporu práce s metadátami. Doplnkovou súčasťou výskumu bola prípadová analýza implementácie systému OJS pre časopis MKD Revue, ktorá vychádzala z

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

bakalárskej práce zameranej na návrh a implementáciu open source publikačného riešenia v podmienkach univerzitného prostredia. Analýza umožnila identifikovať praktické výhody a limity systému pri digitalizácii redakčných procesov. Výsledky výskumu boli následne syntetizované s cieľom charakterizovať význam systému OJS v procese digitalizácie akademického publikovania a zhodnotiť jeho postavenie v súčasnom akademickom prostredí.

Cieľom príspevku je analyzovať postavenie systému Open Journal Systems v procese digitalizácie akademického publikovania a charakterizovať jeho význam v prostredí vedeckej komunikácie. Príspevok sa zameriava na identifikáciu hlavných funkcionalít systému, analýzu jeho architektúry a workflow publikačného procesu, ako aj na zhodnotenie možností využitia systému v akademickom prostredí. Súčasťou cieľa je zároveň identifikovať hlavné výhody a limity systému OJS pri implementácii digitálnych publikačných riešení v podmienkach vedeckých a univerzitných časopisov.

2 TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ DIGITÁLNEHO AKADEMICKÉHO PUBLIKOVANIA

Vedecké publikovanie predstavuje jeden zo základných pilierov vedeckej komunikácie. Prostredníctvom odborných a vedeckých časopisov dochádza k šíreniu výsledkov výskumu, ich odbornej kontrole a následnej archivácii pre ďalšie generácie výskumníkov. Tradičný model akademického publikovania bol dlhodobo založený najmä na tlačených periodikách, fyzickej distribúcii a časovo náročných redakčných procesoch. Rozvoj digitálnych technológií však postupne výrazne zmenil spôsob, akým sa vedecké informácie vytvárajú, spracúvajú a sprístupňujú.

Digitalizácia akademického publikovania neznamená iba presun vedeckých článkov do elektronickej podoby. Ide o širšiu transformáciu celého publikačného prostredia, ktorá zasahuje redakčné workflow, recenzné procesy, správu metadát, archiváciu aj samotný prístup k vedeckým informáciám. Elektronické publikačné platformy umožnili zrýchlenie komunikácie medzi autormi, editormi a recenzentmi, pričom zároveň výrazne znížili technické a geografické bariéry pri šírení vedeckého obsahu (Björk, 2020).

Významným faktorom digitálnej transformácie vedeckého publikovania sa stal internet a rozvoj webových technológií. Vedecké časopisy získali možnosť publikovať obsah priebežne, bez potreby čakať na fyzickú tlač jednotlivých vydaní.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

Zároveň sa zlepšila dostupnosť vedeckých článkov, ktoré sú dnes často prístupné globálnemu publiku okamžite po publikovaní. Tento posun výrazne ovplyvnil rýchlosť šírenia vedeckých poznatkov aj samotný charakter vedeckej komunikácie. S digitalizáciou úzko súvisí aj rozvoj modelu open access. Otvorený prístup predstavuje spôsob publikovania, pri ktorom sú vedecké články sprístupňované bez finančných bariér na strane čitateľa. Cieľom open access je zvýšiť dostupnosť vedeckých poznatkov, podporiť ich širšie využívanie a zefektívniť výmenu informácií medzi vedeckou komunitou. Otvorený prístup zároveň reaguje na kritiku tradičných publikačných modelov, pri ktorých bol vedecký obsah často dostupný iba prostredníctvom platených databáz alebo predplatného odborných časopisov (Subaveerapandiyan, Yohapriya a Mamdapur, 2022).
Postupne sa začali formovať viaceré modely open access publikovania. Najčastejšie sa rozlišuje zelená, zlatá, platinová a hybridná cesta otvoreného prístupu. Zelený model je založený na auto archivácii vedeckých prác v repozitároch, zatiaľ čo zlatý model umožňuje okamžité sprístupnenie článkov priamo v open access časopisoch. Platinový model predstavuje publikovanie bez poplatkov pre autorov aj čitateľov, pričom financovanie zabezpečujú akademické alebo verejné inštitúcie. Práve platinový model býva často využívaný v univerzitnom prostredí a pri menších vedeckých časopisoch. Hybridná cesta predstavuje kombinovaný model publikovania, pri ktorom je vedecký časopis primárne založený na predplatnom, avšak autor má možnosť za poplatok sprístupniť svoj konkrétny článok v režime open access. Tento model umožňuje postupný prechod tradičných vedeckých časopisov na otvorenejšie formy publikovania, no zároveň býva kritizovaný pre riziko tzv. dvojitého financovania, keď vydavateľ získava príjmy z predplatného aj z publikačných poplatkov autorov (Národní technická knihovna, 2026).

Dôležitou súčasťou digitálneho akademického publikovania sa stala aj práca s metadátami. Moderné publikačné systémy nepracujú iba so samotným textom článku, ale aj s údajmi opisujúcimi autora, afiliáciu, kľúčové slová, identifikátory alebo citačné väzby. Metadata umožňujú lepšiu indexáciu článkov vo vedeckých databázach a zároveň zvyšujú ich dohľadateľnosť v online prostredí. Významnú úlohu pritom zohrávajú identifikátory DOI a ORCID, ktoré podporujú jednoznačnú identifikáciu vedeckých výstupov a autorov (Public Knowledge Project, 2026a).

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

Digitálne publikačné prostredie zároveň podporilo rozvoj širšieho konceptu otvorenej vedy. Open Science predstavuje snahu o otvorenejší prístup k vedeckému výskumu, dátam, metodikám aj publikačným výstupom. Vedecké publikovanie sa tak postupne stáva súčasťou komplexnej digitálnej infraštruktúry, ktorá prepája vedecké databázy, repozitáre, identifikačné systémy a publikačné platformy. Cieľom je vytvoriť transparentnejšie, dostupnejšie a efektívnejšie prostredie pre vedeckú komunikáciu. Napriek množstvu pozitívnych zmien však digitalizácia akademického publikovania priniesla aj nové problémy. Rozvoj open access modelov vytvoril priestor pre vznik predátorských časopisov, ktoré často nedodržiavajú štandardné princípy recenzného konania a publikujú obsah bez dostatočnej odbornej kontroly. Digitálne prostredie zároveň zvýšilo nároky na správu publikačných systémov, bezpečnosť dát a dlhodobú archiváciu vedeckých výstupov (Hern a Duncan, 2018).

Súčasné akademické publikovanie preto nemožno chápať iba ako proces publikovania článkov, ale ako komplexný digitálny ekosystém založený na technologických platformách, otvorenom prístupe a elektronickom riadení vedeckej komunikácie.

3 OJS A JEHO POSTAVENIE V AKADEMICKOM PUBLIKOVANÍ

Rozvoj digitálneho akademického publikovania vytvoril potrebu špecializovaných systémov, ktoré by dokázali efektívne podporovať celý publikačný proces vedeckých časopisov. Postupne sa ukázalo, že bežné systémy na správu webového obsahu nedokážu dostatočne pokryť špecifické požiadavky akademického publikovania, ako sú recenzné konanie, evidencia rukopisov, správa používateľských rolí alebo práca s vedeckými metadátami. V reakcii na tieto potreby začali vznikať redakčné systémy navrhnuté priamo pre prostredie vedeckých a odborných periodík.

Jedným z najvýznamnejších riešení v tejto oblasti je Open Journal Systems, známy pod skratkou OJS. Systém bol vytvorený organizáciou Public Knowledge Project ako open source platforma určená pre správu a publikovanie recenzovaných vedeckých časopisov. Vývoj systému sa začal začiatkom 21. storočia s cieľom podporiť otvorené akademické publikovanie a sprístupniť technologickú



ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

infraštruktúru aj menším vedeckým časopisom a univerzitám (Public Knowledge Project, 2026a).

Od svojho vzniku sa OJS postupne stal jedným z najrozšírenejších publikačných systémov v akademickom prostredí. Význam systému spočíva najmä v tom, že pokrýva celý publikačný workflow v jednom centralizovanom prostredí. Systém umožňuje prijímanie rukopisov, správu recenzného procesu, komunikáciu medzi jednotlivými účastníkmi publikačného konania, tvorbu vydaní časopisu aj samotné publikovanie vedeckého obsahu online. Na rozdiel od klasických CMS systémov nie je OJS určený iba na správu webového obsahu. Jeho architektúra reflektuje špecifiká vedeckého publikovania a akademickej komunikácie. Systém pracuje s viacerými používateľskými rolami, pričom každá z nich disponuje vlastnými kompetenciami a oprávneniami. Medzi základné roly patria autor, editor, recenzent, jazykový korektor alebo administrátor systému. Takéto rozdelenie umožňuje efektívnejšie riadenie publikačného procesu a zároveň zvyšuje jeho transparentnosť (Public Knowledge Project, 2026b).

Dôležitou súčasťou systému je podpora recenzného konania. OJS umožňuje editorovi prideľovať recenzentov, sledovať stav posudkov, evidovať jednotlivé verzie rukopisov a komunikovať s autormi priamo v prostredí systému. Elektronická evidencia workflow zároveň výrazne znižuje administratívnu záťaž redakcie a minimalizuje riziko straty dokumentov alebo neprehľadnosti komunikácie. Význam OJS spočíva aj v jeho otvorenom charaktere. Systém je distribuovaný ako open source softvér, čo umožňuje jeho voľné používanie, úpravu a ďalší vývoj. Táto vlastnosť je významná najmä pre akademické inštitúcie, ktoré často nedisponujú rozpočtom na komerčné publikačné platformy. Open source charakter zároveň podporuje vznik používateľskej a vývojárskej komunity, ktorá sa podieľa na ďalšom rozširovaní systému a tvorbe doplnkových pluginov (Open Universal Science, 2023).

3.1 Architektúra systému

Architektúra systému Open Journal Systems je navrhnutá tak, aby podporovala celý životný cyklus vedeckého článku od jeho podania až po finálne publikovanie. Systém funguje ako webová aplikácia postavená na klient-server architektúre, pričom používateľ pristupuje k jednotlivým funkcionalitám prostredníctvom

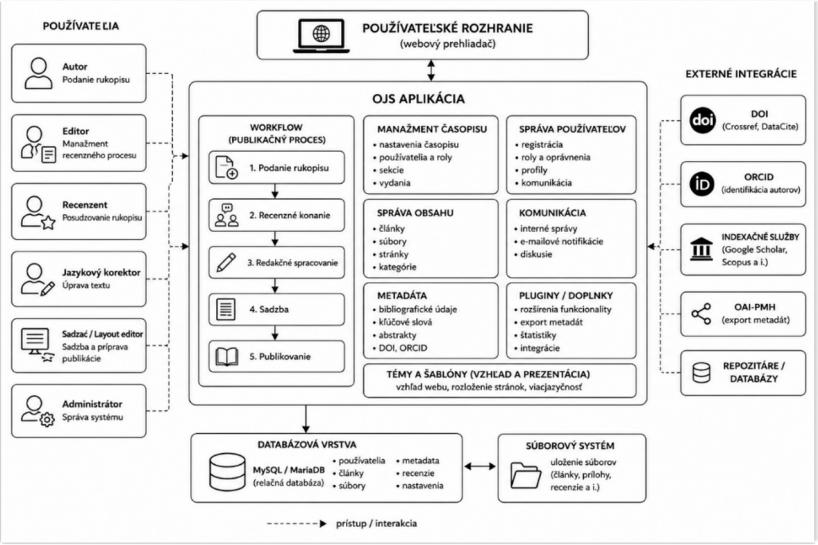
ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

internetového prehliadača. Takéto riešenie umožňuje centralizovanú správu publikačných procesov bez potreby inštalácie špeciálneho softvéru na strane používateľa. Technologicky je OJS postavený predovšetkým na skriptovacom jazyku PHP a relačnej databáze MySQL alebo MariaDB. Systém využíva modulárnu architektúru, vďaka ktorej je možné jednotlivé funkcionality rozširovať prostredníctvom pluginov a doplnkov. Táto vlastnosť umožňuje prispôsobiť systém konkrétnym požiadavkám vedeckého časopisu alebo inštitúcie bez potreby zásahu do jadra systému (Public Knowledge Project, 2026b).

Významnou charakteristikou OJS je oddelenie prezentačnej vrstvy od aplikačnej logiky a databázovej vrstvy. Takéto riešenie zvyšuje flexibilitu systému a umožňuje jednoduchšie úpravy používateľského rozhrania bez zásahu do samotného fungovania publikačného workflow. Vizuálna stránka systému je spravovaná prostredníctvom tém a šablón, ktoré umožňujú vytvárať vlastnú vizuálnu identitu časopisu. Z pohľadu používateľov je architektúra systému založená na rolovo orientovanom modeli. Každý používateľ disponuje pridelenou rolou, ktorá určuje jeho oprávnenia v rámci systému. Medzi základné roly patria autor, editor, recenzent, jazykový korektor, sadzač alebo administrátor. Takéto rozdelenie umožňuje presné oddelenie kompetencií jednotlivých účastníkov publikačného procesu a zároveň zvyšuje bezpečnosť správy obsahu (Willinsky, 2009).

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

Obrázok 1 – Koncept používateľského rozhrania



Zdroj: vlastné spracovanie

Jednou z najdôležitejších súčastí architektúry OJS je workflow modul. Ten zabezpečuje riadenie jednotlivých fáz publikačného procesu. Workflow je spravidla rozdelené do viacerých etáp, medzi ktoré patrí podanie článku, recenzné konanie, redakčné spracovanie, sadzba a publikovanie. Každá etapa obsahuje vlastné procesy, evidenciu dokumentov a komunikačné nástroje. Dôležitou súčasťou workflow je recenzný proces, počas ktorého editor prideľuje recenzentov a sleduje priebeh vypracovania posudkov. Systém zároveň eviduje jednotlivé verzie dokumentov a umožňuje komunikáciu medzi autorom, editorom a recenzentmi bez potreby externej e-mailovej komunikácie. Po ukončení recenzného konania nasleduje redakčné spracovanie článku, jazyková korektúra a sadzba. Finálnou etapou workflow je publikovanie článku v konkrétnom čísle časopisu. OJS zároveň zabezpečuje archiváciu publikačného procesu a evidenciu všetkých vykonaných úprav. Systém zároveň umožňuje správu viacerých časopisov v rámci jednej inštalácie. Táto funkcionalita je významná najmä pre univerzity alebo vydavateľstvá, ktoré prevádzkujú viacero vedeckých periodík súčasne. Každý časopis môže disponovať vlastnou konfiguráciou, používateľskými rolami,

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

jazykovým prostredím alebo vizuálnou identitou. Dôležitou súčasťou architektúry systému je aj práca s metadátami. OJS umožňuje evidovať bibliografické údaje článkov, informácie o autoroch, kľúčové slová, abstrakty či identifikátory DOI. Metadata sú následne využívané pri indexácii obsahu vo vedeckých databázach alebo pri exporte údajov prostredníctvom protokolu OAI-PMH. Interoperabilita systému tak umožňuje jednoduchšie prepájanie s ďalšími akademickými informačnými systémami (Public Knowledge Project, 2026b).

Architektúra systému podporuje aj viacjazyčné prostredie, pričom samostatne spravuje jazyk používateľského rozhrania aj jazyk publikovaného obsahu. Táto vlastnosť je významná najmä pre medzinárodné vedecké časopisy alebo periodiká publikujúce obsah vo viacerých jazykoch. Významným prvkom architektúry je aj systém pluginov. Prostredníctvom doplnkov možno rozširovať funkcionalitu systému o nové možnosti exportu metadát, integráciu s externými službami, štatistiky návštevnosti alebo podporu identifikačných systémov(Public Knowledge Project, 2026c).

Z technického pohľadu predstavuje Open Journal Systems flexibilné a škálovateľné riešenie vhodné pre menšie aj rozsiahlejšie publikačné platformy. Súčasťou správy systému sú pravidelné aktualizácie, bezpečnostné opatrenia a zálohovanie databáz. Kombinácia publikačného workflow, správy používateľských rolí, práce s metadátami a otvorenej architektúry umožnila systému etablovať sa ako jedno z najvýznamnejších open source riešení pre digitálne akademické publikovanie.

4 OPEN JOURNAL SYSTEM V SLOVENSKOM PROSTREDÍ

Systém Open Journal Systems sa počas posledných rokov etabloval ako jedno z najvýznamnejších open source riešení pre akademické publikovanie. Jeho rozšírenie úzko súvisí s rastúcim dôrazom na digitalizáciu vedeckej komunikácie a podporu open access modelov publikovania. Význam OJS spočíva najmä v tom, že umožnil vytvoriť profesionálne digitálne publikačné prostredie bez potreby využívania drahých komerčných systémov. Významnú úlohu zohráva OJS predovšetkým v univerzitnom prostredí. Systém využívajú mnohé vysoké školy a vedecké inštitúcie ako základ vlastných publikačných platforiem. Príkladom je Simon Fraser University, kde vznikol samotný projekt Public Knowledge Project. OJS využíva aj University of Pittsburgh alebo viaceré univerzitné vydavateľstvá v Latinskej Amerike, kde sa systém stal významnou súčasťou open access infraštruktúry (Willinsky, 2009).

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

Systém využívajú univerzitné aj časopisy v Nemecku, Španielsku, Poľsku či Českej republike. Významným faktorom rozšírenia bola najmä dostupnosť systému bez licenčných poplatkov a možnosť jeho technického prispôsobenia konkrétnym potrebám vedeckých časopisov. Na Slovensku patrí medzi významných používateľov OJS Slovenská akadémia vied, ktorá prevádzkuje vlastný publikačný portál journals.savba.sk založený práve na systéme OJS. Platforma združuje viaceré vedecké časopisy publikované v digitálnom prostredí a podporuje elektronické publikovanie vedeckého obsahu vrátane práce s metadátami, DOI identifikátormi alebo exportu údajov do databáz. Riešenie je dostupné na: https://journals.savba.sk/ (Slovenská Akadémia vied, 2026).

Systém sa zároveň začína výraznejšie objavovať aj v prostredí menších univerzitných alebo fakultných časopisov. Príkladom je pripravovaná implementácia OJS pre časopis MKD Revue, ktorá bola analyzovaná v bakalárskej práci Samuela Halasa. Autor v práci identifikoval hlavné problémy pôvodného publikačného procesu, ktorý bol založený prevažne na e-mailovej komunikácii a manuálnom spracovaní dokumentov. Na základe komparatívnej analýzy viacerých redakčných systémov bol ako najvhodnejšie riešenie vybraný práve OJS. V práci boli porovnávané systémy PubPub, Janeway, WordPress s doplnkami, Drupal s rozšírením E-Journal a OJS, pričom rozhodujúcimi kritériami boli podpora publikačného workflow, správa používateľských rolí, rozšíriteľnosť systému a vhodnosť pre akademické publikovanie. Implementácia systému umožnila centralizovať správu príspevkov, recenzného konania a komunikácie medzi jednotlivými účastníkmi publikačného procesu. Súčasťou implementácie bolo vytvorenie používateľských rolí, konfigurácia workflow a nastavenie publikačných procesov v online prostredí. Riešenie bude dostupné na: https://umkd.uniza.sk/mkdrevue (Halas 2026).

Mnohé regionálne alebo fakultné periodiká často fungujú s obmedzenými finančnými a personálnymi zdrojmi. Open source charakter systému im umožňuje vytvoriť profesionálne publikačné prostredie bez potreby vysokých investícií do komerčných riešení.

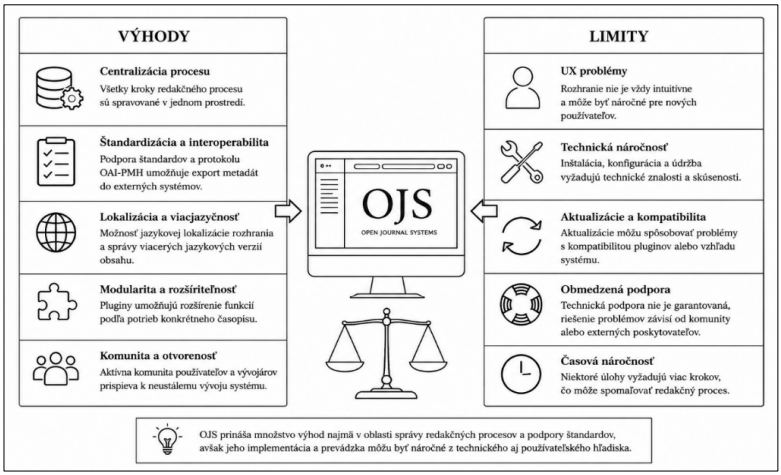
4.1 Výhody a limity systému

Systém Open Journal Systems predstavuje komplexnú platformu pre správu vedeckých časopisov, ktorá reflektuje potreby akademického publikačného prostredia. Okrem viacerých technických a organizačných výhod však vykazuje aj

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

určité limity, najmä pri každodennej práci redakcií a administrátorov. Medzi hlavné prínosy patrí centralizácia publikačného procesu. OJS umožňuje správu článkov, komunikáciu s autormi a recenzentmi, archiváciu dokumentov aj publikovanie výstupov v jednom prostredí. Redakcia tak nemusí využívať viacero samostatných nástrojov na komunikáciu, evidenciu recenzií či správu metadát, čo prispieva k lepšej organizácii práce a znižuje riziko straty alebo duplicity údajov (Willinsky, 2009; Edgar a Willinsky, 2010).

Obrázok 2 : Výhody a limity OJS



Zdroj: vlastné spracovanie

Výhodou systému je aj podpora štandardizácie vedeckého publikovania. OJS pracuje s definovanými používateľskými rolami, workflow procesmi a štruktúrovanými metadátami, čím prispieva k zjednoteniu redakčných postupov a dlhodobej udržateľnosti časopisov. Systém zároveň podporuje interoperabilitu prostredníctvom protokolu OAI-PMH, čo umožňuje export a harvestovanie metadát externými databázami a indexačnými službami. Prínosom je aj podpora viacerých jazykových mutácií. OJS umožňuje vytváranie viacjazyčných rozhraní, správu jazykových verzií článkov a lokalizáciu používateľského prostredia podľa potrieb konkrétnej inštitúcie (Macgregor, Stranack a Willinsky, 2018).

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

Na druhej strane sa pri používaní systému často objavujú problémy súvisiace s používateľskou prívetivosťou. Používateľské rozhranie môže byť pre nových používateľov neprehľadné, pričom jednotlivé kroky workflow nie sú vždy intuitívne usporiadané. Najmä menej technicky orientovaní používatelia môžu mať problém s orientáciou v administrácii systému alebo s nastavovaním publikačných procesov. Kritika smeruje aj k vyššiemu počtu krokov potrebných na vykonanie niektorých operácií, čo môže spomaľovať redakčnú prácu (Mulligan, Hall a Raphael, 2013).
Limitom systému je technická náročnosť jeho správy. Nasadenie OJS vyžaduje znalosť serverových technológií, databáz a pravidelnú údržbu. Problematické môžu byť najmä aktualizácie, ktoré môžu spôsobovať nekompatibilitu pluginov alebo narušenie používateľského rozhrania, preto je dôležité testovanie a zálohovanie dát. Nevýhodou je aj absencia garantovanej technickej podpory. Organizácie bez vlastného IT zázemia môžu mať problémy s riešením technických chýb či implementáciou pokročilejších úprav systému. (Edgar a Willinsky, 2010).

ZÁVER

Digitalizácia akademického publikovania predstavuje významný proces, ktorý ovplyvňuje tvorbu, správu a šírenie vedeckých informácií. Analýza ukázala, že systém Open Journal Systems patrí medzi najvýznamnejšie open source riešenia pre správu vedeckých časopisov a podporu open access publikovania. Jeho hlavný prínos spočíva v centralizácii publikačného workflow, podpore recenzného procesu, práci s metadátami a efektívnom riadení redakčných činností v online prostredí. OJS je vhodný najmä pre univerzitné a menšie vedecké časopisy s obmedzenými finančnými a personálnymi zdrojmi, keďže umožňuje vytvoriť profesionálne publikačné prostredie bez vysokých licenčných nákladov. Významnou výhodou je aj interoperabilita systému a podpora medzinárodných štandardov vedeckého publikovania. Medzi limity patrí vyššia technická náročnosť správy, potreba pravidelných aktualizácií a menej intuitívne používateľské rozhranie.

LITERATÚRA

BJÖRK, B.-C. 2020. Adoption of the open access business model in scientific journal publishing: A cross-disciplinary study [online]. [cit. 2026-05-01]. Dostupné na: https://arxiv.org/abs/2005.01008



ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

EDGAR, B. D., WILLINSKY, J. 2010. A Survey of Scholarly Journals Using Open Journal Systems. In Scholarly and Research Communication, roč. 1, č. 2. ISSN 1923-7528. https://doi.org/10.7146/ojssb.v1i1.2707

HALAS, S. 2026. Open source softvér pre správu a publikovanie časopisu MKD Revue. Bakalárska práca. Žilinská univerzita v Žiline, Ústav mediamatiky a kultúrneho dedičstva.

HERN, A., DUNCAN, P. 2018. Predatory publishers: the journals that churn out fake science [online]. In The Guardian, 2018-08-10. [cit. 2026-05-01]. Dostupné na: https://www.theguardian.com/technology/2018/aug/10/predatory-publishers-the-journals-who-churn-out-fake-science

MACGREGOR, J., STRANACK, K., WILLINSKY, J. 2018. The Public Knowledge Project: Open Source Tools for Open Access to Scholarly Communication. In BODEN, A. a kol. ELPUB 2018 Conference on Electronic Publishing. Cham: Springer, s. 47–58. ISBN 9783319000268. DOI 10.1007/978-3-319-00026-8_11. Dostupné na: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-00026-8_11

MULLIGAN, A., HALL, L., RAPHAEL, E. 2013. Peer Review in a Changing World: An International Study Measuring the Attitudes of Researchers. In Journal of the American Society for Information Science and Technology, roč. 64, č. 1, s. 132–161. ISSN 1532-2882. https://doi.org/10.1002/asi.22798

NÁRODNÍ TECHNICKÁ KNIHOVNA. 2026. Publikování v OA režimu [online]. Praha: Národní technická knihovna. [cit. 2026-05-01]. Dostupné na: https://openscience.cz/cs/open-access/publikovani-oa/

OPEN UNIVERSAL SCIENCE. 2023. Open Journal Systems: Empowering Scholarly Communication and Publishing [online]. [cit. 2026-05-01]. Dostupné na: https://opusproject.eu/openscience-news/open-journal-systems-empowering-scholarly-communication-and-publishing/

PUBLIC KNOWLEDGE PROJECT. 2026a. Open Journal Systems (OJS) [online]. [cit. 2026-05-01]. Dostupné na: https://pkp.sfu.ca/software/ojs/

PUBLIC KNOWLEDGE PROJECT. 2026b. PKP Documentation: OJS Workflow [online]. [cit. 2026-05-01]. Dostupné na: https://docs.pkp.sfu.ca/

PUBLIC KNOWLEDGE PROJECT. 2026c. PKP Documentation: Administrator Guide [online]. [cit. 2026-05-01]. Dostupné na: https://docs.pkp.sfu.ca/

SLOVENSKÁ AKADÉMIA VIED. 2026. Journals of the Slovak Academy of Sciences [online]. [cit. 2026-05-01]. Dostupné na: https://journals.savba.sk/

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

SUBAVEERAPANDIYAN, A., YOHAPRIYA, K., MAMDAPUR, G. M. N. 2022. Digital Publishing Habits, Perceptions of Open Access Publishing and Other Access Publishing: Across Continents Survey Study [online]. [cit. 2026-05-01]. Dostupné na: https://arxiv.org/abs/2210.11268

WILLINSKY, J. 2009. The Access Principle: The Case for Open Access to Research and Scholarship. Cambridge: The MIT Press, s. 288. ISBN 9780262512664.

KONTAKT:

Mgr. Vladimír Filip, PhD.
Žilinská univerzita v Žiline,
Ústav mediamatiky a kultúrneho dedičstva
Univerzitná 8215/1, 010 26 Žilina
vladimir.filip@umkd.uniza.sk

Ing. Ján Leľak, PhD.
Žilinská univerzita v Žiline,
Ústav mediamatiky a kultúrneho dedičstva
Univerzitná 8215/1, 010 26 Žilina
jan.lelak@umkd.uniza.sk

Mgr. Veronika Mažgútová, PhD.
Žilinská univerzita v Žiline,
Ústav mediamatiky a kultúrneho dedičstva
Univerzitná 8215/1, 010 26 Žilina
veronika.mazgutova@umkd.uniza.sk

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

AN EXAMPLE OF JOB LAB ACTIVITIES TO FOSTER SOFT SKILLS

Jana LOPUŠANOVÁ

ABSTRACT

The paper presents a classroom example of a technique of fostering soft skills through interactive presentations delivered by master´s degree students of computer science in the summer term of the previous academic year 2025-2026 at the University of Žilina, Slovakia. In order to share examples of good practice among other ESP teachers the aim of the paper is to provide its readers with a brief analysis of how students themselves handled the issue of developing their soft skills, mainly communicative, creative as well as critical thinking skills within a specific Job Lab activity.

Key words: collaboration, communication, creativity, critical thinking, job lab activity, labour market, teamwork

PRÍKLAD JOB LAB AKTIVÍT VHODNÝCH NA ROZVOJ MÄKKÝCH ZRUČNOSTÍ

ABSTRAKT

Príspevok predstavuje príklad techniky rozvíjania mäkkých zručností prostredníctvom interaktívnych prezentácií, ktoré prezentovali študenti inžinierskeho štúdia informatiky v letnom semestri predchádzajúceho akademického roka 2025 – 2026 na Žilinskej univerzite v Slovenskej republike. S cieľom podeliť sa o príklady dobrej praxe s ostatnými učiteľmi angličtiny ako druhého jazyka, cieľom článku je poskytnúť čitateľom stručnú analýzu toho, ako samotní študenti zvládli problematiku rozvoja svojich mäkkých zručností, najmä komunikačných, kreatívnych, ale aj kritického myslenia, v rámci špecifickej aktivity s názvom Job Lab.

Kľúčové slová: aktivita Job Lab, kolaborácia, komunikácia, kreativita, kritické myslenie, trh práce, tímová práca

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

INTRODUCTION

In response to The European Pillar of Social Rights stating that "everyone has the right to quality and inclusive education, training and lifelong learning in order to maintain and acquire skills that allow full participation in society and successful transitions in the labour market" (European Pillar of Social Rights, n.d., p. 11) it is one of the university's priorities to provide access to quality education in foreign language acquisition. Moreover, it is nowadays vital to facilitate the development of soft skills mainly critical thinking skills of university students (i.e. our target group under research) or to put another way to provide the students the ability to reason through issues, difficult situations or dilemmas in an effective way.

1 ASSUMPTIONS

The author is a member of a team of foreign language teachers at a public technical university providing language instruction in the English language for specific purposes (ESP) for the target group of the first-year master´s degree students of computer science. As there is no suitable ICT coursebook that would fit our needs in (still) mixed ability classes, we design own internal materials published at MS Teams usually in a form of handouts.

Last summer term in 4 different group counting a total of 61 students of computer science(applied informatics and hardware engineering) we covered these topics: **Internet of Things, 3D printing, Driverless cars, Emerging technologies, Expert systems and Robotics**. We created own materials of various difficulty (B2 or C1) and used them in class or for homework along with extra assignments like progress tests and vocabulary quizzes with a goal to facilitate spoken production of the students. This happened namely via student technical presentations, a compulsory part in the summer term within the graded activity called **Job Lab**.

To be specific, **Job Lab** is a type of learning and teaching activity or simulation, like one in a laboratory, applied solely at the master´s degree suitable for the development of soft skills with a special emphasis placed on the development of skills needed for the exercise of a future profession, i.e. job, hence its title “Job Lab”. In the **Job Lab** activity, the development of the 21st century skills, life skills or the 4Cs skills, mainly communication, collaboration, creativity and critical thinking (Thornhill-Miller, 2023, p. 1) was particularly in the centre of our focus.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

2 OBJECTIVES

In line with the student-centred learning approach promoting autonomy and active learning by making students leaders of their own (life-long) learning process (Europass, 2024, p. n. g.), students had to select the topics of their presentations themselves and register for specific date of delivery in advance. Enabling cooperative-learning contexts in the classroom (King, 1995, p. 13) they were allowed to work individually, in pairs or in groups of three. Furthermore, students had to follow internal criteria of the workplace (see Table 1 below) as stated in the assessment rubric.

Table 1: Assessment Rubric

ASSESSMENT RUBRIC	
Job Lab Speaking activities at B2/C1 level	
(For earning maximum points, the candidate's speech shall feature ...)	
Use of Subject - Specific Language	mastering technical terms, their appropriate explanations, showing field expertise and confidence, difficult grammar forms, uses signpost language
Grammar, Syntax, Vocabulary and Pronunciation	various grammar forms, great word search, complicated expression, complex descriptions and explanations, compound sentences, showing confidence, very rare rule violations highly intelligible, correct intonation, accurate stress and accent, some violations
Organisation – Structure, Coherence and Cohesion (Discourse Management)	extended and elaborate stretches of content, great contributions, clear organisation of ideas, high range of cohesive devices and discourse markers, fluency with no hesitation, structure following all criteria (Introduction, Body and Conclusion) and subsections (greeting, purpose + content, referring to visuals, transitions between sections, sum up and conclusion, answers for questions, sources included and thanks) , max. points 5
Interactive Communication	*(the candidate)* initiates and responds appropriately, links contributions to audience, audience-oriented speech, maintains and develops interaction and negotiates towards an outcome, very interactive speech with proper body language
Global Achievement	communication with no hesitation, accurate and appropriate linguistic resources to express ideas and produce extended

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

	discourse, conveyed message is always legible and compelling, the response is sustained, generally well developed, the relationships between ideas are clear, originality of topic, elements of creativity and critical thinking occur
Time allowance	10 – 15 minutes
Max. points earned	5 per item; 5 * 5 = 25

Source: Internal material of the workplace, 2025

It is vital to add that for our **Job Lab** activity last summer term, the assessment rubric was presented with some slight modifications but following the same criteria as the original rubric (see Table 1). In a modified rubric (see Table 2 below) items no. 1 – 3 were slightly upgraded but stayed as before, however, among our master´s degree students of our target group, items no. 4 and 5 were prioritised and awarded with double points. To be specific, item no. 4. **Interactive communication** meant that the speaker managed to initiate and respond appropriately, was able to link contributions to the audience, mastered a delivery of an audience-oriented speech, could maintain and develop interaction and negotiate towards an outcome; the speech was very interactive with proper body language, eye contact; and item no. 5. **Global Achievement** incorporateed fluent communication with proper pronunciation, no hesitations, usage of accurate and appropriate linguistic resources to be able to express ideas in a professional manner, extended discourse, legible and compelling message, sustained response, well developed content with clear relationships between ideas. Above all, the presentations had to feature novelty and originality with elements of creativity and critical thinking.

Table 2: Updated assessment rubric

UPDATED ASSESSMENT RUBRIC	
Job Lab Speaking activities at B2/C1 level	
Graded items:	
Use of Subject - Specific Language	mastering technical terms, their appropriate explanations, showing field expertise, signpost language used by the candidate, max. points 5
Grammar, Syntax	as required for B2 level or above, max. points 5

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

Organisation/ Discourse Management	opening, clear structure, coherence, cohesion, proper time management, referencing to visuals, listing sources, max. points 5
Prioritised items:	
Interactive Communication	the speaker can initiate and respond appropriately, is able to link contributions to the audience, masters the delivery of an audience-oriented speech, can maintain and develop interaction and negotiate towards an outcome; the speech is very interactive with proper body language, eye contact, etc. , max. points 10
Global Achievement	fluent communication with proper pronunciation, no hesitations, usage of accurate and appropriate linguistic resources to express ideas in a professional manner, extended discourse, legible and compelling message, sustained response, well developed content with clear relationships between ideas; novelty and originality of the topic present with elements of creativity and critical thinking, max. points 10
Time allowance	10 + 10 minutes
Max. points earned	35

Source: Internal material of the workplace, updated by the author, 2026

3 METHODS

It was only upon mutual agreement with the students last year that we successfully tested the technique of delivering not only the technical knowledge but also incorporated the interactive element within the presentation delivery in all 4 groups. As critical thinking and reasoning skills have been crucial for the students' future job, we instructed students on how to deal with as well as foster critical thinking beforehand.

In lessons prior to the presentation deliveries, the students were taught how "to identify the key questions in a problem, develop possible paths to a solution, and follow through with a solution" (Bouygues, 2015, p. n. g.).

The students were allowed to select from any activity type like the above mentioned problem-solving, ranging from analysis (analysing information), searching for information, evaluation of information (its content, quality, trustfulness, reliability,

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

fake vs real, misinformation, etc.), judgment by any e.g. industrial standard, logical reasoning, inferring or making decision, including observation, interpretation, creativity, open-mindedness, self-regulation (free from subjectivity and biases in own thinking or feeling), fostering communication, cooperation and collaboration (teamwork), up to activities to boost their curiosity (via asking questions), imagination, intuition, motivation and/or emotion for rational as well as critical thinking, e.g. being able to *(not only)* identify and fix flaws in the way we think (Velickovic, 2019, p. n. g.).

During the deliveries, the students themselves became "masters of the ceremony"; the phenomenon of a flipped classroom was also present.

A bare minimum required to pass was the delivery of a technical content with an upcoming discussion (within a time limit of 10 + extra 10 minutes). Some presenters did not simply wait for questions from the audience but had a set of tricky questions designed by themselves in advance and used them during or after the presentation to either: i) test student (pre-) knowledge of the matter,

ii) to provoke them and hear their ideas, or

iii) to make them think about the topic, its future potential, their own role (e.g. future job) at the labour market, etc.

The most difficult questions were negative ones, questions with multiple correct answers, true/false ones or questions that required critical thinking, reasoning skills, evaluating and/or proper judgement.

4 RESULTS

In concordance with aforementioned items no. 4 and 5 (see Part 2), last summer term the interactive communication was developed in various forms e.g. discussion questions and answers, quizzes, voting, guessing, drawing, short speaking activities like elevator pitches, mini presentations of outcomes of small project pair or group work set within the time limit of the presentation itself, etc., while giving students freedom to select the activity type within the delivery as well as its form.

Majority of our students dealt with issues related to our predefined topics (see Part 1). Below you can find a brief overview of our students´ most successful interactive activities delivered within the Job Lab activity broken down per topics covered during the respective term.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

4.1 Overview of interactive activites designed to foster soft skills

Table 3: Overview of interactive activities designed to foster soft skills per topic

Topic	Activity	Delivery method	C-skills in focus
Internet of Things	What is a "thing" in the IoT ecosystem?	Brainstorming	Communication Collaboration Teamwork Critical thinking Reasoning skills Problem solving Creativity
Internet of Things	How would you hack a smart home?	Group work (owners vs hackers)	Communication Collaboration Teamwork Critical thinking Reasoning skills Problem solving Creativity
Internet of Things	Guess what?	Riddles	Communication Collaboration Teamwork Critical thinking Reasoning skills Problem solving Creativity
Internet of Things	Design your future smart city	Draw, describe	Communication Collaboration Teamwork Critical thinking Reasoning skills Problem solving Creativity
3D printing	Object to be 3 D printed – pitch: idea, feasibility, usability	Group work, discussion, mini presentation, evaluation	Creativity Communication Collaboration Problem solving Critical thinking Reasoning skills

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

3D printing	Knowledge quiz	Online (Kahoot)	Creativity Communication Collaboration Problem solving Critical thinking Reasoning skills
Driverless cars	Moral dilemmas of self-driving cars	Group work, videos, discussion	Critical thinking Collaboration Problem solving Communication Problem solving Analytical thinking
Driverless cars	Radar and Lidar technology	Research, compare, evaluate	Critical thinking Collaboration Problem solving Communication Problem solving Analytical thinking
Emerging technologies	Fake or real?	Guess …	Self-regulatory thinking Creativity Communication Collaboration Critical thinking Problem solving Analytical thinking
Emerging technologies	Pitch your future technology tip	"Shark tank"	Self-regulatory thinking Creativity Communication Collaboration Critical thinking Problem solving Analytical thinking
Emerging technologies	Vocab quiz: Hot seat (with added value)	Group work (avoid using forbidden words)	Self-regulatory thinking Creativity Communication Collaboration Critical thinking Problem solving Analytical thinking



ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

Expert systems	Quiz – wh-questions	QR codes	Communication Collaboration Critical thinking Problem solving Creativity Teamwork Rational thinking
Expert systems	Design a critical question related to expert systems	Discussion, note-taking, evaluation, reasoning	Communication Collaboration Critical thinking Problem solving Creativity Teamwork Rational thinking
Robotics	Draw your own robot	Design, describe	Creativity, Curiosity Communication Critical thinking Problem solving Rational thinking Analytical thinking
Robotics	Guess – what if…	Slido online quiz with feedback	Creativity, Curiosity Communication Critical thinking Problem solving Rational thinking Analytical thinking

Source: Processed by the author (2026)

4.2 Other activies

Other activities, not listed in the table but worth mentioning, included work with apps like wooclap, puzzle maker, notebook LM, zumpadzum, miro, mentimeter, wordsearch, tarsiamaker, socrative, vocabulary exercises, puzzles, memory games, wordclouds and many more. Their main benefits featured versatility, user friendliness, collaboration, cooperation, real-time feedback, whereas using them required internet access and "bring your own device" element.

4.3 Evaluation

In order to share examples of good practice among other ESP teachers in the final part of the paper we wish to highlight the pros as well as cons of the selected approach applied during the previous summer term. **Pluses** did include the freedom

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

of choice of the topics and delivery method or activity type, creativity, shared responsibility, C-skills development, originality, critical thinking, deep engagement in the learning activity, and the development of higher order thinking skills. However, **minuses** encompassed difficulty to predict the progress and the length of the activity, time management/pressure, difficulty to follow with "ordinary" tasks (hard to cover the staff compulsory for the test or oral exam), not equal participation of every member of a group and usage of L1 (Slovak) within the group/pair.

To sum up, the pluses significantly outweighed the minuses, and the interactive presentations were marked as the best part of the term; 80% of the students in the final questionnaire expressed their high satisfaction and asked for a repetition of the same procedure also in the upcoming winter term.

CONCLUSION

As our university does now yet provide any standalone reasoning courses for students of computer engineering (applied informatics, hardware engineering), our method to embed teaching and training in fostering life or soft skills, mainly critical thinking skills, within English for specific purpose lessons worked very well. We do hope that what the students handled themselves has already created a solid and long-lasting base for their future professional career in a very effective way.

LITERATURE

BOUYGUES, L. H. 2018. How Critical Thinking Improves Life Outcomes. 21 November 2018. Forbes. https://www.forbes.com/sites/helenleebouygues/2018/11/21/how-critical-thinking-improves-life-outcomes/#1a0b36774811.

EUROPASS TEACHER ACADEMY. 2024. Student-Centered Learning: The Ultimate Guidebook. In Teaching Strategies and Methods. 10 October 2024. Teacher Academy. https://www.teacheracademy.eu/blog/student-centered-learning/.

EUROPEAN PARLIAMENT, COUNCIL OF EUROPEAN UNION, EUROPEAN COMMISSIONS n.d. European Pillar of Social Rights. EU Publications Office, KA-05-17-081-EN-N, p. 11, https://commission.europa.eu/system/files/2017-11/social-summiteuropean-pillar-social-rights-booklet_en.pdf, ISBN 978-92-79-740923, doi:10.2792/95934.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

Internal materials of the workplace.

KING, A. 1995. Designing the Instructional Process to Enhance Critical Thinking across the Curriculum: Inquiring Minds Really Do Want to Know: Using Questioning to Teach Critical Thinking. In Teaching of Psychology, volume 22, no. 1, p. 13-17. Online ISSN: 1532-8023. https://doi.org/10.1207/s15328023top2201_5

THORNHILL-MILLER B., CAMARDA A., MERCIER M., BURKHARDT J. M., MORISSEAU T., BOURGEOIS-BOUGRINE S., VINCHON F., EL HAYEK S., AUGEREAU-LANDAIS M., MOUREY F., FEYBESSE C., SUNDQUIST D., LUBART T. 2023. Creativity, Critical Thinking, Communication, and Collaboration: Assessment, Certification, and Promotion of 21st Century Skills for the Future of Work and Education. J Intell. 2023 Mar 15;11(3):54. doi: 10.3390/jintelligence11030054. PMID: 36976147; PMCID: PMC10054602. https://doi.org/10.3390/jintelligence11030054

VELICKOVIC, E. 2019. Critical thinking skills. Blog. 27 December 2019. EPALE - Electronic Platform for Adult Learning in Europe. https://epale.ec.europa.eu/en/blog/critical-thinking-skills.

CONTACT DETAILS:

Mgr. Jana Lopušanová
Žilinská univerzita v Žiline,
Ústav celoživotného vzdelávania
Sekcia cudzích jazykov
Univerzitná 1, 010 26 Žilina
jana.lopusanova@uniza.sk

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

ŠKOLA V PROCESE DIGITALIZÁCIE: NOVÉ VÝZVY A PRÍLEŽITOSTI

Martina BOLFOVÁ

ABSTRAKT

Príspevok sa zaoberá premenami školy v kontexte digitalizácie a poukazuje na kľúčové zmeny, ktoré ovplyvňujú súčasné vzdelávanie. Cieľom je analyzovať východiská a inšpirácie pre transformáciu školy, ako aj priblížiť koncepciu vzdelávania v digitálnom veku. Pozornosť je venovaná najmä integrácii digitálnych technológií do vyučovacieho procesu a ich vplyvu na organizáciu triedy, metódy výučby a učenie žiakov. Príspevok poukazuje na meniacu sa úlohu školy, ktorá už nie je len miestom odovzdávania vedomostí, ale stáva sa prostredím rozvíjajúce kritické myslenie, digitálne kompetencie a samostatnosť žiakov. Zmena nastáva aj v postavení učiteľa, ktorý prechádza z pozície hlavného nositeľa informácií do role facilitátora, sprievodcu a mentora v edukačnom procese. V texte identifikujeme aktuálne trendy v oblasti vzdelávania, najmä využívanie informačno-komunikačných technológií, personalizáciu učenia a dôraz na celoživotné vzdelávanie. Príspevok zdôrazňuje potrebu systematickej podpory učiteľov a rozvoja ich digitálnych kompetencií tak, aby dokázali efektívne reagovať na požiadavky digitálnej spoločnosti. Závery poukazujú na nevyhnutnosť kontinuálnej adaptácie školského prostredia vzhľadom na dynamicky meniace sa technologické a spoločenské podmienky.

Kľúčové slová: digitalizácia vzdelávania, digitálne technológie, škola, učiteľ, žiak, vzdelávanie v digitálnom veku, informačno-komunikačné technológie (IKT), transformácia školy, digitálne kompetencie, moderné trendy vo vzdelávaní

SCHOOL IN THE PROCESS OF DIGITALIZATION: NEW CHALLENGES AND OPPORTUNITIES

ABSTRACT

The paper deals with the transformation of schools in the context of digitalization and highlights the key changes that influence contemporary education. Its aim is to analyze the foundations and inspirations for school transformation, as well as to

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

present the concept of education in the digital age. Particular attention is paid to the integration of digital technologies into the teaching process and their impact on classroom organization, teaching methods, and student learning.
The paper points to the changing role of the school, which is no longer merely a place for the transmission of knowledge, but is becoming an environment for the development of critical thinking, digital competencies, and student autonomy. At the same time, the role of the teacher is also changing, shifting from the position of the main source of information to that of a facilitator, guide, and mentor in the educational process. The text identifies current trends in education, particularly the use of information and communication technologies, the personalization of learning, and the emphasis on lifelong learning. The paper emphasizes the need for systematic support for teachers and the development of their digital competencies so that they can effectively respond to the demands of a digital society. The conclusions highlight the necessity of continuous adaptation of the school environment to dynamically changing technological and social conditions.
Keywords: digitalization of education, digital technologies, school, teacher, student, education in the digital age, information and communication technologies (ICT), school transformation, digital competencies, modern trends in education

ÚVOD

Poukazujeme na zmeny, ktoré sa odohrávajú nielen v triede a škole, ale komplexne v celej spoločnosti a to v období, keď sú naše životy výrazne ovplyvnené a formované digitálnymi technológiami a procesom digitalizácie. Digitálne technológie možno vnímať ako príčinu, dôsledok, ale aj nástroj globálnych spoločenských a technologických zmien. Pri konkretizácii týchto zmien sa zameriavame na transformáciu sveta práce, v ktorom sa čoraz viac vyžaduje nielen kognitívna vybavenosť jednotlivca, ale aj neustále vzdelávanie, rozvoj nových zručností, schopnosť spolupráce a tvorivý prístup k riešeniu problémov v dynamicky sa meniacich podmienkach. Zmeny sa dotýkajú aj oblasti myslenia, kde majú jednotlivci k dispozícii nové technológie, podporujúce kognitívne procesy a duševnú prácu. Výrazná transformácia nastáva aj v životnom štýle mladých ľudí, ktorí čoraz častejšie preferujú digitálne prostredie, pričom práve digitalizácia výrazne ovplyvňuje kognitívne fungovanie mozgu, najmä procesy pozornosti, pamäti a spracovania informácií. Častý kontakt s digitálnymi technológiami

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

podporuje rýchle spracovanie podnetov a multitasking, zároveň však znižuje schopnosť dlhodobej koncentrácie a prehĺbeného učenia. Mozog sa týmto prostredím adaptuje, čo vedie k zmene štýlov učenia, ale aj k novým výzvam v oblasti kognitívneho výkonu. V školskom prostredí to teda znamená potrebu vyvažovať prínosy digitalizácie s rozvojom sústredenia, kritického myslenia a efektívnych učebných stratégií. Z pohľadu pedagógov ich neintegrovanie do procesu vyučovania a učenia sa môže viesť k prehlbovaniu rozdielu medzi školským prostredím a reálnym životom, a tým aj k znižovaniu motivácie a dôvery žiakov vo formálne vzdelávanie. V tomto kontexte sa preto javí ako nevyhnutné reflektovať uvedené zmeny aj v pedagogickej teórii a praxi. Prioritným cieľom príspevku je poukázať na premeny školy v digitálnom veku, identifikovať kľúčové trendy vo vzdelávaní a priblížiť meniace sa postavenie učiteľa v podmienkach súčasnej digitálnej spoločnosti.

1 TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

1.1 Premeny školy

Je nevyhnutné zamyslieť sa nad tým, ako by mala škola vyzerať, aby bola pre žiakov atraktívna nielen zvonka, ale aj zvnútra, a zároveň aby boli učitelia pripravení efektívne využívať moderné technológie a pedagogické postupy v edukačnom procese**.** Uvádzame faktory, ktoré charakterizujú proces premeny školy na efektívny moderný priestor učenia, zodpovedajúci aktuálnym potrebám spoločnosti (Kalaš, 2013). Tieto faktory konkretizujeme prostredníctvom kľúčových otázok, ktoré zdôvodňujú nevyhnutnosť transformácie školy: prečo sa má škola zmeniť, čo sa má zmeniť (obsah vzdelávania), kde sa učiť (fyzický priestor), kedy a ako sa učiť a napokon kto je aktérom tejto zmeny. Existujú rôzne pohľady odborníkov na túto problematiku, pričom jedným z nich je aj radikálny prístup. Rudd, Tim et al. (2009) formulujú štyri radikálne vízie škôl blízkej budúcnosti:

1. Škola ako fyzická inštitúcia zaniká. Edukácia prebieha v domácom prostredí prostredníctvom online komunikácie s odborníkmi z celého sveta aj medzi samotnými žiakmi. Učiteľ vystupuje v pozícii facilitátora – tzv. vzdialeného tútora (virtuálneho aj reálneho), ktorý podporuje individuálne kurikulum.

2.Škola ako sieť špecializovaných centier. Vzdelávanie prebieha v rôznych centrách (napr. vedy, umenia, športu či médií), ktoré sú dostupné celej komunite a podporujú celoživotné učenie bez ohľadu na vek.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

3.Virtuálna škola bez časových a priestorových obmedzení. Učenie prebieha flexibilne, bez fixného rozvrhu, s možnosťou učiť sa kdekoľvek a kedykoľvek.
4. Škola ako bezpečné a podporné prostredie. Tento model kladie dôraz na maximálnu ochranu fyzického a duševného zdravia žiakov, pričom vzdelávanie prebieha podľa individuálneho tempa až do dosiahnutia pripravenosti na vstup do reálneho sveta (Rudd et al., 2009).

1.2 Formy moderného učenia a učenia sa

Nair, Prakash et al. (2009) uvádzajú viaceré formy učenia, ktoré by mala podporovať každá moderná škola. Dôraz sa predovšetkým kladie na samostatné štúdium, čítanie a rozvoj komunikačných schopností. Významnú úlohu zohráva tímová spolupráca, vzájomné učenie sa a projektová činnosť, ako aj mobilné učenie v reálnom prostredí. Do kurikula sa integrujú aj moderné formy vzdelávania, ako sú videokonferencie, dištančné vzdelávanie a výskum realizovaný prostredníctvom internetu bez ohľadu na miesto. Pozornosť sa venuje aj učeniu v prírodnom prostredí, ktoré podporuje emocionálne a sociálne prežívanie žiakov a prispieva k tomu, že učenie sa stáva zážitkovým procesom. Súčasťou vzdelávania je aj rozvoj umeleckých aktivít, ako sú tanec, balet, prednes či rôzne formy vystúpení, ktoré podporujú tvorivosť a osobnostný rozvoj žiakov.

1.3 Koordinátor pre digitálne technológie

V kontexte rastúceho vplyvu digitálnych technológií vo všetkých oblastiach života vzniká v školstve potreba analyzovať ich potenciál pre jednotlivé vyučovacie predmety a identifikovať možnosti ich efektívneho využívania. Túto úlohu zastrešuje koordinátor digitálnych technológií, ktorého kompetencie zahŕňajú (BECTA,2009): *zvyšovanie štandardov v oblasti využívania digitálnych technológií a zabezpečenie ich integrácie do vyučovania aj mimo neho, vzdelávanie pedagogických zamestnancov v oblasti ich používania, ako aj tvorbu podporných digitálnych materiálov. Súčasťou jeho činnosti je aj podpora spolupráce učiteľov naprieč vyučovacími predmetmi pri integrácii digitálnych technológií do edukačného procesu. Zároveň sa podieľa na správe technológií, odporúča vedeniu školy vhodné technologické riešenia, participuje na identifikácii technických problémov, inštalácii softvéru a dohliada na bezpečné fungovanie školských sietí.*

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

1.4 Porozumenie a pochopenie dnešnej generácii

Je dôležité zamyslieť sa nad tým, že súčasnú generáciu žiakov nemožno hodnotiť len z perspektívy predchádzajúcich generácií, ktoré vyrastali v odlišných podmienkach. Naopak, je potrebné usilovať sa o jej pochopenie. Don Tapscott (2009) ponúka viaceré odporúčania, ako pristupovať k vzdelávaniu v digitálnej dobe. Zdôrazňuje potrebu opustiť tradičné transmisívne vyučovanie a orientovať sa na dialóg, kooperáciu a aktívne zapojenie žiakov do učenia. Učiteľ by mal viesť žiakov k celoživotnému vzdelávaniu, nie iba k dosahovaniu dobrých výsledkov. Zároveň upozorňuje, že samotné zavedenie digitálnych technológií automaticky nezaručuje zlepšenie kvality vzdelávania. Kľúčová je zmena pedagogických prístupov a využívanie technológií na podporu personalizovaného učenia. Nevyhnutné je tiež prispôsobovať edukačný proces potrebám súčasného žiaka a reflektovať meniace sa podmienky spoločnosti. Učiteľ by mal zároveň vnímať svoje profesijné poslanie ako dynamický proces, ktorý si vyžaduje neustály rozvoj, motiváciu a pozitívny prístup k práci.

1.5 Premeny triedy a digitálne technológie

Digitalizácia vzdelávania zásadne mení charakter školského prostredia a transformuje tradičný model triedy na dynamické, technologicky podporované učebné prostredie. Integrácia digitálnych technológií, ako sú interaktívne tabule, online vzdelávacie platformy či mobilné zariadenia, umožňuje individualizáciu učenia, podporuje aktívnu participáciu žiakov a rozvíja ich digitálnu gramotnosť. Trieda sa tak postupne mení z priestoru zameraného na frontálne vyučovanie na prostredie orientované na spoluprácu, riešenie problémov a konštrukciu poznatkov. Podľa OECD (2015) digitálne technológie prinášajú potenciál zlepšiť prístup k vzdelávaniu a podporiť inovatívne pedagogické prístupy, avšak ich efektivita závisí od kvality ich pedagogickej integrácie. Andreas Schleicher (2018) zdôrazňuje, že samotná prítomnosť technológií nezaručuje lepšie výsledky žiakov, pokiaľ nie je sprevádzaná zmenou vyučovacích stratégií. Rovnako European Commission (2020) vo svojom Akčnom pláne digitálneho vzdelávania poukazuje na potrebu systematického rozvoja digitálnych kompetencií učiteľov a efektívneho začlenenia technológií do kurikula. Významnú úlohu zohráva aj pedagogický model podporujúci aktívne učenie a využívanie digitálnych nástrojov na tvorbu poznatkov (Redecker, 2017). V slovenskom kontexte Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky (2021) v dokumente Stratégia digitalizácie školstva

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

poukazuje na potrebu modernizácie vzdelávacieho procesu a rozvoja digitálnych kompetencií učiteľov aj žiakov. Na túto problematiku upozorňuje aj Miroslav Kalaš (2013), ktorý zdôrazňuje, že efektívne využívanie digitálnych technológií nezávisí len od technického vybavenia, ale aj od didaktickej pripravenosti učiteľov. Premena triedy v digitálnom veku teda neznamená iba zavádzanie technológií, ale predovšetkým zmenu pedagogických prístupov a rolí účastníkov vzdelávania, pričom učiteľ sa stáva facilitátorom učenia a žiak aktívnym tvorcom poznania, čo reflektuje požiadavky modernej digitálnej spoločnosti

2 CIELE

Hlavným cieľom príspevku je analyzovať vplyv digitalizácie na školské prostredie so zameraním na premeny školy, triedy a edukačného procesu.

Vymedzili sme čiastkové ciele:

- *Charakterizovať význam digitalizácie vo vzdelávaní a jej vplyv na proces učenia*, pričom digitalizácia mení spôsob získavania a spracovania informácií, podporuje aktívne a individualizované učenie a ovplyvňuje kognitívne procesy žiakov i ich učebné stratégie (OECD, 2015).
- *Identifikovať zmeny v organizácii vyučovania a v úlohách učiteľa a žiaka,* keďže v dôsledku integrácie technológií dochádza k posunu od transmisívneho modelu vyučovania ku konštruktivistickému prístupu, v ktorom učiteľ vystupuje ako facilitátor a žiak ako aktívny účastník učenia (Schleicher, 2018).
- *Poukázať na výhody a riziká využívania digitálnych technológií v triede*, keďže umožňujú lepší prístup k informáciám a podporujú spoluprácu, ale aj napriek tomu ich nadmerné alebo nevhodné využívanie môže viesť k zníženej koncentrácii a povrchnému učeniu (OECD, 2015).
- *Analyzovať požiadavky na digitálne kompetencie učiteľov a žiakov* s apelom na ich efektívne rozvíjanie a využívanie v edukačnom procese (Redecker, 2017).
- *Zhodnotiť aktuálne výzvy a príležitosti digitalizácie školstva v domácom aj medzinárodnom kontexte*, pričom digitalizácia prináša nové možnosti inovácií vo vzdelávaní, ale zároveň kladie dôraz na systémové zmeny, podporu učiteľov a strategické riadenie (European Commission, 2020; Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, 2021)

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

3 METÓDY VYUŽÍVANÉ V PROCESE ŠKOLY A JEJ DIGITALIZÁCIE

Digitalizácia vzdelávania prináša nové didaktické prístupy a metódy, ktoré reflektujú meniace sa potreby žiakov v digitálnej spoločnosti. Využívanie digitálnych technológií nepredstavuje iba podporu tradičných foriem vyučovania, ale aj rozvoj inovatívnych pedagogických stratégií. Uvádzame tie najefektívnejšie:

3.1 Kombinované vzdelávanie - Blended learning, v ktorom ide o prepojenie prezenčného vyučovania s online prostredím. V praxi sa realizuje prostredníctvom platforiem ako Moodle alebo Google Classroom, kde učiteľ sprístupňuje učebné materiály, zadania a testy, zatiaľ čo prezenčná časť výučby je zameraná na ich aplikáciu a diskusiu (OECD, 2015).

3.2 Obrátená trieda- Flipped classroom, v ktorej si žiaci osvojujú nové učivo doma prostredníctvom videí alebo prezentácií (napr. YouTube, Khan Academy), pričom vyučovací čas je následne využitý na riešenie úloh, diskusiu a projektové aktivity (Bergmann et al., 2012).

3.3 Projektové a problémové učenie, ponúka žiakom digitálne nástroje na tvorbu výstupov (prezentácie v Microsoft PowerPoint alebo spoluprácu v Google Docs), kde samotný prístup rozvíja schopnosť vyhľadávať, analyzovať a aplikovať informácie v praxi (European Commission, 2020).

3.4 Kolaboratívne učenie s využitím digitálnych technológií, ktoré sa realizuje prostredníctvom nástrojov Microsoft Teams alebo Zoom a umožňuje skupinovú prácu, komunikáciu a zdieľanie materiálov aj mimo triedy (Redecker, 2017).

3.5 Adaptívne učenie, využívajúce inteligentné systémy na prispôsobenie obsahu individuálnym potrebám žiakov (Platformy Duolingo alebo SmartBooks, upravujúce náročnosť úloh na základe výkonu žiaka (OECD, 2015).

Nami uvedené metódy a nástroje poukazujú na fakt, že digitalizácia školstva predstavuje komplexnú transformáciu vyučovania, smerujúca k väčšej individualizácii, aktivizácii žiakov a efektívnejšiemu využívaniu vzdelávacích zdrojov.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

4 TRANSFORMÁCIA ROLÍ UČITEĽA A ŽIAKA V DIGITÁLNOM VZDELÁVANÍ

Digitalizácia vzdelávania a implementácia inovatívnych didaktických metód zásadne menia tradičné postavenie učiteľa a žiaka v edukačnom procese. Učiteľ už nemôže vystupovať iba ako sprostredkovateľ poznatkov, ale jeho rola sa posúva do pozície facilitátora, organizátora a sprievodcu učením, ktorý podporuje aktívnu činnosť žiakov (Schleicher, 2018). Na druhej strane sa mení aj postavenie žiaka, ktorý sa stáva aktívnym subjektom učenia schopným samostatne vyhľadávať, analyzovať a interpretovať informácie prostredníctvom digitálnych technológií. Tento posun reflektuje potrebu rozvoja digitálnych kompetencií definovaných napríklad v rámci DigCompEdu (Redecker, 2017).

4.1 Postavenie učiteľa v súčasnej dobe

Učiteľ si v súčasnej spoločnosti buduje rešpekt a autoritu iným spôsobom než v minulosti, keď boli vo vzdelávaní bežnejšie autoritatívne prístupy. Hoci mal učiteľ aj v minulosti významné spoločenské postavenie, súčasné edukačné prostredie si vyžaduje moderný, asertívny prístup (Belešová, 2023). Rešpekt žiakov si učiteľ buduje najmä prostredníctvom osobnostných kvalít, spravodlivého prístupu, odborných vedomostí a schopnosti ich zrozumiteľne a tvorivo sprostredkovať. Dôležitú úlohu zohráva aj psychologická práca so žiakmi v náročných situáciách (Holeček, 2015). Na úspešné zvládanie učiteľskej profesie v dynamickom prostredí sú nevyhnutné aj manažérske a psychologické kompetencie, vrátane rozvinutej emočnej inteligencie (EQ), ktorá umožňuje zvládať stresové a konfliktné situácie a zároveň si udržať vlastnú psychickú rovnováhu (Petlák, 2019). Dôležitou súčasťou profesijného rozvoja učiteľa je aj schopnosť prijímať spätnú väzbu od žiakov a kolegov, ktorá prispieva k skvalitňovaniu vyučovacieho procesu (Petlák, 2019). Rovnako významné je aj priznanie si vlastných chýb, ktoré podporuje autentickosť učiteľa a pozitívne ovplyvňuje postoje žiakov k učeniu (Vlčej, 2024). Súčasná doba zároveň prináša otázku budúceho postavenia učiteľa v kontexte digitalizácie a rozvoja umelej inteligencie. Hoci technologický pokrok umožňuje automatizáciu niektorých edukačných činností, učiteľ zostáva nenahraditeľný najmä vo výchovnej a sociálnej dimenzii vzdelávania. Umelá inteligencia môže plniť podpornú a doplnkovú funkciu, avšak nedokáže nahradiť komplexnú pedagogickú interakciu (Vlčej, 2024). Vzhľadom na uvedené skutočnosti možno konštatovať, že digitalizácia vzdelávania zásadne mení postavenie učiteľa, ktorý vystupuje ako

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

facilitátor a organizátor učenia v digitálnom prostredí. Podľa OECD (2015) zohráva učiteľ kľúčovú úlohu pri efektívnej integrácii digitálnych technológií do vyučovania. Medzi hlavné požiadavky patrí rozvoj digitálnych kompetencií a schopnosť pedagogicky využívať technológie na podporu aktívneho učenia žiakov. Dôležitá je aj schopnosť kriticky pracovať s informáciami a rozvíjať digitálnu gramotnosť (Redecker, 2017). Keďže technologický vývoj je dynamický, nevyhnutné je aj celoživotné vzdelávanie učiteľov (Schleicher, 2018). Postavenie učiteľa v digitálnej dobe je teda charakterizované vysokou mierou adaptability, profesionality a schopnosťou reagovať na meniace sa podmienky vzdelávania.

4.2 Postavenie žiaka v digitálnej spoločnosti

Pri hlbšej analýze súčasného systému vzdelávania z pohľadu žiakov stredoškolského a vysokoškolského vzdelávania sa ukazuje, že niektoré jeho prvky môžu pôsobiť ako menej flexibilné vo vzťahu k dynamickým trendom na trhu práce (Fenstermacher et al., 2008). V porovnaní s niektorými modernými vzdelávacími systémami sa vyznačuje širokou ponukou predmetov, ktoré síce poskytujú všeobecný rozhľad, avšak nie vždy vedú k dlhodobému a systematickému osvojeniu poznatkov. Žiaci a študenti môžu mať ťažkosti s nadväzovaním logických súvislostí a aplikáciou deduktívnych postupov, pričom často dochádza k preferencii memorovania teoretických poznatkov, ktoré nie sú vždy priamo využiteľné v praxi. Z uvedeného vyplýva potreba postupnej modernizácie vzdelávacieho systému, ktorá by kládla dôraz na porozumenie, aplikáciu poznatkov a rozvoj kľúčových kompetencií (Vlčej, 2024).V tomto kontexte sa javí ako dôležité využívanie prehľadných štruktúrovaných materiálov a implementácia vizuálnych a interaktívnych prvkov, ako sú praktické príklady, animácie či ukážky. Obsah vzdelávania by mal byť pre žiakov atraktívny a zrozumiteľný. Úspešnosť tohto prístupu je však výrazne podmienená didaktickými zručnosťami učiteľa a jeho schopnosťou využívať moderné vyučovacie metódy (Holeček, 2015). Môžeme teda konštatovať, že v podmienkach digitálnej spoločnosti sa postavenie žiaka mení z pasívneho prijímateľa informácií na aktívneho účastníka edukačného procesu. Žiak má prístup k širokému spektru digitálnych zdrojov, čo mu umožňuje samostatne vyhľadávať, spracovávať a interpretovať informácie. Tento posun podporuje rozvoj autonómie a zodpovednosti za vlastné učenie (OECD, 2015). Súčasná digitálna spoločnosť zároveň kladie zvýšené nároky na digitálne kompetencie žiakov, najmä v oblasti kritického hodnotenia informácií, efektívnej

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

komunikácie a bezpečného pohybu v online prostredí (Redecker, 2017). Zároveň sa od žiakov očakáva aktívna spolupráca, tvorivosť a schopnosť riešiť problémy s využitím digitálnych technológií, čo reflektuje požiadavky modernej spoločnosti a trhu práce (Schleicher, 2018). Postavenie žiaka v digitálnej spoločnosti je teda charakterizované vyššou mierou samostatnosti, aktivity a potrebou rozvoja komplexných kompetencií pre život v digitálnom prostredí.

ZÁVER

Digitalizáciu v kontexte vzdelávania predstavujeme ako komplexný proces, ktorý zásadne mení charakter školy, edukačný proces aj postavenie jeho aktérov. Súhlasíme s tvrdením Mirona Zelinu (2000): *moderná škola by mala reflektovať potreby spoločnosti a smerovať k rozvoju tvorivosti, samostatnosti a kritického myslenia žiakov, pričom práve digitalizácia vytvára priestor na naplnenie týchto cieľov, pokiaľ je pedagogicky efektívne implementovaná.* V medzinárodnom meradle A. Schleicher (2018) zdôrazňuje fakt, že kvalita vzdelávania v digitálnom veku nezávisí od samotnej dostupnosti digitálnych technológií, ale od ich *zmysluplného využívania v procese edukácie.* Rovnako Christine Redecker (2017) poukazuje na samotný *význam systematického rozvoja digitálnych kompetencií učiteľov a žiakov ako kľúčového predpokladu k úspešnej transformácie školstva.* Uvádzame tiež, že perspektívy ďalšieho rozvoja škôl spočívajú prioritne v podpore inovatívnych pedagogických prístupov, kontinuálnom profesijnom rozvoji učiteľov a vytváraní podnetného digitálneho prostredia, podporujúceho individualizáciu učenia a aktívnu participáciu žiakov (OECD, 2015). Konštatujeme aj fakt, že je nevyhnutné zachovať rovnováhu medzi využívaním digitálnych technológií a rozvojom sociálnych a kognitívnych kompetencií žiakov. Budúcnosť škôl v digitálnej spoločnosti závisí od schopnosti efektívne prepájať technologické inovácie s pedagogickými princípmi, čo predstavuje výzvu, ale zároveň aj príležitosť pre kvalitnejšie a inkluzívnejšie vzdelávanie.

Perspektívy a návrhy zlepšenia vzdelávania v digitálnej spoločnosti

Ako sme už uviedli, zlepšenie súčasného stavu digitalizácie školstva si vyžaduje komplexný a systematický prístup. Podľa Mirona Zelinu (2000) je nevyhnutné orientovať vzdelávanie na rozvoj tvorivosti, samostatnosti a kritického myslenia žiakov, pričom digitálne technológie by mali byť prostriedkom, nie cieľom vzdelávania. Dôležitým aspektom je aj podpora profesionalizácie učiteľov a rozvoj

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

ich pedagogických a digitálnych kompetencií. Na túto potrebu poukazuje aj Ján Ďuriš (2012), podľa ktorého kvalita vzdelávania priamo závisí od pripravenosti učiteľa reagovať na nové technologické a spoločenské výzvy.

Z pohľadu žiaka je potrebné podporovať aktívne učenie, autonómiu a schopnosť kriticky pracovať s informáciami. Ingrid Emmerová (2015) zdôrazňuje význam rozvoja kľúčových kompetencií, ktoré umožňujú žiakom efektívne fungovať v podmienkach digitálnej spoločnosti. Zahraničné výskumy zároveň potvrdzujú potrebu systematickej integrácie digitálnych technológií do vyučovania a zabezpečenia rovného prístupu k digitálnym zdrojom (OECD,2015; Redecker, 2017). Z uvedeného vyplýva, že zlepšenie stavu digitalizácie školstva si vyžaduje prepojenie technologických inovácií s pedagogickými princípmi, dôraz na rozvoj učiteľa aj žiaka a systematickú podporu zo strany vzdelávacej politiky.

LITERATÚRA

BECTA. 2009. Parents as Partners in learning. (online) Coventry: Becta ICT Research. Dostupné na: http://publications.becta.org.uk/display.cfm?page=1835&audGroupID=1.

BELEŠOVÁ, O. 2023. *Škola nie je výchovný tábor*. Grada. ISBN: 978-808-0905-057.

ĎURIŠ, J. 2012. *Didaktika*. Nitra: UKF. 300s. ISBN 978-80-558-0098-6.

CARR, N. 2014. *Skleněná klec. Atomatizace a my*. Emitos. 270 s. ISBN: 978-80-87171-46-2.

EMMEROVÁ, I. 2015. *Pedagogika a školská prax*. Banská Bystrica: UMB. 180 s. ISBN 978-80-557-0884-8.

EUROPEAN COMMISSION. 2020. *Digital Education Action Plan 2021–2027*. 26s. Brussels.

FENSTERMACHER, G. 2008. *Vyučovací styly učitelú.* Portál. ISBN: 978-807-3674-717.

HOLEČEK, M. 2015. *Psychologie v učiteľské praxi.* Grada. ISBN: 978-809-7408-10-7.

HOLÚBEKOVÁ, H. 2023. *Postpandemická výchova*. Lifeology, s.r.o. 157s. ISBN: 978-80-974-471-2-0.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

HOZÁK, R. 2019. *Vzdelávanie budúcnosti*. Bratislava: Book&Book. 183 s. ISBN: 978-80-07-02145-7.

KALAŠ, I. 2013. *Premeny školy v digitálnom veku*. SPN: Mladé letá. 256 s. ISBN: 978-80-10-02409-4.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVA, VEDY, VÝSKUMU A ŠPORTU SLOVENSKEJ REPUBLIKY. 2021. *Stratégia digitalizácie školstva do roku 2030*. Bratislava.

NAIR, P. 2009. *The Languaage of School Design: Design Patterns for 21st Century Schools.* DesignShare. 214p. ISBN: 0-9762670-0-4.

OECD. 2015. *Students, Computers and Learning: Making the Connection*. Paris: OECD Publishing. 541 s. ISBN 978-92-64-23955-5.

OECD. 2023. *OECD Digital Education Outlook 2023*. Paris: OECD Publishing. 280 s. ISBN 978-92-64-97743-3.

PETLÁK, E. 2019. *Motivácia v edukačnom procese*. Wolters Kluver. ISBN: 978-805-7101-505.

REDECKER, CH. 2017. *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. 95 s. ISBN 978-92-79-73494-6.

RUDD,T. et. al. 2006. *What if reimagining learning spaces.* Futurelab, Opening Education Series. Dostupné na: http://archive.futurelab.org.uk/resources/documents/opening_education/Learning_Spaces_report.pdf.

SCHLEICHER, A. 2018. *World Class: How to Build a 21st-Century School System*. Paris: OECD Publishing. 297s. ISBN 978-92-64-30415-4.

TAPSCOTT, D. 2009. *Grown Up Digital*. New York: McGraw Hill. ISBN: 978-0-07-150836-6.

VLČEJ, J. 2024. *Digitalizace mysle*. Tribun EU. 150 s. ISBN: 978-80-9070-578-4.

ZELINA, M. 2010. S*tratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: Iris. 220 s. ISBN 80-88778-85-1.

Afiliácia:
Príspevok je parciálnym výstupom grantovej úlohy VEGA č. 1/0550/24 ... Škola v procese digitalizácie: nové výzvy a príležitosti

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

KONTAKT:
PaedDr. Martina Bolfová
Vysoká škola DTI
Dubnický technologický inštitút
Ul. Sládkovičova 533/20
018 41 Dubnica nad Váhom
martina.vlckova@ebgbr.sk

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

COMMUNICATING CULTURAL HERITAGE AND ITS EVOLUTION IN TODAY´S DIGITAL ENVIRONMENT

Katarína BRISUDOVÁ

ABSTRACT

This paper examines the communication of cultural heritage in today's digital environment and analyzes the role of new media in making it accessible to the general public. Cultural heritage is presented as a significant element of historical continuity, collective identity, and social memory. In the context of digitization, traditional forms of its interpretation and presentation are changing, with the internet, social media, virtual reality, and augmented reality enabling cultural institutions to reach a global audience in an engaging and interactive way. The article highlights the importance of experiential communication, audiovisual content, and personalized forms of presentation, which increase the accessibility and appeal of cultural values, particularly for the younger generation. The article also includes examples of best practices from museums and galleries around the world that demonstrate the use of digital technologies in the preservation, interpretation, and promotion of cultural heritage.

Key words: cultural heritage; digital media; communication; digitization; accessibility

INTRODUCTION

Cultural heritage is an integral part of a society's identity and represents a significant source of historical memory, cultural values, and social continuity. It encompasses tangible and intangible heritage, such as monuments, works of art, traditions, customs, and other expressions of cultural life that document the development of civilization and convey the experiences of previous generations. Its significance lies not only in protection and preservation, but also in the ability to convey these values to contemporary society in an understandable and attractive way. The development of digital technologies and new media has fundamentally influenced the way cultural heritage is presented and interpreted. Traditional forms of communication are now complemented by online platforms, social media, virtual tours, 3D models, and augmented reality, which enable cultural institutions to reach a wider audience

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

and create interactive and experiential forms of engagement with cultural content. At the same time, the digital environment increases the accessibility of cultural values and contributes to their popularization among various age and social groups. This paper focuses on the importance of communicating cultural heritage in the digital environment. The aim is to highlight the possibilities of using new media in the presentation of cultural values and to present selected examples of innovative approaches used by museums and galleries at the international level.

1 CULTURAL HERITAGE AS A SUBJECT OF SOCIAL COMMUNICATION

Today, cultural heritage represents a significant element of a society's historical continuity and, at the same time, constitutes one of the fundamental factors in the formation of collective identity. However, in the current context of globalization, technological development, and a rapidly changing media environment, there is a fundamental transformation taking place in the ways it is interpreted, presented, and perceived by society. Cultural values can no longer be understood solely as static historical artifacts, but rather as part of an ongoing, living communication process through which society constructs its own historical memory, cultural identity, and value system. The issue of cultural heritage is distinctly interdisciplinary in nature, as it connects insights from cultural studies, history, sociology, media and communication studies, as well as marketing communication. Alexandra Bitušíková points out that globalization processes are fundamentally changing the forms of traditional culture while simultaneously creating new possibilities for its presentation and internationalization. Simply put, in the 21st century, cultural heritage is thus becoming not only an object of protection but also a significant tool for tourism, marketing communication, and the media representation of cultural values (Bitušíková, 2014).

In this context, integrated marketing communication for cultural heritage takes on particular significance, with the internet and digital media serving as the primary source of information about cultural monuments and UNESCO sites. At the same time, they function as a dynamic environment that not only conveys existing values but also actively creates new forms of cultural and artistic experience. Digital platforms significantly appeal to all generations, particularly Generation Z, for whom they represent an attractive, visually engaging, and interactive way to engage

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

with cultural heritage. These media thus become an effective "draw" capable of holding the attention of young users and motivating them to explore cultural content and values more deeply.

The issue of access to cultural heritage remains one of the key concerns in contemporary cultural policy and media communication. Across Europe, there is a growing emphasis on the need to make cultural values accessible to the general public and to ensure that culture is not the privilege of a narrow social group but is available to everyone. The level of accessibility of cultural heritage is influenced by several factors, primarily cultural policy, economic and legislative conditions, technological development, the standard of living of the population, and the degree of cultural awareness in society (Dubská, 2015). The current understanding of cultural accessibility, however, extends beyond the scope of physical access to cultural sites or institutions. In the 21st century, it is essential that cultural heritage be accessible to the public not only physically, but also on an informational, intellectual, and emotional level. As Michala Dubská notes, an important part of communicating cultural values is therefore the ability of cultural institutions to convey content in a comprehensible, attractive, and socially relevant manner (Dubská, 2015).

The rapid and constant evolution of digital technologies has also fundamentally transformed the ways in which cultural heritage is communicated. The online environment enables cultural institutions to reach a global audience without geographical or temporal constraints, thereby significantly expanding the social reach of cultural content. Museums, galleries, and memory institutions are therefore gradually changing their communication strategies and adapting them to the demands of the digital society's audience. The digitization of cultural collections, virtual tours, online exhibitions, and communication via social media are becoming an integral part of modern forms of cultural heritage presentation.
Effective communication of cultural values today does not merely mean conveying factual information, but above all creating an interpretive framework through which the public can understand the historical, social, and cultural significance of the content presented. Dubská notes that the significance of interpretive and presentation activities lies primarily in creating a context for cultural resources that enables a better understanding of their historical, cultural, and social significance

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

(Dubská, 2015, p. 68). The interpretation of cultural heritage thus plays a significant role in building the public's relationship to cultural values, as it allows visitors not only to physically engage with cultural heritage but also to experience it intellectually and emotionally.

Contemporary cultural institutions therefore utilize a wide range of presentation tools, from information panels and photographs to audiovisual materials, interactive exhibitions, workshops, virtual tours, and digital media, all of which enhance the accessibility and appeal of cultural content (Dubská, 2015). At the same time, the development of new technologies enables cultural organizations to utilize modern communication tools, including social media, online platforms, virtual reality, and multimedia presentations. These forms of communication promote interactivity, experiential engagement, and the active involvement of the audience in the process of discovering cultural values.

As Švec and Grupáč note, "the contemporary media landscape is characterized, among other things, by a high volume of information production, circulation, and accumulation. Information serves not only as a means of navigating reality, but also as a significant factor in shaping social attitudes, political decisions, and cultural identities or positions" (Švec; Grupáč, 2025, p. 129). The contemporary media environment therefore significantly influences the way society perceives cultural heritage, interprets cultural values, and forms a relationship with cultural identity. As a result of technological development and digitization, traditional forms of presenting cultural heritage are undergoing a transformation, gradually being supplemented by new, innovative communication approaches. New media are thus becoming an important tool for conveying cultural content while also contributing to the development of a stronger relationship between cultural institutions and the public.

At the same time, the current media landscape is putting pressure on cultural institutions to respond flexibly to the changing needs of their audiences and adapt their communication strategies to digital trends. Henrieta Šuteková notes that the ability to adapt to dynamic changes in the environment, identify new opportunities, and effectively utilize marketing tools forms the foundation of successful management in today's social and market environment (Šuteková, 2022, p. 8).

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

Given this, the aforementioned principles no longer apply exclusively to the business sector but are increasingly influencing the operations of museums, galleries, and memory institutions as well.

In the context of digitalization and the development of new media, cultural organizations are compelled to transform their communication strategies and utilize digital tools that enable them to reach the public more effectively. Social media, online platforms, and interactive forms of presenting cultural heritage are becoming significant means of increasing the accessibility of cultural content and building the public's connection to cultural values. They play an exceptionally important role in relation to the younger generation, which obtains information primarily through the digital environment i.e., social media and prefers visually appealing, dynamic, and interactive forms of communication.

In modern post-industrial society, the priority is no longer just the product or service itself, but above all the experience associated with it. Dubská notes that the current global economy is increasingly based on the production and consumption of experiences that take on emotional, aesthetic, and intellectual dimensions (Dubská, 2015). This trend is also clearly evident in the field of cultural heritage. Traditional forms of presentation, based primarily on the conveyance of factual information, are gradually giving way to more complex forms of communication that engage with emotions, the atmosphere of a space, the visual experience, and the active participation of the visitor.

It should be noted that an experience is characterized by its uniqueness, irreplaceability, and the individual's strong emotional engagement (Dubská, 2015). Today's visitors therefore seek authentic and intense cultural experiences that go beyond the passive reception of information. Interactive exhibits, multimedia presentations, virtual tours, and augmented reality are coming to the forefront, enabling a more intense emotional experience of cultural content and creating so-called "wow moments," which increase the appeal of cultural heritage and public interest in cultural institutions.

The significance of cultural heritage thus lies not only in its preservation, but also in its effective presentation and communication to the public. Authors Hnat, Filip

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

and Murgašová also note that an international trend is increasingly toward presenting cultural heritage in the context of new media, with digital technologies serving as a significant tool for making it accessible and popularizing it (Hnat; Filip and Murgašová, 2020). However, we must not forget an important element: the local population is also a significant factor in the communication of cultural heritage, playing a vital role in shaping identity and conveying cultural values to visitors. Through the preservation of traditions, folklore, regional customs, and the care of cultural sites, local residents create a unique cultural image of a specific region.

Contemporary media communication is characterized by a high volume of information production, the digitization of content, and the constant transformation of the ways in which information is disseminated. The media no longer represent merely technical tools for conveying reality, but are becoming meaning-making systems that actively shape society's understanding of the world. At the same time, the digital environment is changing the way cultural heritage is perceived, as the interpretation of cultural content is increasingly influenced by social media algorithms, personalized content, and visual communication. Authors Švec and Grupáč point out that the digital environment gives rise to informationally homogeneous spaces so-called "echo chambers" and "filter bubbles" which reinforce the repetition of the same interpretive frameworks and undermine the plurality of perspectives on social reality (Švec; Grupáč, 2025). This situation is also of fundamental importance for the communication of cultural heritage, as digital platforms significantly influence the way users interpret and emotionally experience cultural values.

2 COMMUNICATING CULTURAL HERITAGE THROUGH NEW MEDIA

The importance of the internet and digital media in communicating cultural topics is also confirmed by research by Maráková and Repáňová, according to which up to 80% of respondents obtain information about UNESCO sites via the internet, while only 16% of those surveyed use printed materials (Maráková; Repáňová, 2011). Social platforms such as Facebook, Instagram, YouTube, and TikTok therefore enable cultural institutions to effectively reach their audience through visually appealing and interactive content.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

As we have already mentioned, the use of audiovisual content is an integral part of digital communication of cultural heritage. Photographs, videos, reels, virtual tours, 3D models, and augmented reality enable a more engaging and interactive presentation of cultural content. Hnat, Filip and Murgašová emphasize that the implementation of augmented reality in the context of memory institutions offers new possibilities for the preservation and presentation of cultural heritage while also creating space for modern forms of education and interaction with visitors (Hnat, Filip and Murgašová, 2020).

A notable example of the digitization of cultural heritage is the Google Arts & Culture platform, which allows users to virtually visit galleries and museums around the world via the internet. The platform provides virtual tours of major galleries, detailed high-resolution views of artworks, and access to thematic online exhibitions from various cultural institutions. Google Arts & Culture thus serves as a significant tool for democratizing access to cultural heritage and promotes the global availability of cultural content without geographical restrictions.

Major museums and galleries around the world, such as the Louvre Museum in Paris and the Museum of Modern Art in New York, are also actively digitizing their cultural collections. The Louvre is among the first cultural institutions in the world to make an extensive digital collection of its exhibits available online. A notable example of the use of digital technologies is the "Mona Lisa: Beyond the Glass" project, which was launched to mark the 500th anniversary of Leonardo da Vinci's death. Through the use of new media specifically virtual reality the project introduces visitors to the painting techniques and artistic methods of the renaissance master.

Audiovisual guides and interactive installations are becoming an integral part of modern museum exhibitions, enhancing the experiential nature of cultural communication. Digital technologies that respond to visitors' movement, sound, or activity create new forms of interaction between people and cultural content, thereby encouraging the audience to actively engage in the process of discovering cultural heritage. The communication of cultural heritage in the digital media environment thus represents a complex process in which the preservation of cultural values is linked to their modern presentation, interpretation, and social representation.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

Interactive presentations of cultural heritage have seen significant growth in recent years thanks to the use of digital technologies, as evidenced by several international examples of best practices. One such example is the Cleveland Museum of Art in Ohio, which, through its Studio Play project, demonstrates the potential of motion-based interaction in a museum setting. Here, visitors use body movements to control digital screens, reveal layers of artworks, zoom in on details of paintings, or create their own digital compositions. Installations based on motion sensors and interactive interfaces encourage active audience participation and transform the traditional way of perceiving art into a dynamic process of discovery.

A striking example of the gamification of cultural heritage is the TouchTomb project at the Art and History Museum in Belgium. It is an interactive installation designed as a replica of an Egyptian tomb, which allows visitors to discover the historical, architectural, and artistic aspects of ancient Egyptian civilization through games, touch-based elements, and collaborative tasks. The project is designed primarily for children and specifically aims to foster cooperative learning, emotional engagement, and a deeper understanding of cultural content.
The MAP Mercator Museum also utilizes modern forms of digital communication to present cultural heritage, using projection technologies, 3D animations, and multimedia installations to bring the history of cartography and geographical discoveries to life. The exhibition features interactive maps and digital projections that respond to visitors' movements, creating an immersive space for the intuitive exploration of complex cartographic concepts. Created in collaboration with designers Koen Bové, Gerry De Mol, and the city of Sint-Niklaas, the museum transforms specialized knowledge into accessible and engaging experiences for people of all ages.

The Rock Art Immersive project in the Italian region of Val Camonica, one of the first Italian sites inscribed on the UNESCO list, is another example of the digital interpretation of cultural heritage. The project uses light projections, sound effects, augmented reality, and digital art elements to present prehistoric rock carvings. Visitors enter a multimedia environment where archaeological content is combined with digital technologies and an experiential form of cultural heritage communication.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

Another example of an innovative interpretation of cultural heritage is the Yper Museum, which uses personalized RFID wristbands, interactive screens, and virtual guides. The exhibition adapts to the visitor's age and language preferences, thereby personalizing the learning experience and enhancing audience engagement. The museum presents the more than 1,000 year history of the city of Yper through interactive tours for both children and adults and houses approximately 600 unique artifacts from the city's four original museums. The offering also includes an online 3D tour. The museum is housed in the monumental Gothic Cloth Hall building, the largest civil Gothic complex in Europe.

The House of Music in Vienna is another example of an immersive, multisensory, and inclusive presentation of cultural heritage. It offers audio, visual, kinetic, and tactile installations that are also accessible to the blind and visitors with disabilities. Among the most notable features are virtual conducting of the Vienna Philharmonic, experimental sound laboratories, and interactive exhibits dedicated to Mozart, Beethoven, Strauss, and Mahler. Visitors can create their own waltz using the Namadeus dice game, experiment with sound in a virtual reality environment, or influence the musical performance in the multimedia theater through intuitive body movements. The exhibition also features the "stairplay" installation, which transforms the staircase of the historic palace into an interactive musical instrument. Digital archives of museums and galleries currently consist of systematically organized electronic collections of documents, photographs, and audiovisual recordings that enable their long-term preservation, professional processing, and online searchability. Their main goal is to ensure the preservation of cultural content for future generations, support scientific research, and raise global awareness of the cultural heritage of specific institutions.

At the same time, digitization significantly contributes to the inclusivity of cultural institutions. Through online tours and virtual exhibitions, cultural heritage becomes accessible even to people with limited mobility or disabilities. Modern digital technologies also make it possible today to create content specifically adapted for visitors with visual or hearing impairments.



ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

CONCLUSION

The communication of cultural heritage in the digital environment is currently one of the most significant areas of development for cultural institutions. New media and digital technologies are fundamentally transforming traditional forms of presenting cultural values and making them accessible to a wider audience without geographical or temporal constraints. The internet, social media, virtual tours, augmented reality, and interactive installations create new possibilities for interpreting cultural heritage and encourage visitors to actively engage in the learning process. At the same time, digital tools enhance the appeal of cultural content, strengthen its experiential nature, and enable cultural organizations to communicate more effectively with the younger generation, which naturally relies on the digital environment as its primary source of information. However, the significance of digitization lies not only in modernizing presentation but also in protecting and preserving cultural values for future generations. The examples presented from museums and galleries around the world confirm that innovative technologies can significantly enrich the interpretation of cultural heritage and contribute to its popularization. The future of communicating cultural heritage will therefore be based on the ability of cultural institutions to combine the preservation of traditions with innovative forms of presentation that foster knowledge, emotional experience, and active visitor participation. Of particular importance here is the principle of inclusivity and universal accessibility, which makes cultural values accessible to everyone regardless of age, social status, or disability. Modern digital technologies thus enable the creation of content tailored to the needs of people with visual, hearing, or mobility impairments and contribute to making cultural heritage a truly open and accessible social asset for everyone.

REFERENCES

BITUŠÍKOVÁ, A. 2014. Kultúrne dedičstvo a globalizácia: Príbeh jednej locality UNESCO. In.: *Muzeológia a kultúrne dedičstvo*, 2014, Vol. 2, No. 1, pp. 9-18

DUBSKÁ, M. 2015. Kultúrne dedičstvo a kultúrny cestovný ruch: Učebné texty k vybraným problémom. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. 2015. p. 98. ISBN 978-80-558-0886-4

HNAT, A.; FILIP, V.; MURGÁŠOVÁ, V. 2020. Implementácia rozšírenej reality do vyučovacieho procesu v kontexte prezentácie kultúrneho

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

dedičstva v prostredí pamäťových inštitúcií. *In.: Kultúrne dedičstvo v 21. storočí.* Available online: https://www.researchgate.net/publication/385205153

MARÁKOVÁ, V.; REPAŇOVÁ, T. 2021. Marketingová komunikácia pamiatok svetového dedičstva UNESCO. In.: *Sbornik mezinarodni vedecke konference Hotelnictvi, turismus a vzdelavani: Vyzkum a praxe.* 3. ročník. Praha: Vysoka skola hotelova v Praze 8, spol. s r. o., 2021. pp.

ŠUTEKOVÁ, H. 2022. *Marketing v kocke*. Žilina: Katedra mediamatiky a kultúrneho dedičstva, FHV, Žilinská univerzita v Žiline. 2022. p.110, ISBN 978-80-89832-29-3 https://doi.org/10.26552/mvk.B.2022.1

ŠVEC, J.; GRUPAČ, M. 2025. Inštrumentalizácia informácie a hermeneutika v mediálnom priestore. In.: *Pravda a lož: Stratení v supermarkete informácií.* PEVŠ, Bratislava. 2025. pp. 128-138. ISBN - 978-80-8275 031-0

CONTACT

Mgr. Katarína Brisudová
University of Žilina, Slovakia
Institute of Mediamatics and Cultural Heritage
Univerzitná 8215/1, 010 26 Žilina
katarina.brisudova@umkd.uniza.sk

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

NELOGICKOSŤ A INFORMAČNÁ NASÝTENOSŤ DEZINFORMÁCIÍ: AKO ROZPOZNAŤ NEPRAVDIVÉ INFORMÁCIE

Bianka FRANCISTYOVÁ – Lucia FURTÁKOVÁ

ABSTRAKT

Tento príspevok sa zameriava na poukázanie súčasného nedostatku úsilia pri riešení a prevencii vplyvu dezinformácií na súčasných konzumentov. Už nie je možné tvrdiť, že dezinformáciám možno predchádzať jednoducho overovaním zdrojov. Skôr je potrebné zapojiť viacero rôznych oblastí, vďaka ktorým sme schopní identifikovať zdroje dezinformácií. Článok predstavuje nástroj FANTOMAS, ktorý zahŕňa 8 rôznych oblastí a aplikuje ho prostredníctvom prípadovej štúdie založenej na kvalitatívnej analýze. Výsledky výskumu ukazujú, že dezinformáciu je v súčasnosti možné identifikovať okrem iného aj na základe nadmernej saturácie informácií, ktoré môžu, ale nemusia byť pravdivé, a na základe skutočnosti, že text je logicky nekonzistentný a uvádzané fakty nemusia mať medzi sebou žiadnu súvislosť alebo si dokonca môžu priamo protirečiť. Okrem toho článok predstavuje, ako tento nástroj používať na overovanie faktov

Kľúčové slová: dezinformácie, fact-checkingový nástroj FANTOMAS, informačná nasýtenosť, logická nekonzistentnosť, model dezinformačnej logiky

ILLOGICALITY AND INFORMATION SATURATION OF DISINFORMATION: HOW TO DECIPHER FALSE INFORMATION

ABSTRACT

This article focuses on highlighting the current lack of effort to address and prevent the impact of disinformation on present-day consumers. It is no longer possible to claim that disinformation can be prevented simply by verifying sources; rather, it is necessary to engage several different areas, thanks to which we are capable to identify sources of disinformation. The article introduces the FANTOMAS tool, which comprises 8 distinct areas, and applies it through a case study based on a qualitative analysis. The research results demonstrate that disinformation can

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

currently be identified, among other things, through excessive saturation of information that may or may not be true, and by the fact that the text is logically inconsistent, and the referenced facts may not even be related to each other, or may even directly contradict each other. Moreover, the article is presenting how to use the tool for fact-checking.

Key words: disinformation, fact-checking tool FANTOMAS, information saturation, logical inconsistency, model of disinformation logic

ÚVOD

Súčasný svet a digitálny priestor sú tak informačne preplnenými, že pre bežných používateľov médií je čoraz ťažšie vedieť sa orientovať v informáciách a prioritizovať zdroje odkiaľ ich prijímajú. Výborným príkladom sú mladí ľudia, ktorí dnes používajú primárne sociálne médiá a „zleniveli“ natoľko, aby si informácie vyhľadávali inde ako práve na týchto platformách. V súčasnosti im totiž stačia obsahy a informácie, ktoré prinášajú zábavno-informačné médiá, ktoré sa na sociálnych médiách pretvárajú na poslov správ a spravodajských obsahov. Preberajú úlohu formátu „minúta po minúte“, no nie sú to plnohodnotené spravodajské obsahy, ktoré by boli dostatočné natoľko, aby naplnili typické predpoklady spravodajstva a komplexného informovania prostredníctvom odpovede na všetky spravodajské otázky. Z teoretického žánrového hľadiska sa dané spôsoby informovania podobajú bleskovým správam, ktoré by podľa všetkých žánrových náležitostí mali viesť k dopĺňaniu informácií, aby sa z nich následne vytvorili rozšírené a iné správy. K tomu však nedochádza, pretože, reflektujúc súčasné publiká, médiá nevidia výhodu v tom, aby tak učinili, keďže dlhšie obsahy „takmer nikto nečíta“ a svoju pozornosť venujú príspevkom v rámci doomscollingu iba niekoľko sekúnd. Dubeyová (2023) predkladá, že vo väčšine prípadov (viac ako pri 70 % mladých) je dĺžka pozornosti kratšia ako 8 sekúnd, pričom 20 % mladých venuje pozornosť obsahom menej ako 3 sekundy. V dobe, keď pozornosť publík pri sledovaní sociálnych médií klesá aj pri krátkych (short-form) formátoch, nemožno očakávať, že sa používateľ zastaví a prečíta si niečo dlhšie. Problémom tejto skutočnosti je tiež rýchlosť spracovania, ktorá je pri vizuálnych formátoch menej ako sekunda, kým pri výlučne textových formátoch trvá 1 minútu (Post Affiliate Pro, b.d.). Podľa výskumu Novanskej Škripcovej (2026) však mladí, ktorí sledovali short-form videá, venovali pozornosť nielen vizuálnym vnemom, ale sledovali tiež textové časti, najmä v rámci edukatívnych stimulov, ktoré predstavujú v rámci videa

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

informačnú nasýtenosť. Je možné, že to je tiež prepojené na jednoliatosť foriem, ktoré sú tak vizuálne, že zmena, v tomto prípade text, dokáže upútať ich pozornosť. Nedokáže ju však upútať na dostatočne dlhú dobu, a preto ide o zmeny či striedanie objektov pozornosti v jednotlivých videách v rámci výskumu, nie však o samostatný záujem o text ako taký.

Napriek tomu, že je dokázané, že záujem o textové časti (aj na sociálnych médiách) aj naďalej pretrváva, záujem o prekliknute a preštudovanie si ďalších textových obsahov zostáva otázny. V tomto prípade sa opäť vraciame k dôvodu, ktorým je rýchlosť sprocesovania vnemov (vizuálny verzus výlučne textový formát). S tým však prichádza značné riziko, ktoré poukazuje na skutočnosť, že krátke informácie, ktoré majú podobu bleskových správ, nemožno tak rýchlo verifikovať a identifikovať, či sú pravdivé alebo zavádzajúce-klamlivé. V dobe, keď teda nie je záujem o čítanie dlhších správ, upadá tiež schopnosť mladých verifikovať si informácie, pretože sú príliš pohodlní zmeniť médium, na ktorom by si museli správy prečítať, či apatickí voči jednotlivých informáciám, ktoré príjmu, resp. s ktorými sa stretávajú. Kapec (2023) predkladá zaujímavú myšlienku, že súčasné publiká majú potrebu poznávať, avšak poznávať neznamená prijímať len overené a nové informácie. Práve manipuláciou a vytváraním falošného pocitu poznania vedia v súčasnosti aj dezinformačné médiá informačne nasýtiť (Kapec, 2023). V dobe presýtenej informáciami súčasné publiká teda nevedia určovať, čo považovať za dôveryhodné a čo nie, keď je pre nich dôležitá početnosť informácií a nie samotný obsah podanej správy.

1 FAKT-CHECKING A DÔVERYHODNOSŤ ZDROJOV INFORMÁCIÍ

V súčasnosti je náročné kategorizovať obsahy na dôveryhodné a nedôveryhodné, keď nie sme ochotní siahnuť po niečom inom ako bleskových správach vo forme spracovaných obrázkov. Verifikácia informácií z minimálne 2-3 odlišných zdrojov sa stala akoby štítom a ospravedlnením z ďalšej nečinnosti a nezáujmu informovaných. Problémom je, že verifikácia zdrojov je absolútnym základom a nie určovacou jednotkou, ktorou možno identifikovať a rozhodnúť, či je niečo dôveryhodné alebo nie. Ak veríme dezinformáciám a chceme si ich potvrdiť, vždy nájdeme 2-3 „odlišné“ (v našom ponímaní „rôznorodé“) zdroje, ktoré potvrdia to, čomu veríme. Ide o takzvané potvrdzovacie skreslenie (angl. *confirmation bias*), ktoré nefunguje len pri dezinformáciách, ale tiež pri akomkoľvek narábaní so zdrojmi, pretože človek má mnohokrát tendenciu dohľadávať zdroje, ktoré uspokoja

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

jeho potreby, motívy, záujmy a presvedčenia. Aj v akademickej obci sa niektorí akademici utiekajú k tzv. *cherry-picking*, teda dohľadávaniu zdrojov, ktoré sú pre ich tézy podporujúce (pre viac ku potvrdzovaciemu skresleniu pozri: Kaanders et al., 2022; Mercier, 2022; Oswald & Grosjean, 2004; Nickerson, 1998), než by si stanovili počiatočnú teóriu a našli medzeru vo výskume. To by však znamenalo, že idú mimo svojej komfortnej zóny, presvedčení, vnímaní a téz. Preto dnes nemožno hovoriť o výlučnej dôležitosti overovania zdrojov cez ich konfirmáciu u 2-3 odlišných zdrojov, pretože to už viac nie je spoľahlivá metóda overovania si dát.

Fact-checking už dávno nerobia len médiá, ako to bolo dlhodobo predtým. Dnes sa overovanie informácií vykonáva aj „externe" alebo „post hoc" (Graves & Amazeen, 2019), ale tiež prostredníctvom nenovinárov v prostredí rozličných platforiem a sociálnych médií. Keď sa Facebook and Instragram zbavili fakt-checkerov pred viac ako rokom a nechali princíp fakt-checkingu na komunite (angl. *community notes*), a teda aby sa prostredníctvom poznámok a pripomienok jednotlivci vyjadrovali k pravdivosti príspevkov (McMahon et al., 2025; Richter, 2025), odborníci a široká verejnosť začali predpokladať, že to povedie k nárastu prítomnosti dezinformácií a klamlivého obsahu (Stening, 2025; Roader, 2025). Fakt-checking dlhodobo slúžil na predchádzanie či minimálne upozorňovanie na dezinformačné a misinformačné obsahy, no keď už tieto služby nie sú v rámci jedných z najväčších, resp. najpopulárnejších platforiem, je potrebné, aby sa stali používatelia médií fact-checkermi a aby si sami určili, ktoré obsahy možno považovať za dôveryhodné. Vo všeobecnosti sa overovanie faktov skladá z troch fáz (Mantzarlis, 2018):

- vyhľadávanie overiteľných tvrdení prostredníctvom prehľadávania rôznych legislatív, médií a sociálnych médií, pričom tento proces zahŕňa tiež určovanie, ktoré verejné tvrdenia môžu byť overené faktami a ktoré by mali byť overiteľné faktami;
- zisťovanie faktov hľadaním najlepších dostupných dôkazov týkajúcich sa daného tvrdenia;
- oprava tvrdenia jeho ohodnotením z hľadiska dohľadateľných dôkazov, často prostredníctvom stupnice pravdivosti.

Fakt-checking v tejto dobe však už nie je jednoduchým, na pár krokoch založeným procesom určovania pravdivosti zdroja a podloženej argumentácie k nemu. Práve naopak, čoraz častejšie je dnes potrebné, aby sa reflektovali komplexné kategórie

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

overovania informácií, pretože do procesu tvorby spadajú ako externé, tak interné faktory, ktoré si jednotlivci musia vždy uvedomovať. V roku 2023 vznikol pomocný nástroj nazývaný FANTOMAS, ktorý Zvolsi.info predstavilo ako nástroj slúžiaci na pripomenutie jednotlivých oblastí, ktoré treba vnímať, keď overujeme informácie (Zvol si info Slovensko, 2023). Hoci existuje mnoho nástrojov, ktorými možno overovať informácie, práve FANTOMAS je pomerne jednoduchým, ľahko zapamätateľným kľúčom k identifikácii vnútorných a vonkajších vplyvov. Jednotlivé písmená v názve pracujú s oblasťami, ktorým sa nástroj venuje:

F – Fakty;
A – Autor;
N – Nálepkovanie;
T – Titulky;
O – Obrazová manipulácia;
M – Mozog;
A – Argumentácia;
S – Strach (a iné emócie) (Zvol si info Slovensko, 2023).

V pôvodnej verzii webovej stránky Zvolsi.info, boli jednotlivé kategórie bližšie popísané prostredníctvom otázok a zamyslení sa, ktoré majú človeka nasmerovať a objasniť mu, kde možno môže robiť chyby, prípadne ho posúvať k tomu, aby sa snažil zbystriť pozornosť. Napríklad pri oblasti Faktov je položená otázka „Máte zdroj? A môžem ho vidieť?“. Pri Autorovi sú podstatné otázky „Kto je autorom článku? Je podpísaný? Celým menom, pseudonomyom alebo len značkou? Alebo je pri článku uvedená ako autor len redakcia?“. Oblasť Nálepkovanie (a zvaľovanie viny) má otázku „Je vrahom vždy záhradník?“, čo poukazuje na časté vytipované „problematické“ osoby či skupiny, ku ktorým sú často prikladané aj príznačné prídavné mená či pomenovania. Pri Titulkoch je stručný popis spôsobu tvorby a cieľ tvorby titulkov, ktoré majú často „clickbaitový“ charakter. Obrazová manipulácia sa orientuje na otázku „Nie je to Photoshop?“, pričom dnes by sme mohli dodať tiež otázku, či to nie je vytvorené umelou inteligenciou? Oblasť Mozog je jednou z najzložitejších súčastí, pretože nie je založená na externom vplyve, ale vnútornom. Preto je potrebné, aby bol text prečítaní niekoľkokrát a samotný interpretujúci si uvedomil vlastné podvedomé návyky a presvedčenia. Mozog však nie je založený len na tom, do akej miery vnímame obrazový materiál alebo ako je článok dobre napísaný. Naopak, v tomto prípade si musíme všimnúť aj spôsob, akým dané

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

informácie náš mozog spracováva. Ktoré informácie sme si všimli ako prvé? S ktorými tvrdeniami podvedome súhlasíme, pretože sme predtým zastávali podobný názor? Aký je náš postoj voči jednotlivcom, ktorí sú v článku spomínaní? To všetko dokáže ovplyvniť práve túto kategóriu, ktorá je založená na sebareflexii. V rámci oblasti Argumentácie si musíme všímať aj spôsoby argumentácie a presviedčania. Typické spravodajstvo predkladá informácie objektívne, nestranne a nemá potrebu presviedčať, pretože to nevychádza z jeho podstaty. Na to sú názorové žánre. Preto je potrebné, aby sme kládli dôraz aj na spôsob argumentácie, samotného presviedčania a primárne na logiku odkazovania „veď to už je dávno známe“, „to hovoria všetci“ alebo „je to jeho názor“. Poslednou oblasťou, ktorá je často prepojená aj s ostatnými bodmi, je práve Strach (nádej a emócie). Ak v nás vyvoláva článok prehnané emócie, strach, smútok hnev, resp. snaží sa o to, prípadne nás burcuje, mali by sme vedieť, že ide o problém. Hoci sú emócie bežnou ľudskou súčasťou, novinárstvo sa im snaží do čo najvyššej miery vyvarovať (Zvolsi.info, b.d.).

Obrázok 1: Popisy k jednotlivým oblastiam overovania informácií – FANTOMAS

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE



Zdroj: Zvol si info Slovensko (2023)

2 APLIKÁCIA NÁSTROJA FANTOMAS

Pre lepšie znázornenie aplikácie nástroja FANTOMAS sme si zámerne zvolili článok z média Infovojna.com (2026), ktorý je tradične označovaný za dezinformačné médium, kvôli charakteru vychádzajúcich príspevkov (Konšpirátori, b.d.). Analýze bude podrobený článok, ktorý spĺňa všetky oblasti FANTOMASa, avšak ide o skrátenú verziu analýzy pre stručné, no napriek tomu jasné vymedzenie jednotlivých kategórií.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

2.1 Fakty a zdroje

Analyzovaný príspevok pracuje s informáciami, ktoré nie sú nijak hypertextovo prelinkované na výroky či dáta, ktoré sú adresované. Vo väčšine prípadov vidíme len vnútorné prelinky, ktoré referujú na domovskú stránku infovojna.com, prípadne na infovojna.bz. Ďalším hypertextovo prelinkovaným zdrojom informácií je výsledok hlasovania zverejnený na webovej stránke Národnej rady Slovenskej republiky.

Niektoré informácie, ktoré sú v rámci textu podané, sú síce dohľadateľné, avšak vytrhnuté z kontextu. Príkladom je práve prekrútená citovaná časť komentára Dávida Púchovského pod príspevkom Miroslava Heredoša, ktorý v článku citujú ako „Vlastné deti by zapredal Putinovi a Epsteinovi“, kým v rámci pôvodného komentára daná veta nebola zverejnená (Dávid Púchovský, 2026). Niektoré vyjadrenia, ktoré tam boli citované, sa vyskytovali aj v skutočných príspevkoch. Problémom však je, od akého zdroja boli tieto informácie prebraté, keďže napr. niektoré výroky bývalého ministra Juraja Draxlera boli v minulosti označené aj za nepravdivé, prípadne zavádzajúce (Demagóg – Factcheck politických diskusií, b.d.). Ďalšie citované výroky, s ktorými článok pracuje, sú však nedohľadateľné, keďže pochádzajú od menej známych osôb, prípade sú v inom jazyku, čím sa zamedzuje overovanie zdroja a možnosť nadinterpretácie. Tieto výroky nie sú nijako podložené a hypertextovo prelinkované, aby si k nim čitatelia mohli prečítať viac.

Ďalšími problematickými časťami boli tvrdenia, ktoré neboli na ničom položené. Napríklad spomenuté „dokumenty z amerického ministerstva spravodlivosti“, ku ktorým nie sú poskytnuté ďalšie indikácie, zamedzuje možnosť overenia si informácii. Zároveň o daných dokumentoch v rovnakom či podobnom kontexte informujú len ďalšie dezinformačné médiá a pravdivosť správy nemožno podložiť inými článkami ani médiami.

Je zaujímavé, ale nie prekvapivé, že článok „pracuje“ s veľkým množstvom zdrojov, hoci na žiadne neukazuje. Istým spôsobom môžeme povedať, že to potvrdzuje Kapcovu (2023) tézu o potrebe informačnej nasýtenosti, ale tiež to potvrdzuje skutočnosť, že nemusí ísť o pravdivé informácie.

2.2 Autor

V článku nie je autor identifikovateľný, pričom tam nie je ani položka či časť na webe, kde by sme mohli meno autora vidieť. Možno teda usúdiť, že autor chce by

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

anonymizovaný, prípadne, že redakcia neumožňuje, aby bol autor dohľadateľný. V tomto prípade môže ísť tiež o strategický krok, keďže v prípade nekonkretizácie autora je náročnejšie podať trestné oznámenie v prípade, že sa diskutované a dotknuté osoby domáhajú ospravedlnenia alebo očistenia mena.

2.3 Autor

Analyzovaný príspevok je silne ideologicky podmienený, čo vedie k agresívnemu vyhraňovaniu voči tým, ktorí sa považujú za nepriateľov, prípadne majú odlišné motivácie, bytie a záujmy ako tí, pre ktorých je článok určený. Viditeľným nepriateľom sú nemenované mocenské elity, LGBTIQ ľudia, Ukrajina, Európska únia, resp. Európsky parlament a komisia a iní. Nálepkovanie môžeme vidieť aj pri označení Dávida Púchovského ako „krotiteľa hoaxov“. Rovnako tak môžeme však spomenúť „zvrátenú politicko-spoločensko-ekonomickú (progresívno-liberálnu, probruselskú a proukrajinskú LGBT) ideológiu, s ktorou je spojená satanisticko-pedofilná zločinecká sieť mocných ľudí na Západe z Epsteinovho zoznamu“ (infovojna.com, b.d., ods. 2). Môžeme tiež spomenúť aj Jeffreyho Epsteina. Zvaľovanie viny, a teda nálepkovanie, je prítomné v celom článku a hoci jednotliví vinníci sa menia, najprítomnejší tam je vplyv a zvaľovanie viny na Billa Gatesa.

2.4 Titulky

Titulky príspevku nekorešpondujú s celou premisou článku a majú click-baitový charakter. Znenie titulku je nasledovné: „Skrytá zločinecká satanisticko-pedofilná mocenská elita, o ktorej existencii sa odhaľovaním kauzy Jeffreyho Epsteina začína dozvedať kritická masa ľudskej populácie vs. ukážkový popierač jej prítomnosti - progresívno-liberálny „krotiteľ hoaxov“ David Púchovský“ (Infovojna.com, 2026). Jednotlivé charakteristiky tvorby dobrého titulky sú predpoklady jeho krátkosti, vecnosti, zaujímavosti, ale predovšetkým pravdivosti. Mal by byť napísaný tak, aby korešpondoval so samotným textom. Nikde v texte nie je spojené meno Dávida Púchovského s popieraním prítomnosti „mocenskej elity“, v skutočnosti ide o 5 spomenutí jeho mena v kontexte jeho vystúpenia na škole a s jeho funkciou ako admina facebookovej stránky Policajného zboru Slovenskej republiky. Titulok je teda zavádzajúci, neadresujúci pointu článku a je príliš, priam až neprimerane dlhý, čím sa odlišuje od typických spravodajských titulkov či iných názorových žánrov.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

2.5 Obrazová manipulácia

V prípade analyzovaného článku vidíme len jeden obrázok, ktorý možno hodnotiť, keďže ostatné aspekty obrazového materiálu, ktoré sú doplnené, sú ďalšie príspevky zo stránky infovojna.com, a teda by bola potrebná ich osobitná analýza. Tie sú vo väčšine prípadov titulnými obrázkami, ktoré sú rovnako, ako v prípade analyzovaného článku, generované, prípadne upravované umelou inteligenciou.

Na titulnom obrázku analyzovaného článku možno vidieť koláž viacerých prvkov. Na jednej strane je dieťa, ktoré zvracia dúhovú tekutinu, čo je prepojené na editovaný, upravený obrázok Miroslava Heredoša. Očividne ide o sugestívne, upravené fotografie, resp. obrázky, ktoré majú pôsobiť ako karnevalizácia prekladaných tvrdení. Na druhej strane titulného obrázku je ľadovec, pod ktorým je znázornené peklo. Ľadovec má predstavovať informácie, ktoré sú v Epsteinovych spisoch. Obe strany obrázka sa orientujú na tvrdenia, ktoré sú založené na názornom nálepkovaní z textovej podoby. Podstatu vystihuje časť článku, v ktorej sa tvrdí, že ide o „zvrátenú politicko-spoločensko-ekonomickú (progresívno-liberálnu, probruselskú a proukrajinskú LGBT) ideológiu, s ktorou je spojená satanisticko-pedofilná zločinecká sieť mocných ľudí na Západe z Epsteinovho zoznamu“ (infovojna.com, b.d., ods. 2).

2.6 Mozog

V tomto prípade je náročné okamžite zastať názor na všetko, čo prijímame. V našom prípade si uvedomujeme, že prechovávame nedôveru voči textom z tohto zdroja, a preto sme od začiatku predpokladali, že väčšina informácií bude nepravdivá. V skutočnosti sme však zistili, na základe komplexnej analýzy, že sú v príspevku aj fakty, ktoré existujú, no sú podané zavádzajúcim spôsobom. Zároveň práve škatuľkovanie jednotlivých postáv, prisudzovanie viny, či diskriminácia, xenofóbia a celková nevraživosť textu voči jednotlivým skupinám ľudí na počiatku ovplyvnil náš pohľad na analyzovanú problematiku, resp. náš postoj bol striktne vyhradený, že ide o dezinformácie.

V rámci zamerania textu a uchovania si politickej nestrannosti však bližšie nešpecifikujeme naše vnútorné skreslenia, ktoré sme pociťovali pri analýze textu. Na druhej strane by sme rady podotkli, že ten vnútorný predsudok môže vychádzať aj z toho, ako jednotlivé osoby a skupiny osôb vykresľuje spoločnosť. My ako ľudia máme tendenciu preberať spoločenské názory za svoje, ak sme „leniví“ nad niečím uvažovať, ale máme pocit, že to tak je.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

2.7 Argumentácia

Článok pracuje s pomerne nelogickou argumentáciou. Pointa a výsledný cieľ príspevku nie je jasne definovaný prostredníctvom perexu. Samotný text odchádza od podstaty predom spomínaného záujmu článku (vychádzajúc z titulku článku).
Príspevok má nelogickú výstavbu, kde prechádza medzi logickými celkami a nedrží sa vývinového princípu a následnosti. Inými slovami môžeme povedať, že hoci autor začne spomínať jednu skutočnosť, preskočí na ďalšiu a z nej na ďalšiu, aby sa nakoniec opätovne vrátil k prvej skutočnosti, avšak bez vysvetlenia, odôvodnenia, či argumentácie. Problematický je tiež spôsob argumentácie. Hoci je článok informačne nasýtený, ide výsostne o zhluk informácií, medzi ktorými chýba prepojenie a kontext.
Zároveň zaujímavým bodom je aj gramatická, logická chybovosť, kde okrem toho, že môžeme vidieť množstvo preklepov v texte, vidíme tiež aj to, že autor textu, ktorý nie je bližšie identifikovateľný, kopíruje a vkladá texty. To môžeme vidieť pri nulovej modalite (v rámci slovenského jazyka): „Rusko, ktoré „krotiteľa hoaxov" Dávid Púchovský z duše nenávidí, hovorí o čistom satanizme, proti ktorému aktuálne bojuje" (Infovojna.com, b.d., ods. 15). V správnom znení by malo byť meno Dávid Púchovský zmenené na Dávida Púchovského. Zároveň sú v texte 2 takmer identické odseky, medzi ktorými je jediný rozdiel, a to doplnená veta. Takýchto logických, priam až strojových nedostatkov, je v texte viacero.

2.8 Strach

Predpokladom dobrého textu je, aj v prípade názorovej žurnalistiky, že hoci môže ponúkať rôzne pohľady, zhrnutia a vysvetlenia, nemal by obsahovať strach vyvolávajúce, extrémne či nenávistné emócie. Analyzovaný príspevok vychádza z premisy rozširovania strachu medzi čitateľmi. Príkladom je rozširovanie informácie, že Dávid Púchovský išiel do škôl rozširovať ideológiu, ktorá je prepojená na satanistickú skupinu. Zároveň vykresľuje „obyčajných občanov", ktorí idú proti názoru väčšiny (teda masových, serióznych médií), ako nevinné obete, ktorým sa Dávid Púchovský vyhráža.
Veľmi dôležitým bodom je aj link, ktorý autor textu prikladá do textu a ponúka, aby si čitatelia mohli pozrieť, ktorí jednotliví poslanci hlasovali *za* v prípade blokovanie dezinformačných médií, ktoré autor nazýva ako vlastenecké weby. Samozrejme, na jednej strane možno označiť túto informáciu ako za faktickú, ale to, že vyzýva ľudí, aby si pozreli ako konkrétni poslanci v danej veci hlasovali, je už problematickejšie.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

Je to najmä z toho dôvodu, že to môže pôsobiť ako podporovanie nenávisti a hate-speechu, ku ktorému by mohlo potenciálne dôjsť.

3 DISKUSIA

Ako sme už vyššie spomínali, spôsoby prístupu k identifikovaniu dôveryhodnosti zdroja a fakt-checkingu jednotlivých informácií sa líšia. Dokonca ani predstavený nástroj FANTOMAS nie je pevným nástrojom, kde aby bolo niečo identifikované ako dezinformácia, musí mať všetky kategórie checked. Problémom je, že aj súčasná mienkotvorná – spravodajská – žurnalistika, napriek tomu, že sa snaží udržať si neutrálnosť a nezaujatosť, môže mať v niektorých kategóriách nedostatky. Preto FANTOMAS funguje ako nástroj, ktorým si pomáhame, ale určovací prvok záleží výlučne na nás; hoci je pravdepodobnejšie, že ide o dezinformáciu, ak je viacero kategórií problematických a vice versa.

V rámci oblasti Fakty a zdroje môžeme konštatovať, že článok bol informačne nasýtený, ale informácie boli nepravdivé, prípadne uvedené v inom kontexte ako boli zamýšľané. Tým, že sú informácie pravdivé, ale upravené do odlišných kontextov, podporuje teóriu dôležitosti malých lží, ktoré sú takmer akceptované ako pravda (Houts, 2021). Zaujímavým zistením je, že článok sa orientoval na vymenovávanie jednotlivých skutočností, akoby sa snažil presviedčať práve dôkazovým materiálom v podobe citácií, vnútorných prelinkov, hypertextových odkazov. Problémom je však počet vonkajších, na iné ako dezinformačné médiá odkazujúcich zdrojov, ktoré by upevnili mieru dôveryhodnosti. Zároveň fakty, ktoré boli v rámci príspevku reflektované, išli často mimo samotnú tému, resp. rozširovali tému na úvahu/esej, než spravodajský žurnalistický celok.

Hoci nie v poradí, s tým súvisí aj spôsob argumentácie a snahy autora presvedčiť čitateľa o jasnosti a logickosti predkladaných informácií. Problémom je, že článok nebol logicky vyskladaný a prechádzal od jedného „faktu“ k ďalšiemu avšak bez adekvátnej logickej spojky, ktorá by ukazovala, prečo to je dôležité, prípadne vysvetlenie bolo neadekvátne komplexné pre vysvetlenie. Práve nelogickosť textu sa odrážala aj v tom, že autor si sám neprečítal výsledný text, keďže sme identifikovali 2 odseky, ktoré hovorili to isté, s tými istými gramatickými a logickými chybami, pričom jediným rozdielom je doplnená veta pri neskoršom odseku.

Typicky v mienkotvorných médiách sú informácie spracované logicky a argumentácia vychádza na ich základe, teda čitateľ najprv musí poznať nejaké

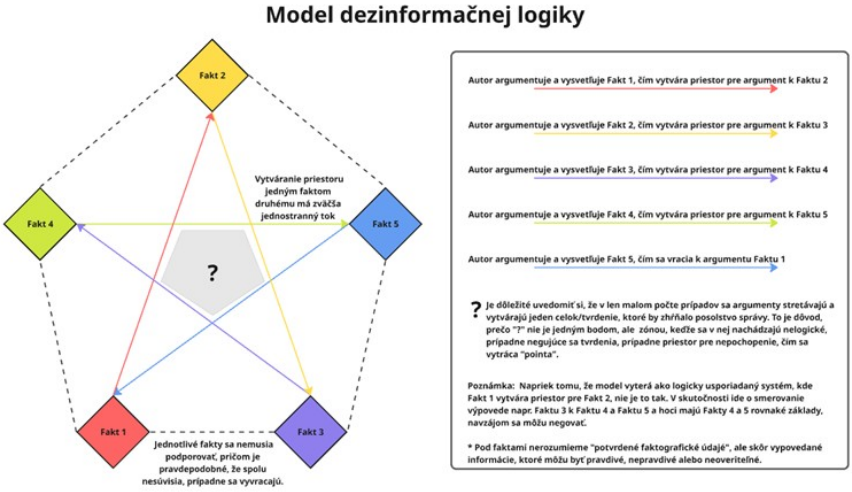
ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

základy, na ktorých ide autor príspevku stavať ďalšie informácie. V takom prípade sa cez poznanie rozprávame o kruhovej logickej výstavbe článkov. V spravodajských a názorových článkoch ide o:

- počiatočnú fázu – autor stanovuje čomu sa článok venuje, odpovedá na 4 spravodajské otázky (kto, čo, kde, kedy);
- strednú fázu – autor predkladá odpovede na otázky ako a prečo, kde jednotlivé fakty vysvetľuje na základe induktívno-deduktívnych postupov založených na holých faktoch, jednotlivé skúmané javy musia byť na seba nadväzné, prípadne vložené do kontextu, aby čitateľ jasne videl prepojenie medzi spomínanými informáciami;
- výslednú fázu – autor konštatuje, zhŕňa a reflektuje doposiaľ stanovené a uzatvára celý formát textu, čím ho tvorí ako ucelenú jednotku.

Tento princíp však neplatí pri dezinformáciách. Istým spôsobom môžeme nazvať logiku predloženej skúmanej dezinformácie ako „nelogickú hviezdicu“. Má mnoho cípov (model predstavuje 5, avšak početnosť závisí od počtu „faktov“ spomenutých v médiách), ktoré tvoria „fakty“ či už reálne, upravené alebo nepravdivé, a ktorých prepojenie je nelogické, a teda nemusia so sebou súvisieť.

Obrázok 2: Model dezinformačnej logiky



Zdroj: vlastné spracovanie

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

Ďalšou oblasťou je Autor článku, ktorý v rámci skúmaného obsahu nie je identifikovateľný. Práve schopnosť autora odhaliť sa a postaviť sa za svoje písanie poukazuje na potenciálnu hodnovernosť médií. O to viac, ak ide o skúseného novinára, prípadne známu osobu, ktorá verejne vystupuje. V prípade článku je však autorom anonymná osoba, takže nemožno konštatovať, či sa podobným témam venuje, či publikuje aj v iných médiách a či tá osoba nie je známa tým, že má možné kontroverzné názory, ktoré môžu ovplyvniť jej dôveryhodnosť.

Nálepkovanie je základným predpokladom citovo zafarbeného textu, v tomto prípade nenávistných, odsudzujúcich prejavov, ktoré vedú k formovaniu nenávisti aj zo strany čitateľov. Zvaľovanie viny na niekoho iného bolo problémom aj v minulosti a prinieslo to so sebou svoje následky. V prípade podobného nálepkovania to má veľmi podobný efekt, ktorý v spoločnosti môže vytvoriť nezvratnú priepasť, ktorú bude náročné prekročiť. Zvaľovanie viny na jednotlivcov alebo skupiny je v tomto prípade tendenčné, než založené na dôveryhodných podloženiach. Zároveň je otázne aj to zvaľovanie viny, pretože v rámci analyzovaného dezinformačného článku neboli ostrakizované skupiny alebo jednotlivci priamym zámerom autora, ale boli vykreslení ako „jedny z tých“ (v tomto špecifickom prípade podporovateľov).

Dlhodobo sa potvrdzuje, že clickbaitové titulky sa stali bežnou súčasťou praxe na internete. Dezinformačné médiá rovnako využívajú tieto praktiky a zámerne používajú také titulky, ktoré sú označované za zavádzajúce (Zannettou et al., 2019). Rovnako sme to mohli vidieť aj pri analyzovanom článku, kde išlo v skutku o zavádzajúce informácie, najmä v druhej časti titulku. Zaujímavosťou však je aj tendencia médií využívať neprirodzene dlhé titulky, ktoré majú skôr charakter odseku než titulku. Je možné, nakoľko to bolo aj v samotnom článku tak vykonané, že s malými obmenami tvorcovia preberajú titulky článkov a vkladajú ich do textov iných príspevkov, kde ich následne hypertextovo prelinkujú a budú ďalej slúžiť ako zdrojový, podporný materiál. K daným praktikám je však potrebné spraviť hlbší výskum, aby sa potvrdila daná súčasná tendencia.

Z hľadiska obrazovej manipulácie nie je prekvapivé, že sa v súčasnosti používa umelá inteligencia ako tvorca a upravovateľ obrazových materiálov. Rýchly a dobrý prompt dokáže vygenerovať obrázky, ktoré sú v rámci kontextu potrebné. Práve obrazová manipulácia však dokáže v ľuďoch vyvolať ďalšie emócie, či už je to hnev, strach, pobúrenie, ktoré sú zároveň podporené aj v textových podobách, kde autor apeluje na napríklad kazenie mládeže, alebo v iných prípadoch vyzýva

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

k násiliu, resp. stavia isté osoby do centra pozornosti nevhodným spôsobom a mimo kontext celého článku.

Mozog je vnútornou kategóriou, ktorú si jednotlivec musí uvedomovať sám. V rámci presvedčení, pohľadov na problematiku a pod., je práve na jednotlivcovi, aby akceptoval svoje vnútorné presvedčenia za skresľujúce, vytvárajúce priepasť medzi ním a poznaním. Preto by sme pri čítaní článku o politikovi, ktorého nemáme radi, nemali odsudzovať jeho postupy len preto, že ide práve o neho, a rovnako by sme nemali schvaľovať jeho konanie len preto, že ide práve o neho.

ZHRNUTIE A ZÁVER

Neustále môžeme pozorovať narastajúci trend prítomnosti dezinformačných médií v našom okolí. Tieto dezinformácie sa presúvajú z počiatočného tradičného printového a webového modelu na sociálne médiá, kde profitujú z nezáujmu mladých prijímať overené informácie, a naopak stavajú svoj základ na rýchlom prebraní informácie, ak je podaná správnym (vizuálnym) spôsobom. Snahy inštitúcií verifikovať informácie a informačné zdroje sa dnes presunula do rúk konzumentov, ktorí v mnohých prípadoch nemajú záujem o verifikáciu. Existujú rôzne spôsoby fakt-checkingu, od jednoduchých či zložitých krokov k oblastiam, nad ktorými by sa mali jednotlivci zamyslieť počas toho, ako čítajú akýkoľvek obsah. Jedným z takýchto spôsob je aj nástroj FANTOMAS, ktorý v názve predkladá 8 oblastí, podľa ktorých si človek môže overiť, resp. pozrieť sa na jednotlivé obsahy a určiť, či im môže dôverovať alebo nie. Prostredníctvom predloženej prípadovej štúdie článku z infovojna.com sme reflektovali aplikáciu tohto nástroja a popísali jeho funkciu v praxi. Jedným z mnohých východísk však bol aj stanovený model dezinformačnej logiky, ktorý tiež dokáže slúžiť k identifikácii toho, či môžeme predkladaným informáciám veriť na základe ich interpretácie a vnútornej logiky článku. Práve tento model poukazuje na skutočnosť, že hoci sú dnes aj dezinformačné články čoraz viac informačne nasýtené, nehľadiac či ide o pravdivé informácie alebo nie, stále nie sú vhodne, logicky uchopené, prípadne nijako spolu nesúvisia alebo sa jednotlivé informácie môžu v rámci článku popierať. Táto nepresvedčivá logika znemožňuje zameniť dezinformáciu s inými spravodajskými alebo názorovými článkami. Kým tieto sú logicky štruktúrované a myšlienky v nich plynule nadväzujú, logika dezinformácie ignoruje kontext a možné vzájomné vyvrátenia faktov, na ktorých sa zakladá. Argumentácia sa tak

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

zakladá skôr na vkladaní „faktických údajov“ než na vysvetľovaní, ako sú jednotlivé časti prepojené.

LITERATÚRA

DEMAGÓG. b. d. Juraj Draxler MA [online]. [cit. 2026-04-19]. Dostupné na: https://demagog.sk/politik/juraj-draxler

DUBEY, A. 2023. *Analyzing content consumption with respect to trends in attention span* [online]. Ahmedabad: MICA, Ahmedabad. [cit. 2026-04-19]. Dostupné na: http://ir.mica.ac.in/handle/123456789/5678

GRAVES, L., AMAZEEN, M. A. 2019. Fact-Checking as Idea and Practice in Journalism. In: *Oxford Research Encyclopedia of Communication* [online]. https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190228613.013.808

HOUTS, A. R. 2021. *Facts from Fiction: Packaging Misinformation* [online]. Fayetteville: University of Arkansas. Master of Arts in Psychology thesis. [cit. 2026-04-19]. Dostupné na: https://scholarworks.uark.edu/etd/4001/

INFOVOJNA.COM. 2026. *Skrytá zločinecká satanisticko-pedofilná mocenská elita, o ktorej existencii sa odhaľovaním kauzy Jeffreyho Epsteina začína dozvedať kritická masa ľudskej populácie vs. ukážkový popierač jej prítomnosti - progresívno-liberálny „krotiteľ hoaxov“ David Púchovský* [online]. 25. 2. 2026 [cit. 2026-04-19]. Dostupné na: https://www.infovojna.com/article/skryta-zlocinecka-satanisticko-pedofilna-mocenska-elita-vs-ukazkovy-popierac-jej-pritomnosti-david-puchovsky

KAANDERS, P., SEPULVEDA, P., FOLKE, T., ORTOLEVA, P., DE MARTINO, B. 2022. Humans actively sample evidence to support prior beliefs. *Elife,* roč.11, e71768. https://doi.org/10.7554/eLife.71768

KAPEC, M. 2023. *Mainstreamové verzus alternatívne media v slovenskom mediálnom priestore.* Trnava: Fakulta masmediálnej komunikácie, Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave.

KONŠPIRÁTORI.SK, b. d. *infovojna.sk* [online]. [cit. 2026-04-19]. Dostupné na: https://konspiratori.sk/stranka/749

MANTZARLIS, A., 2018. Fact-checking. In: IRETON, C. a POSETTI, J., eds. *Journalism, Fake News & Disinformation: Handbook for Journalism Education and Training.* Paris: UNESCO, s. 81-95. Dostupné na: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265552.locale=en

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

MCMAHON, L., KLEINMAN, Z. a SUBRAMANIAM, C., 2025. Facebook and Instagram get rid of fact checkers [online]. 6. janára 2025. [cit. 2026-04-19]. Dostupné na: https://www.bbc.com/news/articles/cly74mpy8klo

MERCIER, H. 2022. Confirmation bias – myside bias. In POHL, R. F., ed. *Cognitive illusions. Intriguing phenomena in thinking, judgement, and memory*. New York, Londýn: Routledge. s. 78-91. https://doi.org/10.4324/9781003154730-7

NAKOV, P., CORNEY, D., HASANAIN, M., ALAM, F., ELSAYED, T., BARRÓN-CEDEÑO, A., PAPOTTI, P., SHAAR, S. a DA SAN MARTINO, G., 2021. Automated Fact-Checking for Assisting Human Fact-Checkers. In: ZHOU, Z.-H., ed. *Proceedings of the Thirtieth International Joint Conference on Artificial Intelligence* (IJCAI-21). Montreal: International Joint Conferences on Artificial Intelligence, s. 4551-4558. Dostupné na: https://www.ijcai.org/proceedings/2021/0619.pdf, https://doi.org/10.24963/ijcai.2021/619

NICKERSON, R. S. 1998. Confirmation bias: A ubiquitous phenomenon in many guises. *Review of General Psychology,* roč. 2, č. 2, pp. 175-220. http://doi.org/10.1037/1089-2680.2.2.175

NOVANSKÁ ŠKRIPCOVÁ, L. 2026. Watching TikTok: An eye-tracking study of visual attention. *Communication Today,* roč. 17, č. 1., https://doi.org/10.34135/communicationtoday.2026.Vol.17.No.1.5

OSWALD, M. E., GROSJEAN, S. 2004. Confirmation bias. In POHL, R. F., ed. *Cognitive illusions: A handbook on fallacies and biases in thinking, judgement and memory.* Hove: Psychology Press. s. 79-96.

POST AFFILIATE PRO. b.d. *Why visual content is crucial for Instagram success.* [online]. [cit. 2026-04-19]. Dostupné na:https://www.postaffiliatepro.com/blog/why-visual-content-crucial-instagram-success/

PÚCHOVSKÝ, Dávid. 2026. Vlastné deti by zapredal Putinovi a Epsteinovi [Facebook post] [online]. [cit. 2026-04-19]. Dostupné na: https://www.facebook.com/puchovsky/posts/vlastn%C3%A9-deti-by-zapredal-putinovi-a-epsteinovitoto-je-moja-odpove%C4%8F-pod-statusom-/1210731387709504/

RICHTER, F. 2025. *Not long ago, Americans wanted more fact checking online.* [online]. [cit. 2026-04-19]. *Dostupné na:*Dostupné na:

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

https://www.statista.com/chart/33748/public-view-of-fact-checking-by-tech-companies/

ROADER, A. 2025. *Meta's fact-checking changes raise concerns about spread of science misinformation.* [online]. [cit. 2026-04-19]. Dostupné na: https://hsph.harvard.edu/news/metas-fact-checking-changes-raise-concerns-about-spread-of-science-misinformation/

STENING, T. 2025. *Meta's move away from fact-checking could allow more false or misleading content, content moderation expert says.* [online]. [cit. 2026-04-19]. Dostupné na: https://news.northeastern.edu/2025/01/07/meta-fact-checking-policy-change/

ZANNETTOU, S., SIRIVIANOS, M., BLACKBURN, J., KOURTELLIS, N. 2019. The web of false information: Rumors, fake news, hoaxes, clickbait, and various other shenanigans. *Journal of Data and Information Quality*, roč. 11, č. 3, 10. https://doi.org/10.1145/3309699

Zvol si info Slovensko. 2023. *Poznáte FANTOMASa? Nie, nie toho filmového. Náš FANTOMAS slúži ako pomôcka, prostredníctvom ktorej si môžete ľahko pripomenúť jednotlivé oblasti, na ktoré si je treba dávať pozor pri overovaní pravdivosti informácií (nielen) z internetu. Nájdete ho i tu: https://zvolsi.info/sk/fantomas/.* [online]. [cit. 2026-04-19]. Dostupné na: https://www.instagram.com/p/Cy5dOywIVxi/?img_index=1

Zvolsi.info. b.d. *Fantomas*. [online]. [cit. 2026-04-19]. Dostupné na: https://web.archive.org/web/20230602055633/https://zvolsi.info/sk/fantomas/

Afiliácia:

Príspevok vznikol v rámci výskumného projektu podporovaného Vedeckou grantovou agentúrou Ministerstva školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky a Slovenskej akadémie vied (VEGA) č. 1/0014/25 s názvom „Digitálna transformácia tradičných odvetví mediálneho priemyslu: Ekonomické, sociálno-kultúrne a právne konzekvencie platformovej ekonomiky médií". Spolufinancované z prostriedkov EÚ prostredníctvom programu Slovensko v rámci projektu č. 401101C229.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

KONTAKT:

PhDr. Bianka Francistyová, PhD.
Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave
Fakulta masmediálnej komunikácie
Nám. J. Herdu 2, 917 01, Trnava
bianka.francistyova@ucm.sk

Mgr. Lucia Furtáková, PhD.
Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave
Fakulta masmediálnej komunikácie
Nám. J. Herdu 2, 917 01, Trnava
lucia.furtáková@ucm.sk

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

NÁCVIK HOVORENIA V ANGLICKOM JAZYKU V KONTEXTE MARKETINGOVEJ KOMUNIKÁCIE SO ZAMERANÍM NA AKADEMICKÉ PROSTREDIE

Denisa KRAĽOVIČOVÁ

ABSTRAKT

V súčasnosti akademická výučba prechádza dynamickými zmenami, ktoré reflektujú požiadavky aktuálnej praxe. Tieto zmeny súvisia so spôsobom myslenia súčasnej generácie, ktorá nastúpila na trh práce, ako aj s nástupom umelej inteligencie. Profil absolventov je markantne odlišný od ich profilu v nedávnej minulosti. Úlohou vysokoškolských pedagógov je flexibilne reflektovať tieto zmeny a prispôsobovať im samotnú výučbu. Zámerom predkladaného príspevku je poukázať na nevyhnutnosť tréningu komunikačných kompetencií v akademickom prostredí, poskytnúť systematický prehľad nácviku soft skills (mäkkých zručností) v anglickom jazyku a následne, na základe kvalitatívnej obsahovej analýzy dostupných materiálov, navrhnúť odporúčania do praxe.

Kľúčové slová: vzdelávanie, mäkké zručnosti, facilitátor, anglický jazyk, tímový a individuálny prístup

ENGLISH SPEAKING TRAINING IN THE CONTEXT OF MARKETING COMMUNICATION WITH A FOCUS ON ACADEMIC GROUNDS

ABSTRACT

Currently, academic teaching is undergoing some dynamic changes that reflect the demands of today's professional world. These changes are linked to the mindset of the current generation entering the workforce, as well as the rise of artificial intelligence. The profile of today's graduates is markedly different from that of graduates in the recent past. The role of university educators is to reflect these changes flexibly and adapt their teaching accordingly. The aim of this paper is to highlight the necessity of training communication competencies on academic grounds, provide a systematic overview of soft skills training in the English

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

language, and subsequently, based on a qualitative content analysis of available materials, propose some recommendations for practice.
Keywords: training, soft skills, facilitator, English language, team-based and individual approach

ÚVOD

Čo sa týka absolventov vysokých škôl, v súčasnosti sú na trhu práce hlavne generácie Y, Z a Alpha, pričom generácia Z má svoje najvýraznejšie zastúpenie a je momentálne najmladšou a najviac frekventovanou vekovou kategóriou na trhu práce. Profil absolventov je markantne odlišný od profilu absolventov v nedávnej minulosti. Úlohou vysokoškolských pedagógov je flexibilne reflektovať tieto zmeny a prispôsobovať im samotnú výučbu. Vysoké školy reagujú na aktuálne trendy napríklad otváraním nových študijných programov, vytváraním spoločných študijných programov v rámci kooperácie dvoch univerzít atď. Čo sa týka jazykového vzdelávania a lingvistického pohľadu na danú problematiku, kvalitné vysoké školy sa zamerali na zmenu mindsetu (nadstavenie mysle) v chápaní roly pedagógov. Je potrebné, aby vysokoškolský pedagóg prepol z klasického zaužívaného vzorca poskytovateľa informácií do úlohy facilitátora, kouča, či mentora vo výučbe. Študentstvo sa následne dostáva do role aktívneho učenia sa cudzieho jazyka. Ak chceme poskytovať kvalitné jazykové vzdelávanie na vysokých školách, táto zmena zmýšľania je kľúčová a zmena učebných materiálov v klasickom ponímaní bez zmeny prístupu k výučbe cudzieho jazyka je nepostačujúca. Samozrejme, existujú určité limity v danej oblasti, ktorými je napríklad samotná veľkosť skupiny a aktuálne možnosti vysokých škôl poskytnúť vyučujúcemu ideálne podmienky na samotný prístup so zameraním na úlohu učiteľa ako facilitátora pri výučbe cudzieho jazyka.

1 VÝCHODISKÁ

Prístup zameraný na žiaka vychádza zo samotného prístupu C. Rodgersa k človeku, k žiakovi. Podľa Lojovej (2022) je chápanie role učiteľa považované za jeden z nosných pilierov prístupu zameraného na žiaka. Pri tradičnom spôsobe výučby učiteľ hromadne sprostredkováva študentstvu vedomosti, manažuje aktivity, autoritatívne usmerňuje. Žiaci sú často pasívny, mechanicky počúvajú, naučia sa doma učivo na skúšku a vedomosti zabudnú, dôraz sa kladie na kognitívne domény.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

Dôležitá je kvantita, vyžaduje sa disciplína, poslušnosť, vonkajšia motivácia, učiteľ je považovaný za zdroj informácií, žiak sa podriaďuje a plní príkazy. Ak učiteľ nemá pocit istoty, že dostatočne ovláda cieľový jazyk, podvedome sa vyhýba komunikačným a produktívnym aktivitám. Striktne sa pridŕža učebnice a kľúča k cvičeniam v obave, že nebude vedieť správne reagovať. Akúkoľvek iniciatívu zo strany študentstva považuje za narušanie disciplíny a plánovaného priebehu hodiny. V 19.-20. storočí ľudia nemali prístup k informáciám bol za ich zdroj považovaný učiteľ a takýto prístup bol opodstatnený. V súčasnej dobe internetu a umelej inteligencie je nevyhnutné zmeniť charakter pedagogického pôsobenia na školách, nielen v akademickom prostredí, ale na všetkých typoch škôl. V prístupe zameranom na žiaka sa kladie dôraz na aktívne učenie sa, poznatky sú zmysluplné, filtrované a personalizované. Do popredia vystupuje kombinácia kognitívnych a afektívnych domén. Atmosféra v triede je pozitívna, uvoľnená, motivácia je vnútorná. Učiteľ zastáva rolu už spomínaného facilitátora, kouča, či partnera. Dôležitá je participácia žiaka nielen na samotnej výučbe, ale aj na rozhodovaní. V tomto prístupe je veľmi vhodné, ak má študentstvo možnosť zasahovať aj do výberu samotných tém a učebných materiálov. V psychologickej a pedagogicko-psychologickej literatúre existuje množstvo výskumov, ktoré poukazujú na nedostatočnú efektivitu pasívneho učenia sa. Témou sa zaoberajú autori ako napríklad Blakemore and Firth (2005), Jensen (2007,2008) Schumann a kol. (2004), Schutze (2017) atď. Bilbrough (2001), Croisile(2006), Lojová a kol. (2011) upozorňujú na fakt, že vzhľadom na efektívne učenie a jeho riadenie pedagógom je veľmi dôležité poznať a rešpektovať zákonitosti pamäti a jej fungovania, hlavne pri učení sa cudzieho jazyka. Na dôležitosť aktívneho učenia upozorňujú rôzne kognitívno-psychologické a neuro fyziologické výskumy od autorov Blakemore a Firth (2005), Johnson (1996), Paradis (2009)Schumann a kol. (2024). Čo sa týka problematiky nácviku hovorenia v cudzom jazyku (speaking) , je na mieste rámcovať samotný vývin reči človeka. Reč a jej vývin je prirodzenou súčasťou života, prebieha od detstva. Dvojročné dieťa by malo ovládať približne 50 slov a tvoriť jednoduché spojenia. Na vývin reči vplývajú následne aj rôzne psychologické a sociálne faktory, ktoré vo finále ovplyvňujú kvalitu prejavu v dospelosti. Z psychologických faktorov je dôležité, či je človek introvert, prípadne má extrovertnú povahu. Je len prirodzené, že extrovert bude viac inklinovať k verbálnemu prejavu a jeho inklinovanie k hovoreniu počas nácviku komunikačných kompetencií v cudzom jazyku je autentickejšie ako pri

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

introvertnejšej povahe hovoriaceho. Na samotný verbálny prejav majú vplyv samozrejme aj faktory, ako napríklad rôzne pridružené poruchy reči, vplyv rovesníkov a často strach, ktorý limituje hovoriaceho a bráni mu plynule rozprávať. Zo sociálnych faktorov ide napríklad o prostredie, v ktorom dieťa vyrastá, jeho podnetnosť a vplyv samotného školského prostredia. Máme za to, že v súčasnosti je hodnotenie študentstva nadstavené spôsobom „za chyby sa trestá a chyba je zlá.“ To následne blokuje prirodzený vývin komunikačných schopností a kompetencií. Z marketingového pohľadu sa v súčasnej dobe kladie značný dôraz na nácvik mäkkých zručnosti t. j. prax si vyžaduje precvičovanie prezentačných a komunikačných kompetencií. Čiastočne aj tento pozitívny faktor môže paradoxne vplývať negatívne na introvertnejšie povahy, prípadne študentstvo s poruchami vývinu reči. Z lingvistického pohľadu je vzhľadom na tému nácviku komunikačných kompetencií v cudzom jazyku nevyhnutné zaoberať sa dvoma filozofickými prúdmi t.j. filozofiou fluency (z anglického „plynulosť“) a filozofiou accuracy (z anglického „presnosť“). Filozofia fluency vychádza zo samotnej podstaty jazykov, ktoré sú založené na kreatívno-umeleckej báze. Filozofia fluency sa opiera o plynulosť a kreativitu jazyka, podporuje kreatívne, aj keď miestami nedokonalé riešenia, jazykový prejav je svižný a efektívny, výučba je rýchlejšia a dominuje schopnosť prispôsobovať sa rozhovoru. Nevýhody tohto filozofického prúdu pri výučbe cudzieho jazyka sú v tom, že občas sa môže vyskytovať chyba pri prejave t.j. chybovosť hovoriaceho je väčšia v porovnaní s prístupom, ktorý sa zameriava na presnosť hovoreného prejavu a jazyka samotného. Prístup fluency pri výučbe cudzieho jazyka je vhodný pre začiatočníkov, aj pokročilých. Filozofický prístup accuracy sa opiera o piliere gramatických pravidiel, pamäťových schopností a precíznosti. Vychádza skôr z matematickej podstaty, pričom absentuje, príp. je potlačená kreatívna fáza. U hovoriaceho podporuje dokonalé, bezchybné riešenia, chyby vo výučbe sa tolerujú len minimálne. Nie je vhodný pre začiatočníkov. Je veľmi vhodný pre expertov. Často sa spája aj s písomným prejavom.

Príklady dobrej praxe vychádzajú zo samotnej podstaty individuálnej a skupinovej výučby jazykov. V akademickom prostredí je potreba zamerať sa hlavne na skupinovú výučbu, ale vzhľadom na komplexné uchopenie témy nácviku hovorenia s ľahkosťou sa v úvode tejto časti budeme zaoberať individuálnym nácvikom na výučbe one-to-one, so zameraním na súkromný sektor. Na základe praktických skúseností máme za to, že nácvik komunikačných a prezentačných kompetencií formou one-to-one hodín je o to náročnejší, že absentuje dynamika tímu, ktorú vie

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

skúsený lektor príp. lektorka aktívne využívať v prospech hovoriaceho. Príprava pre lektora je o to náročnejšia, že sa musí počas nácviku maximálne sústrediť na klienta. Pri nácviku soft skills absentuje taktiež autenticita hovorenia v zmysle, že nie je možné vytvoriť modelové situácie, v ktorých je úlohou klienta naučiť sa maximálne profesionálne reagovať v danej situácii. Lektor vytvára nevedome študentovi akýsi pocit bezpečia, čo je síce z psychologického hľadiska vhodné, ale často študent skĺzne k stereotypom v nácviku hovorenia, keďže nemá priestor dynamicky reagovať na situácie v skupine. Existujú rôzne prístupy, ako spestriť individuálne hodiny tak, aby boli stále dynamické a zároveň poučné. Veľmi vhodnou technikou je využívanie mnemotechnických pomôcok počas hodín one-to-one v súkromnom sektore, ako aj v akademickom prostredí. Cieľom využívania týchto vizuálov je prioritne odľahčenie vnímania chýb od zaužívaných stereotypov, na ktoré sú často klienti zvyknutí t.j. chyba je zlá a za chyby sa trestá. Výhodou využívania vizuálov v porovnaní s hovoreným slovom príp. textom je, že oveľa viac urýchľujú presun informácie do mozgu. Samozrejme tento štýl výučby prebieha po dohode so študentom, kde jednotlivé farby v ústnom prejave znamenajú napríklad: zelená- gramatická chyba, fialová- nevyužívanie dostatočne odbornej slovnej zásoby atď. Týmto spôsobom zjemníme vnímanie chýb u študentov a kvalita prejavu je následne plynulejšia. Tiež je veľmi dôležité, aby sa lektor zameriaval na témy z praxe. V súkromnom sektore je oveľa jednoduchšie zapojiť klienta do výberu tém a materiálov. Väčšinou sa jedná o témy a podklady s ktorými prichádza do každodenného kontaktu v práci. Orientácia v téme zvyšuje motiváciu ku kvalitnému hovoreniu, čo má za následok zlepšenie samotného prejavu veľmi prirodzeným a nenásilným spôsobom. V tomto prístupe, taktiež aj v prístupe skupinovom je veľmi vhodné využívať napríklad metódu verbalizácie textu t.j. myslenia nahlas (ak si hovorím vety nahlas, ľahšie si ich zapamätám). Na túto tému vznikli aj rôzne výskumy. V praxi je veľmi vhodný napríklad nácvik fráz na dovolenku, či na pracovný pohovor, obchodné rokovanie atď. Ďalej je vhodné využívať napríklad metódu story-tellingu, či už spomínaného hrania rolí. V nasledujúcej časti sa budeme zaoberať nácvikom hovorenia s ľahkosťou v kolektíve. Táto metóda nesie so sebou veľa výhod, napríklad umožňuje hanblivejším študentom rýchlejšie sa adaptovať na komunikáciu. Máme za to, že študenti v akademickom prostredí, hlavne na začiatku nácviku prezentačných a komunikačných zručností v anglickom jazyku uprednostňujú skupinovú prácu. Konkrétne na výučbe anglického jazyka v marketingovej praxi, na Fakulte masmediálnej komunikácie UCM, precvičujeme

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

spomínané kompetencie v rámci komunikačných blokov. Veľkou výhodou je, že aktuálne je na fakulte možné vyučovať daný predmet v malých skupinách (približne 10 študentov v skupine). Dané skupiny sú na základe placement testov rozdelené podľa aktuálnej úrovne cudzieho jazyka podľa Európskeho referenčného rámca (A1-C2). Výhodou je aj fakt, že v týchto skupinách je študentstvo, ktoré má o predmet skutočný záujem, keďže predmet je voliteľný. Všetky spomínané faktory zabezpečujú maximálne kvalitné podmienky na výučbu cudzieho jazyka v akademickom prostredí. Konkrétne v rámci využívania metódy hrania rolí v rámci spomínaných komunikačných blokov zameraných na odborné témy z praxe, precvičujeme napríklad nácvik pracovného pohovoru, pracovnej porady, individuálne a tímové prezentácie, rôzne reporty s využitím vizuálov, odbornú terminológiu atď. Veľmi vhodnými technikami, ktoré pomáhajú odbúravať bariéry sú rôzne súťaže a hry. Máme za to, že týmito spôsobmi maximálne využívame dynamiku v tíme. Autenticitu hovoreného prejavu podporujeme aj postupným skracovaním času na prípravu zadania t.j. maximalizujeme priblíženie sa laboratórnych podmienok k praxi. Istotou v rámci práce v skupine sú aj stabilní partneri počas celého semestra, i keď niekedy cielene pristúpime k zámene partnerov, či role, ktorú si študentka, či študent vybrali. Máme za to, že takýto nácvik zručností v laboratórnych podmienkach v akademickom prostredí je kvalitný a má svoje opodstatnenie. Najefektívnejšou metódou je konfrontácia študentstva s reálnym medzinárodným prostredím, čo realizujeme formou participácie študentstva na rôznych medzinárodných projektoch. V podmienkach Fakulty masmediálnej komunikácie UCM v Trnave, aktuálne za týmto účelom na katedre jazykov realizujeme rôzne výmenné programy Erasmus+ napríklad International HRM week so zahraničnými partnermi v Belgicku prípadne Leadership and soft skills development v Grécku. Tieto programy pozostávajú z online časti a osobnej účasti študentstva na medzinárodnom projekte. Čo sa týka online časti, študentstvo je rozdelené do medzinárodných tímov a je im pridelené praktické zadanie, na ktorom pracujú pred vycestovaním do danej krajiny, prípadne sa výučba realizuje formou prednášok online so zameraním na danú problematiku. Študenti a študentky si týmto spôsobom precvičia nielen písanie v anglickom jazyku, ale vzhľadom na to, že značná časť týchto stretnutí prebieha cez platformy Zoom a Teams, precvičia si hovorenie v anglickom jazyku v medzinárodnom online prostredí. Nosnou časťou daných projektov je osobná účasť v zahraničí, kde študenti a študentky celý týždeň pokračujú na vypracovaní daných zadaní a následne ich prezentujú pred odborníkmi

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

z praxe, ako aj akademického prostredia. Keďže tieto projekty sú cielene zamerané na oblasť marketingu a marketingovej komunikácie, študentstvo si týmto spôsobom kvalitne precvičuje odbornú terminológiu , komunikačné a prezentačné zručnosti priamo v praxi, v medzinárodnom prostredí. Samozrejme je tento model uplatniteľný aj na iné študijné programy, ktoré fakulta ponúka. Výhodou pre študentstvo je okrem iného aj získanie certifikátu za online, ako aj osobnú účasť, čím si následne zvyšujú svoje konkurenčné výhody na trhu práce už počas absolvovania vysokej školy.

Na záver tejto časti je viac ako žiaduce upozorniť na niektoré podstatné prešľapy z praxe, ktoré sa objavujú u študentstva, či už pri individuálnom, alebo skupinovom nácviku hovorenia v anglickom jazyku. Často sa stáva, že pri vypracovaní skupinového zadania zameraného na nácvik komunikačných kompetencií si študent zvolí nevhodnú rolu, následne jeho prejav nie je autentický. Taktiež sa v skupinových rozhovoroch často stáva, najmä pri nácvikoch business interview, že študenti nie sú dostatočne empatickí, nepočúvajú sa navzájom a majú vopred pripravené otázky aj odpovede. Nesnažia sa nájsť vhľad do danej situácie a hľadajú prvoplánové riešenia, namiesto podstaty problému. Často študentky a študenti hovoria príliš potichu, prípadne kričia, snažia sa byť vtipný za každú cenu a tak sa vyrovnať so stresom, s ktorým sú v danej situácii konfrontovaní. Často sa spoliehajú na naučené vedomosti a aj napriek nácviku napr. odbornej terminológie ju vôbec nepoužívajú v hovorenom prejave. Čo sa týka nácviku prezentačných zručností, konkrétne počas hodín anglického jazyka v marketingovej praxi na FMK UCM v Trnave, študenti a študentky aj napriek upozorňovaniu, pri samotnej prezentácii, zabúdajú na niektoré podstatné skutočnosti týkajúce sa štruktúry prezentácie a logické súvislosti. Máme za to, že jedným z dôvodov je samotná úroveň jazyka, ktorú aktuálne dosahujú. Taktiež sme nadobudli presvedčenie, že vyššia úroveň anglického jazyka uľahčuje študentstvu nácvik prezentačných, ako aj komunikačných kompetencií. Neverbálna komunikácia je taktiež zásadná. Často sa stávajú niektoré prešľapy, že napríklad študent, či študentka sa pri prezentovaní zameria príliš na jednu osobu z publika, najčastejšie samotného vyučujúceho a následne nekooperuje s publikom, nesústredí sa na obsah hovoreného, nedostatočne využíva vizuály, príliš sa sústredí na poznámky atď. Pri profesionálnych prezentáciách je na mieste využívať poznámky, ale samozrejme s mierou, keďže podstata prezentácie nie je čítanie textu, ale hovorenie s ľahkosťou. Študentstvu veľmi uľahčuje tento nácvik prezentácia v tíme. Čo sa úlohy mentora,

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

či facilitátora tohto nácviku týka, v našom prípade ide o vysokoškolského pedagóga, je dôležité vytvárať bezpečný priestor počas výučby, ako aj samotný odborný pohľad na dané témy, v našom prípade témy zamerané na marketing a marketingovú komunikáciu. Čo sa týka materiálov potrebných na výučbu, je vhodné zapájať študentov do výberu daných tém, aj keď v akademickom prostredí, v porovnaní s komerčnou sférou má tento výber témy väčšie obmedzenia, keďže samotný obsah predmetu je viazaný na sylabus. V akademickom prostredí je našou tendenciou zvyšovať kvalitu učebných materiálov napr. publikovanie učebníc, či monografií. Aj napriek tomu, že akademické prostredie má svoje špecifiká a na prvý pohľad by sa mohlo zdať, že nekorešponduje s komerčnou sférou, v istom zmysle je aj študent vysokej školy príjemca služieb a úlohou pedagóga je mu ich poskytnúť v maximálne možnej kvalite.

2 CIELE

Aktuálne si potreby praxe vyžadujú dynamické zmeny v akademickom prostredí. Máme za to, že nácvik soft skills v akademickom prostredí, konkrétne so zameraním na marketingovú komunikáciu a marketing v anglickom jazyku má svoje opodstatnenie. Cieľom predkladaného príspevku je poskytnúť systematický prehľad nácviku soft skills v anglickom jazyku so zameraním na akademické prostredie a následne na základe kvalitatívnej obsahovej analýzy dostupných materiálov, navrhnúť odporúčania do praxe. Za účelom dosiahnutia hlavného cieľa predkladaného príspevku boli stanovené nasledujúce parciálne ciele: analyzovať aktuálnu situáciu v akademickom prostredí na FMK UCM v Trnave, konkrétne na predmete anglický jazyk v marketingovej praxi, analyzovať preferované spôsoby nácviku soft skills u študentstva, analyzovať úroveň spokojnosti s technikami, ktoré realizuje vyučujúca počas nácviku mäkkých zručností, konkrétne napr. preferencie práce v skupinách, pároch, prípadne individuálnych prezentácií študentstva, preferovanie stabilných partnerov počas konverzácií, prístup vyučujúcej k oprave chýb počas konverzácie, témam a učebným materiálom a v neposlednom rade celkovú spokojnosť študentstva s možnosťou ústne sa prejaviť.

3 METÓDY

Za účelom získania dát bola zvolená technika zbierania primárnych dát pomocou kvalitatívneho výskumu, ktorá nám prostredníctvom rozhovorov v skupinách a individuálnych rozhovorov pomohla skúmať danú problematiku. Respondentmi

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

a respondentkami bolo študentstvo prvého a druhého ročníka FMK UCM v Trnave, študijného programu marketingová komunikácia. Na úvod bola nevyhnutným krokom samotná príprava rozhovorov, podklady na rozhovory pozostávali z dôsledne pripravených otvorených a uzavretých otázok. Rozhovory prebiehali 20.4. - 30.4.2026 na akademickej pôde. Získavaniu dát predchádzalo oboznámenie respondentov s cieľom výskumu a získanie súhlasu na spracovanie získaných dát. Samotná analýza pozostávala z dvoch hlavných krokov. Prvým z nich bolo vytvorenie 5 focus groups, každá z nich pozostávala zo 6 respondentov a respondentiek, ktorých úroveň anglického jazyka podľa Európskeho referenčného rámca je B2,C1. Rozhovorom predchádzalo stanovenie samotného výskumného problému a výskumných otázok. Rozhovory prebiehali v prvom kroku v skupine, v anglickom jazyku, pričom sme na získanie relevantných dát využili hlavne dynamiku samotnej skupiny. Následne sme identifikovali podstatné informácie vzhľadom na skúmanú problematiku a dopytovali sme sa vybraných študentov a študentiek individuálne a veľmi podrobne. Ide o jednu z najpoužívanejších výskumných metód v kvalitatívnom výskume (Žiaková & Čáp, 2021). Čo sa týka veľkosti skúmanej vzorky, neexistujú žiadne pevné kritéria, ktoré by určovali potrebné množstvo rozhovorov. Preto využijeme princíp saturácie, teda nasýtenosti výskumného súboru. To v princípe znamená, že zber údajov je ukončený v momente, kedy nám rozhovory už neprinášajú nové informácie, začnú sa opakovať a ďalšie rozširovanie výberu respondentov je neefektívne (Žiaková & Čáp, 2021). Analýza získaných výsledkov nám slúžila ako podklad pre vyhodnotenie relevantných záverov. Výsledky sme rozoberali pomocou kvalitatívnej obsahovej analýzy a v záverečnej fáze sme získané poznatky zhrnuli pomocou syntézy a zaujali sme k nim stanovisko. Sprievodným materiálom k skúmanej problematike je 5 profesionálnych audio - nahrávok vyučujúcej na tému „Na spíking s ľahkosťou“, ktoré boli nahrané do Rubriky téma týždňa a následne vysielané v rozhlasovom vysielaní rádia Aetter.

4 VÝSLEDKY

Podrobná kvalitatívna obsahová analýza získaných informácií z rozhovorov potvrdila náš predpoklad, že študentstvo preferuje nácvik hovorenia a mäkkých zručností v tíme. Dôvody, ktoré uvádzajú, sú napríklad rozdelenie úlohy na čiastkové úlohy t.j. rozdelenie zodpovednosti za vypracovanie, viacero pohľadov na danú problematiku a následne viac možností konverzovať, hlbšia analýza témy a jej

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

lepšie porozumenie, viac kreativity v praxi, porovnávanie názorov a následné zlepšenie výstupu celej skupiny, ľahší nácvik soft skills a v neposlednom rade dynamickejšie hodiny. Zaujímavým zistením je, že študenti a študentky s vyššou úrovňou angličtiny (C1) vykazujú väčšiu tendenciu pracovať v páre. Máme za to, že v porovnaní so študentstvom na úrovni anglického jazyka B2 je táto tendencia silnejšia z dôvodu ich väčšej istoty týkajúcej sa samotnej úrovne ovládania anglického jazyka. Výskum taktiež radikálne potvrdil náš predpoklad, že študenti oveľa viac uprednostňujú prácu so stabilným partnerom, či partnerkou počas celého semestra. Študentstvo s úrovňou jazyka C1 vykazuje väčšiu otvorenosť ku zmene partnerov počas semestra v porovnaní so skupinami na úrovni B2. Dôvody, ktoré študenti a študentky uvádzajú pre preferovanie stabilných partnerov, či partnerky počas celého semestra sú napríklad, že je to vhodnejšie pre introvertov, navzájom sa poznajú a ľahšie sa im komunikuje, je to pre nich pohodlnejšie, bezpečnejšie a zaujímavejšie. Na druhej strane však výskum čiastočne potvrdil aj tendenciu študentstva sa prispôsobiť a v prípade, ak sú donútení externými faktormi, nie je pre časť z nich problém pracovať aj s novým partnerom, či partnerkou. Celkovo je študentstvo spokojné so spôsobom, ako je daný predmet vyučovaný a hodnotený, opravovanie chýb počas hovorenia bolo realizované profesionálne a s citom, naučili sa dostatočné množstvo odbornej terminológie. Čo do obsahu samotných tém, sú spokojní, keďže na úvod každého semestra mohli zasahovať do ich výberu. V budúcnosti by radi privítali jednu učebnicu, v ktorej by boli spracované tieto témy. Taktiež majú tendenciu byť viac oboznámení s danou problematikou detailnejšie, až následne realizovať nácvik hovorenia. Taktiež by privítali ešte väčšie prepojenie s praxou a odbornými predmetmi. Realizovaný výskum potvrdil aj limity snahy zlepšovať kvalitu konverzačných blokov počas vyučovania, ktorými, ako študentstvo uvádza je napríklad náročné hovorenie počas výučby, ktorá začína v skorých ranných hodinách.

ZÁVER

Z vyššie uvedeného vyplýva, že keďže akademické prostredie poskytuje značný potenciál pre nácvik zručností do pracovného prostredia pre budúcich odborníkov a odborníčky v istých „laboratórnych podmienkach“, je potrebné neustále zlepšovať ich kvalitu. Študentstvo má tendenciu pracovať v domácich ale aj zahraničných firmách na Slovensku a potreba nácviku mäkkých zručností je pre súčasnú prax nevyhnutnosťou. Máme za to, že súčasní odborníci pracujúci v akademickom

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

prostredí sú otvorení novým výzvam a majú vyššiu tendenciu pracovať viac v úlohe facilitátorov a mentorov a priblížiť sa tak mysleniu súčasnej generácie študentov a študentiek. Úprimný záujem, dynamická spolupráca a otvorená komunikácia študentov a vyučujúcich je predpokladom práve pre nácvik mäkkých zručností, ktoré súčasný trh práce vyžaduje.

LITERATÚRA

BROWN, H. Douglas, 2007. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York: Pearson Education. ISBN 978-0-13-612711-5.

ERLAM, R., HICKS, D., FEEZ. J. 2021. *Teaching Languages to Adolescent Learners: From Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2021. ISBN 978-1-108-70981-1.

FLUENCY. *Jazykové filozofie* [online]. [cit. 2026-05-13]. Dostupné na: https://fluency.sk/jazykovy-kurz-jazykove-filozofie.php

GÁBOROVÁ, Ľ., 2006. *Uplatňovanie humanistickej psychológie vo výchove a vzdelávaní. Psychologická revue*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. ISSN 1335-0404.

KOLLÁROVÁ, D., KRÁĽOVIČOVÁ, D., 2022. *Selected Issues of Marketing and Marketing Communication: Specialized Academic Textbook in English*. Trnava: University of SS. Cyril and Methodius in Trnava. ISBN 978-80-572-0277-6.

KRIŠKOVÁ, I., moderátorka. *Rozhovor s Denisou Kráľovičovou* [rozhlasové vysielanie]. Hosť: Denisa Kráľovičová. Rádio Aetter, 2026 [cit. 2026-05-13].

LOJOVÁ, G., SOKOLOVÁ, L., 2023. *Poznaj svojich žiakov*. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 978-80-223-5750-0.

LOJOVÁ, G., 2022. *Učme cudzí jazyk efektívnejšie*. 2022. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 978-80-223-5365-6.

ZHOU, Li-na, 2016. *Loan Words in Modern English and Their Features*. *Sino-US English Teaching*. Beijing: China Youth University of Political Studies, roč. 13, č. 3, s. 209–212. https://doi.org/10.17265/1539-8072/2016.03.006

ŽIAKOVÁ, K., ČÁP, J., 2021. *Deskriptivní kvalitativní design – rozhovor a tematická analýza* [online]. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně [cit. 2026-05-13]. Dostupné na: https://www.utb.cz/?mdocs-file=48773

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

KONTAKT:

Mgr. Denisa Kraľovičová , PhD.
Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave
Fakulta masmediálnej komunikácie
Katedra jazykovej komunikácie
Námestie J. Herdu 577/2, 917 01 Trnava
denisa.kralovicova@ucm.sk

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

OD PAMIATKY K DIGITÁLNEMU ZÁŽITKU

Lenka PLEVKOVÁ

ABSTRAKT
Príspevok sa zaoberá premenami marketingovej komunikácie kultúrneho dedičstva v digitálnom prostredí. Zameriava sa na to, ako digitálne technológie, médiá a marketingové nástroje menia spôsob prezentácie historických pamiatok a ich sprístupňovania verejnosti. Východiskom je príklad Zámku Kunerad, ktorý prešiel zložitým historickým vývojom, bol opakovane poškodený a pred rekonštrukciou sa nachádzal v havarijnom stave. Článok poukazuje na význam digitalizácie pri dokumentovaní, ochrane a prezentácii kultúrneho dedičstva, ako aj na jej potenciál pri tvorbe virtuálnych prehliadok, edukačných materiálov a digitálnych kampaní. Marketing kultúrneho dedičstva je chápaný ako nástroj komunikácie, edukácie, budovania vzťahu verejnosti k pamiatke a podpory jej dlhodobej udržateľnosti. Príspevok ukazuje, že prechod od pamiatky k digitálnemu zážitku neoslabuje jej autentickú hodnotu, ale umožňuje jej nové sprostredkovanie v podmienkach súčasného mediálneho a digitálneho sveta.
Kľúčové slová: kultúrne dedičstvo, marketingová komunikácia, digitalizácia, digitálny zážitok, Zámok Kunerad, médiá

FROM MONUMENT TO DIGITAL EXPERIENCE

ABSTRACT
The paper focuses on the transformations of marketing communication of cultural heritage in the digital environment. It examines how digital technologies, media and marketing tools change the ways in which historical monuments are presented and made accessible to the public. The article is based on the example of Kunerad Castle, which has undergone a complex historical development, suffered repeated damage and was in a critical state before its reconstruction. The paper highlights the importance of digitization in documenting, protecting and presenting cultural heritage, as well as its potential for creating virtual tours, educational materials and digital campaigns. Marketing of cultural heritage is understood as a tool of communication, education, building the public's relationship with the monument

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

and supporting its long-term sustainability. The paper shows that the transition from a monument to a digital experience does not weaken its authentic value, but enables its new mediation within the conditions of the contemporary media and digital world.
Keywords: cultural heritage, marketing communication, digitization, digital experience, Kunerad Castle, media

ÚVOD

Hodnota kultúrneho dedičstva nespočíva iba v materiálnej podobe pamiatok, ale aj v príbehoch, symboloch a významoch, ktoré sú s nimi spojené. V súčasnosti sa však mení spôsob, akým sa kultúrne dedičstvo uchováva, prezentuje a komunikuje verejnosti. Do popredia vstupujú digitálne technológie, médiá a nové formy marketingovej komunikácie.

Marketing kultúrneho dedičstva nemožno chápať iba ako nástroj propagácie alebo zvyšovania návštevnosti. Prepája informovanie, vzdelávanie, budovanie identity, zážitok a podporu dlhodobej udržateľnosti kultúrnych objektov. Osobitnú úlohu v tomto procese zohráva digitalizácia, ktorá umožňuje dokumentovať stav pamiatok, vytvárať 3D modely, virtuálne prehliadky a sprístupňovať kultúrne dedičstvo aj digitálnemu publiku.

Cieľom príspevku je poukázať na premeny marketingovej komunikácie pamiatok kultúrneho dedičstva v digitálnom prostredí.

Príkladom takejto pamiatky je aj Zámok Kunerad, ktorý prešiel zložitým historickým vývojom, bol opakovane poškodený požiarom a pred začiatkom rekonštrukcie sa nachádzal v havarijnom stave. Na jeho príklade bola vytvorená prípadová štúdia ako môže digitalizácia a správne zvolená marketingová stratégia zmeniť historický objekt na súčasť širšej komunikácie medzi odborníkmi, návštevníkmi, miestnou komunitou a digitálnym publikom.

MARKETING KULTÚRNEHO DEDIČSTVA AKO NÁSTROJ KOMUNIKÁCIE, EDUKÁCIE A UDRŽATEĽNOSTI

Marketing v oblasti kultúrneho dedičstva predstavuje špecifický spôsob komunikácie medzi kultúrnou inštitúciou, historickou pamiatkou a verejnosťou. Jeho cieľom nie je iba zvýšenie návštevnosti alebo ekonomického výnosu, ale predovšetkým sprostredkovanie kultúrnej hodnoty, posilnenie vzťahu spoločnosti k minulosti a vytváranie podmienok na dlhodobú udržateľnosť kultúrnych objektov.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

V tomto zmysle marketing kultúrneho dedičstva nemožno chápať len ako propagačnú aktivitu. Je to širší proces, ktorý prepája informovanie, vzdelávanie, budovanie identity, zážitok a verejnú participáciu.

Kultúrne dedičstvo má osobitné postavenie, pretože nepredstavuje bežný produkt. Jeho hodnota nespočíva iba v možnosti návštevy alebo spotreby kultúrnej služby, ale najmä v historickom, spoločenskom, estetickom a symbolickom význame. Marketing preto musí rešpektovať autenticitu pamiatky, jej kultúrny kontext a citlivý vzťah medzi ochranou a prezentáciou. Úspešná komunikácia kultúrneho dedičstva musí byť atraktívna, ale zároveň nesmie viesť k zjednodušeniu alebo komercionalizácii historického významu objektu.

V súčasnosti sa marketing kultúrnych inštitúcií výrazne mení. Návštevník už nie je iba pasívnym prijímateľom informácií, ale aktívnym účastníkom kultúrneho diania. Očakáva dostupné informácie, vizuálne príťažlivý obsah, možnosť interakcie, autentický zážitok a často aj digitálne rozšírenie fyzickej návštevy. Kultúrne inštitúcie preto kombinujú tradičné, digitálne a zážitkové formy marketingu. Tieto prístupy sa navzájom nevylučujú, ale vytvárajú komplexný rámec komunikácie s rôznymi skupinami verejnosti.

Tradičný marketing má však v oblasti kultúrneho dedičstva stále svoje miesto. Jeho výhodou je schopnosť osloviť najmä miestne publikum a skupiny, ktoré nie sú pravidelne aktívne v digitálnom prostredí. Pri kultúrnych pamiatkach má význam aj preto, že tlačené materiály môžu pôsobiť reprezentatívne a dôveryhodne. Brožúra, mapa, katalóg alebo informačný leták zároveň slúžia ako sprievodný materiál, ktorý návštevníkovi pomáha lepšie pochopiť význam miesta.

Tradičné formy propagácie však majú aj svoje limity. Sú menej flexibilné, ťažšie merateľné a často finančne náročnejšie. Neumožňujú okamžitú spätnú väzbu a ich dosah je spravidla obmedzený konkrétnym územím alebo médiom. Napriek tomu zostávajú dôležitou súčasťou marketingovej komunikácie, najmä ak sú prepojené s digitálnymi nástrojmi a osobným kontaktom s návštevníkom.

Digitálny marketing priniesol do oblasti kultúrneho dedičstva zásadnú zmenu. Umožňuje kultúrnym inštitúciám komunikovať rýchlejšie, cielenejšie a interaktívnejšie. Webové stránky, sociálne siete, online kampane, e-mailová komunikácia, virtuálne prehliadky, digitálne archívy, videá, podcasty a mobilné aplikácie rozširujú možnosti prezentácie pamiatok ďaleko za hranice ich fyzického priestoru. Digitálne prostredie zároveň umožňuje osloviť publikum, ktoré by sa o konkrétnej pamiatke inak nemuselo dozvedieť.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

Výhodou digitálneho marketingu je jeho schopnosť pracovať s vizuálnym a multimediálnym obsahom. Fotografie, krátke videá, 3D modely, historické rekonštrukcie alebo interaktívne mapy dokážu sprostredkovať atmosféru pamiatky ešte pred samotnou návštevou. Takýto obsah môže vzbudiť záujem, podporiť emocionálne prepojenie a motivovať návštevníka k osobnej účasti. Digitálne kanály zároveň umožňujú pravidelne aktualizovať informácie, reagovať na otázky verejnosti a budovať komunitu ľudí, ktorí sa o kultúrne dedičstvo dlhodobo zaujímajú.

Dôležitou súčasťou digitálneho marketingu je aj merateľnosť. Kultúrne inštitúcie môžu sledovať návštevnosť webových stránok, dosah príspevkov na sociálnych sieťach, počet interakcií, záujem o konkrétne témy alebo správanie používateľov pri online obsahu. Tieto údaje im pomáhajú lepšie pochopiť publikum a prispôsobiť komunikáciu jeho potrebám. Marketing sa tak stáva nielen kreatívnym, ale aj analytickým procesom.

Osobitné miesto v marketingu kultúrneho dedičstva má zážitkový marketing. Jeho podstata spočíva vo vytváraní situácií, v ktorých návštevník kultúrnu pamiatku nielen vidí, ale aj prežíva. Zážitkový prístup posilňuje emocionálnu väzbu medzi návštevníkom a miestom. To je pri kultúrnom dedičstve mimoriadne dôležité, pretože práve osobný zážitok často rozhoduje o tom, či si návštevník pamiatku zapamätá a či sa k nej bude chcieť vrátiť.

Zážitkový marketing zároveň podporuje vzdelávací rozmer kultúrneho dedičstva. Informácie sprostredkované prostredníctvom príbehu, aktivity alebo interakcie sú pre návštevníka zrozumiteľnejšie a ľahšie zapamätateľné. Historická pamiatka sa tak nestáva iba objektom pozorovania, ale miestom aktívneho poznávania. Tento prístup je vhodný najmä pri práci so školami, rodinami, mladými návštevníkmi a komunitami, ktoré potrebujú byť do kultúrneho diania vtiahnuté prirodzeným a prístupným spôsobom.

Marketing kultúrnych inštitúcií je špecifický aj tým, že musí pracovať s rôznymi cieľovými skupinami. Každá z nich má iné očakávania, inú mieru znalostí a iný spôsob komunikácie. Turisti vyhľadávajú najmä atraktívny príbeh, autentickú atmosféru a praktické informácie. Miestna komunita vníma kultúrnu pamiatku ako súčasť vlastnej identity a regionálnej pamäti. Akademici a odborníci očakávajú presnosť, dostupnosť zdrojov a možnosť výskumu. Študenti potrebujú zrozumiteľné, názorné a interaktívne formy vzdelávania. Digitálni návštevníci zas

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

uprednostňujú online dostupnosť, vizuálnu kvalitu a možnosť samostatného objavovania obsahu.

Marketingová komunikácia kultúrneho dedičstva využíva široké spektrum nástrojov. Medzi základné patria webové stránky, sociálne siete, tlačené materiály, tlačové správy, mobilné aplikácie, videá, virtuálne prehliadky, online reklama, verejné podujatia, spolupráca s médiami, partnerské projekty a edukačné programy. Ich výber závisí od cieľovej skupiny, charakteru pamiatky, dostupného rozpočtu a strategických cieľov inštitúcie. Webová stránka je často prvým miestom kontaktu medzi návštevníkom a kultúrnou inštitúciou.

Sociálne siete umožňujú priebežnú komunikáciu s verejnosťou. Ich výhodou je rýchlosť, vizuálnosť a možnosť interakcie. Sociálne siete zároveň pomáhajú budovať komunitu a udržiavať záujem aj mimo hlavnej turistickej sezóny.

Virtuálne prehliadky a digitálne modely predstavujú osobitne dôležitý nástroj pri pamiatkach, ktoré sú v rekonštrukcii, ťažšie dostupné alebo ešte nie sú plne sprístupnené verejnosti. Umožňujú prezentovať objekt v digitálnej podobe, vysvetliť jeho historický vývoj a ukázať návštevníkom priestory, ktoré by inak nemohli vidieť. V spojení s rozšírenou alebo virtuálnou realitou môžu vytvoriť atraktívny spôsob poznávania minulosti.

Tvorba marketingového plánu je nevyhnutným predpokladom systematickej komunikácie kultúrnej inštitúcie. Marketingové aktivity by nemali byť náhodné alebo izolované. Mali by vychádzať z analýzy prostredia, cieľových skupín, silných a slabých stránok, príležitostí a rizík. Súčasťou plánovania je definovanie cieľov, výber komunikačných nástrojov, určenie rozpočtu, časového harmonogramu a spôsobu hodnotenia výsledkov.

V prípade kultúrneho dedičstva má marketing ešte jednu zásadnú funkciu: pomáha premeniť pamiatku z uzavretého historického objektu na živý priestor spoločenskej komunikácie. Ak je marketing realizovaný citlivo a odborne, nepôsobí ako povrchná propagácia, ale ako nástroj interpretácie kultúrnej hodnoty. Umožňuje verejnosti pochopiť význam pamiatky, vytvoriť si k nej vzťah a vnímať ju ako súčasť spoločného dedičstva.

Marketing kultúrneho dedičstva preto zohráva dôležitú úlohu aj v procese premeny poznania. Kultúrna pamiatka sa prostredníctvom marketingovej komunikácie dostáva z odborného alebo lokálneho priestoru do širšieho verejného povedomia. Poznanie o nej sa šíri cez text, obraz, príbeh, digitálny model, osobný zážitok aj komunitnú skúsenosť. V tomto zmysle marketing nie je iba doplnkom ochrany

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

kultúrneho dedičstva, ale jedným z nástrojov, ktoré umožňujú jeho spoločenské sprístupnenie, aktualizáciu a udržateľné využitie.

V nadväznosti na digitalizáciu možno marketing kultúrneho dedičstva chápať ako most medzi odborným poznaním a verejnosťou. Digitálne technológie umožňujú vytvárať nové formy prezentácie, ale až premyslená marketingová stratégia rozhoduje o tom, či sa tieto výstupy dostanú k relevantnému publiku a budú správne pochopené. Práve spojenie digitalizácie, marketingovej komunikácie a zážitkového prístupu vytvára priestor, v ktorom sa kultúrne dedičstvo stáva dostupnejším, zrozumiteľnejším a atraktívnejším pre súčasnú spoločnosť.

OD DIGITÁLNEHO MODELU K DIGITÁLNEMU ZÁŽITKU

Zámok Kunerad predstavuje vhodný príklad kultúrnej pamiatky, pri ktorej sa prirodzene prepája historická hodnota, potreba obnovy, digitalizácia a budúce marketingové využitie. Jeho príbeh nie je založený iba na architektonickej atraktivite, ale aj na viacerých historických, spoločenských a symbolických vrstvách, ktoré z neho vytvárajú výrazný objekt kultúrneho dedičstva. Práve tieto charakteristiky sú dôležitým východiskom pri tvorbe marketingového plánu po rekonštrukcii, pretože umožňujú prezentovať zámok nielen ako turistickú destináciu, ale aj ako miesto pamäti, vzdelávania a kultúrneho zážitku.

Z historického hľadiska je Zámok Kunerad spätý so začiatkom 20. storočia, keď vznikol ako reprezentatívne lovecké sídlo. Jeho poloha v prírodnom prostredí pri Rajeckých Tepliciach mu od začiatku dodávala osobitý charakter. Nebol koncipovaný iba ako obytný alebo hospodársky objekt, ale ako miesto spoločenského stretávania, oddychu a reprezentácie. Táto pôvodná funkcia je dôležitá aj pre jeho súčasné marketingové uchopenie, pretože umožňuje pracovať s témami aristokratickej kultúry, loveckej tradície, prírodného prostredia, architektúry a regionálnej identity.

Architektonická podoba zámku je jedným z jeho najvýraznejších identifikačných znakov. Veže, štíty, členité fasády a dekoratívne prvky vytvárajú vizuálne silný obraz, ktorý je dobre využiteľný v marketingovej komunikácii. Pri historických pamiatkach má vizuálna rozpoznateľnosť mimoriadny význam, pretože práve obraz objektu často rozhoduje o prvotnom záujme návštevníka. Zámok Kunerad má v tomto smere výrazný potenciál: jeho architektúra pôsobí monumentálne, romanticky a zároveň je pevne zasadená do prírodného prostredia. V marketingu je preto možné

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

pracovať nielen s jeho historickým významom, ale aj s jeho estetickou a emocionálnou pôsobivosťou.

Význam zámku posilňuje aj jeho spojenie s udalosťami druhej svetovej vojny. Počas vojnového obdobia bol objekt spojený s partizánskym hnutím a následne bol poškodený požiarom. Táto časť jeho histórie vytvára silnú pamäťovú rovinu, ktorá môže byť využitá pri edukačnej a interpretačnej práci s verejnosťou. Zámok tak nie je iba architektonickou pamiatkou, ale aj miestom, ktoré nesie svedectvo o dramatických historických udalostiach. Pre marketingový plán je dôležité, aby táto rovina nebola prezentovaná povrchne alebo iba ako zaujímavosť, ale ako súčasť širšieho príbehu miesta.

Pred rekonštrukciou sa zámok nachádzal v značne poškodenom stave. Dlhodobé chátranie, požiare, nedostatočná údržba a pôsobenie poveternostných podmienok výrazne narušili jeho architektonickú aj materiálovú podstatu. Poškodené boli fasády, strešné konštrukcie, interiéry aj viaceré dekoratívne a konštrukčné prvky. Tento stav však zároveň vytvoril naliehavú potrebu odbornej obnovy a dôkladnej dokumentácie. Pre marketingový plán je táto skutočnosť dôležitá preto, že umožňuje komunikovať proces obnovy ako súčasť príbehu záchrany kultúrneho dedičstva.

Rekonštrukcia historickej pamiatky nie je iba stavebným zásahom. Je to proces, ktorý zahŕňa rešpektovanie pôvodnej architektonickej podoby, dokumentáciu zachovaných prvkov, odborné rozhodovanie a hľadanie rovnováhy medzi autenticitou a novým využitím objektu. V prípade Zámku Kunerad je táto rovnováha obzvlášť dôležitá, pretože budúca prezentácia objektu musí rešpektovať jeho historickú hodnotu a zároveň ho pripraviť na nové kultúrne, vzdelávacie a turistické funkcie.

Jedným z kľúčových krokov v procese obnovy bola digitalizácia. Jej význam spočíval najmä v potrebe presne zachytiť stav objektu a vytvoriť podklady pre ďalšie odborné rozhodovanie. Keďže pôvodná projektová dokumentácia nebola dostatočne dostupná, digitálne technológie umožnili vytvoriť nový dokumentačný základ. Celá digitalizácia projektu bola realizovaná výskumnými zamestnancami Žilinskej univerzity v Žiline. Prostredníctvom laserového skenovania, fotogrametrie a následného spracovania dát bolo možné získať presné informácie o geometrii objektu, jeho priestorovej štruktúre a zachovaných architektonických detailoch.

Digitalizácia v tomto prípade neplnila iba technickú funkciu. Stala sa aj nástrojom ochrany a interpretácie kultúrneho dedičstva. Vytvorené digitálne modely môžu slúžiť odborníkom pri obnove, ale zároveň majú významný prezentačný a edukačný

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

potenciál. Môžu byť využité pri tvorbe virtuálnych prehliadok, výstav, digitálnych kampaní alebo vzdelávacích materiálov. Zámok tak môže byť verejnosti približovaný ešte pred úplným sprístupnením alebo aj v situáciách, keď nie je možné navštíviť všetky jeho priestory fyzicky.

ZÁMOK KUNERAD AKO PRÍPADOVÁ ŠTÚDIA DIGITÁLNEJ TRANSFORMÁCIE

Z marketingového hľadiska predstavuje digitalizácia významnú konkurenčnú výhodu. Umožňuje budovať povedomie o zámku postupne, ešte počas procesu obnovy. Verejnosť môže sledovať premenu objektu, porovnávať jeho minulý a súčasný stav a lepšie pochopiť význam rekonštrukcie. Takýto prístup podporuje emocionálne prepojenie s pamiatkou. Návštevník sa nestretáva iba s hotovým výsledkom, ale aj s príbehom záchrany, ktorý môže zvyšovať jeho záujem, dôveru a ochotu zapojiť sa do kultúrneho diania.

Marketingový plán po rekonštrukcii by mal preto vychádzať z viacerých vrstiev hodnoty Zámku Kunerad. Prvou je historická hodnota, ktorá súvisí s pôvodom zámku, jeho funkciou a vojnovými udalosťami. Druhou je architektonická hodnota, ktorá vyplýva z jeho vizuálnej podoby a štýlového riešenia. Treťou je prírodno-krajinárska hodnota, keďže zámok je úzko spätý s okolitým prostredím. Štvrtou je technologická a inovačná hodnota, ktorá súvisí s využitím digitalizácie pri jeho dokumentácii a budúcej prezentácii. Piata hodnota je komunitná, pretože zámok môže pôsobiť ako miesto stretávania, regionálnej identity a kultúrneho života.

Pri tvorbe marketingovej stratégie je potrebné zohľadniť aj cieľové skupiny. Zámok môže osloviť domácich a zahraničných turistov, návštevníkov Rajeckých Teplíc, rodiny s deťmi, školy, odbornú verejnosť, miestnu komunitu aj digitálnych návštevníkov. Každá z týchto skupín môže byť oslovená iným spôsobom.

Dôležitým prvkom marketingového plánu by malo byť budovanie značky Zámku Kunerad. Tá by nemala stáť iba na označení historickej pamiatky, ale na jasnom príbehu. Zámok možno komunikovať ako miesto obnovenej pamäti, ako spojenie histórie a prírody, ako pamiatku zachránenú pre budúce generácie alebo ako objekt, ktorý prepája tradičné kultúrne dedičstvo s modernými digitálnymi technológiami.

Digitálne nástroje môžu v tejto stratégii zohrávať zásadnú úlohu. Webová stránka, sociálne siete, virtuálna prehliadka, krátke videá, historické fotografie, 3D modely a edukačné materiály môžu vytvoriť komplexný obraz zámku.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

Súčasťou marketingového plánu by mali byť aj vzdelávacie aktivity. Zámok Kunerad môže byť využitý ako príklad práce s kultúrnym dedičstvom, obnovy historickej architektúry a využitia digitálnych technológií v pamiatkovej praxi.
Po rekonštrukcii bude dôležité, aby sa Zámok Kunerad nestal iba pasívnym objektom prehliadky. Jeho potenciál spočíva v možnosti vytvoriť živý kultúrny priestor. Takéto využitie by posilnilo jeho spoločenskú funkciu a zvýšilo dôvod na opakované návštevy.
Zámok Kunerad má po rekonštrukcii potenciál stať sa významným miestom kultúrneho turizmu a zároveň príkladom moderného prístupu k prezentácii kultúrneho dedičstva. Jeho hodnota nespočíva iba v obnovenej architektúre, ale aj v schopnosti sprostredkovať verejnosti príbeh miesta, jeho historické súvislosti a význam ochrany pamiatok. Marketingový plán by preto mal stáť na prepojení autenticity, digitalizácie, vzdelávania, zážitku a regionálnej spolupráce.
Takto koncipovaný prístup umožňuje vnímať Zámok Kunerad nielen ako obnovenú pamiatku, ale aj ako aktívny priestor poznania. V kontexte premien ide o príklad, pri ktorom sa historický objekt stáva súčasťou širšej komunikácie medzi odborníkmi, návštevníkmi, miestnou komunitou a digitálnym publikom.

ZÁVER

Digitalizácia kultúrneho dedičstva predstavuje významný posun v spôsoboch ochrany, interpretácie a prezentácie pamiatok. Zámok Kunerad je v tomto kontexte vhodným príkladom pamiatky, pri ktorej sa stretáva historická hodnota, potreba obnovy, digitálna dokumentácia a potenciál kultúrneho turizmu. Jeho prípad ukazuje, že úspešná prezentácia kultúrneho dedičstva si vyžaduje prepojenie ochrany, odbornosti, technológie a komunikácie. Ak je digitalizácia súčasťou širšej stratégie, môže výrazne prispieť k dlhodobej udržateľnosti kultúrnych objektov a k posilneniu vzťahu verejnosti ku kultúrnemu dedičstvu.
Premeny poznania o kultúrnom dedičstve sa tak neprejavujú iba v nových technológiách, ale najmä v novom spôsobe myslenia o pamiatkach. Kultúrne dedičstvo už nemožno chápať len ako predmet ochrany minulosti, ale aj ako aktívny priestor súčasnej komunikácie, vzdelávania a zážitku. Digitalizácia a správne zvolený marketing v tomto procese vytvára most medzi minulosťou a prítomnosťou, medzi fyzickým objektom a digitálnym prostredím, medzi odborným poznaním a verejnou skúsenosťou.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

LITERATÚRA

ASHWORTH, G. a HOWARD, P.. 1999. European Heritage Planning and Management. Bristol: Intellect Books. ISBN 978-1-84150-005-8.

BACCA, J., BALDIRIS, S., FABREGAT, R., GRAF, S. a KINSHUK. 2014. Augmented Reality Trends in Education: A Systematic Review
of Research and Applications. In: Educational Technology & Society. roč. 17, č. 4, s. 133-149. ISSN 1436-4522.

BLAKE, J. 2000. On Defining the Cultural Heritage. In: International and Comparative Law Quarterly. roč. 49, č. 1, s. 61-85. ISSN 0020-5893. https://doi.org/10.1017/S002058930006396X

CAMERON, F. a KENDERDINE, S. 2007. Theorizing Digital Cultural Heritage: A Critical Discourse. Cambridge: MIT Press. ISBN 978-0-262-03374-3. https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262033534.001.0001

COLBERT, F. 2003. Entrepreneurial Marketing: The Non-Profit Sector. New York: McGraw-Hill.

COLBERT, F. 2003. Entrepreneurship in the Performing Arts. In: International Journal of Arts Management. roč. 6, č. 1, s. 30-39. ISSN 1480-8986.

COLBERT, F. Marketing Culture and the Arts. 2007. Montréal : HEC Montréal. . ISBN 9782980860218.

EAGLES, P. F. J. a McCOOL, Stephen F. 2002. Tourism in National Parks and Protected Areas: Planning and Management. Wallingford: CABI Publishing. ISBN 978-0-85199-762-4. https://doi.org/10.1079/9780851995892.0000

EVANS, M., JAMAL, A. a FOXALL, G.. 2009. Consumer Behaviour. Chichester: Wiley. ISBN 978-0-470-02751-3.

FILL, Ch. 2013. Marketing Communications: Brands, Experiences and Participation. Harlow: Pearson. ISBN 978-0-273-73538-0.

HOLDEN, A. 2000. Environment and Tourism. London: Routledge. ISBN 978-0-415-25571-8.

CHAFFEY, D. a SMITH, P. R. 2017. Digital Marketing Excellence: Planning, Optimizing and Integrating Online Marketing. Abingdon: Taylor & Francis. ISBN 978-1-138-67538-8.

ICOMOS International. [online]. ©2024 [cit. 2024-09-14]. Dostupné na: https://www.icomos.org/en.

KOLLER, D., FRISCHER, Bernard a HUMPHREYS, Gregory. 2009. Research Challenges for Digital Archives of 3D Cultural Heritage Models. In: Journal on

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

Computing and Cultural Heritage. roč. 2, č. 3, s. 1-17. https://doi.org/10.1145/1658346.1658347

KOTLER, P. a SCHEFF, J. 1997. Standing Room Only: Strategies for Marketing the Performing Arts. Boston: Harvard Business School Press. ISBN 978-0-87584-737-5.

KOTLER, P. a KELLER, K. L. 2016. Marketing Management. Harlow: Pearson. ISBN 978-1-292-09781-0.

McDONALD, M. 2007. Marketing Plans: How to Prepare Them, How to Use Them. Oxford: Butterworth-Heinemann. ISBN 978-0-7506-8507-3.

PALČÁK, M., KUDELA, P., FANDÁKOVÁ, M. a KORDEK, J. Utilization of 3D Digital Technologies in the Documentation of Cultural Heritage: A Case Study of the Kunerad Mansion (Slovakia). In: Applied Sciences. roč. 12, č. 9, s. 4376. ISSN 2076-3417. [online]. ©2022 [cit. 2024-09-05]. https://doi.org/10.3390/app12094376

PEETERS, P. a DUBOIS, G. 2010. Tourism travel under climate change mitigation constraints. In: Journal of Transport Geography. roč. 18, č. 3, s. 447-457. ISSN 0966-6923. https://doi.org/10.1016/j.jtrangeo.2009.09.003

PESCARIN, S. 2014. Virtual Reality and Virtual Museum. In: Virtual Archaeology. Oxford: Archaeopress, s. 35-50.

PESCARIN, S. 2014. Digital Heritage and Virtual Environments: A Journey through Time. In: Journal of Cultural Heritage. roč. 15, č. 3, s. 318-322. ISSN 1296-2074.

PINE, J. B. a GILMORE, J. H. 2011. The Experience Economy: Work Is Theatre & Every Business a Stage. Boston: Harvard Business Review Press. ISBN 978-1-4221-2531-0.

PLEVKOVÁ, L. 2024. Digitalizácia kultúrneho dedičstva ako marketingový nástroj 21. storočia. Rigorózna práca. Žilina: Žilinská univerzita v Žiline, Fakulta humanitných vied. 79 s.

RICHARDS, G. a WILSON, J. 2006. Developing Creativity in Tourist Experiences: A Solution to the Serial Reproduction of Culture? In: Tourism Management. roč. 27, č. 6, s. 1209-1223. https://doi.org/10.1016/j.tourman.2005.06.002

RICHARDS, G. 2001. Cultural Attractions and European Tourism. Wallingford: CABI Publishing. ISBN 978-0-85199-440-1.

RICHARDS, G. 2016. Cultural Tourism: Global and Local Perspectives. New York: Routledge. ISBN 978-1-138-66314-9.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

RYAN, D. 2016. Understanding Digital Marketing: Marketing Strategies for Engaging the Digital Generation.London: Kogan Page. ISBN 978-0-7494-7846-2.

SCHREIBMAN, S., SIEMENS, Ray a UNSWORTH, J. 2004. A Companion to Digital Humanities. Oxford: Blackwell Publishing. ISBN 978-1-4051-1312-9. https://doi.org/10.1111/b.9781405103213.2004.x

TIMOTHY, D. J. 2011. Cultural Heritage and Tourism: An Introduction. Bristol: Channel View Publications. ISBN 978-1-84541-177-0.

UNESCO. Convention Concerning the Protection of the World Cultural and Natural Heritage. [online]. ©1992 [cit. 2024-09-15]. Dostupné na: https://whc.unesco.org/en/conventiontext/.

Zámok Kunerad. [online]. ©2023 [cit. 2024-09-04]. Dostupné na: https://www.zamokkunerad.sk/.

KONTAKT:

PhDr. Lenka Plevková, PhD.
Žilinská univerzita v Žiline,
Ústav mediamatiky a kultúrneho dedičstva
Univerzitná 8215/1, 010 26 Žilina
lenka.plevkova@umkd.uniza.sk

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

DIGITÁLNA TRANSFORMÁCIA RODINNÉHO PODNIKU V KONTEXTE GENERAČNEJ VÝMENY

Paulína SIVOŇOVÁ

ABSTRAKT

Príspevok sa zaoberá problematikou udržateľnosti rodinných podnikov v kontexte digitálnej transformácie a generačnej výmeny. Hlavným cieľom je analyzovať, ako proces nástupníctva medzi zakladateľskou a mladšou generáciou ovplyvňuje inovačnú kapacitu podniku, jeho marketingovú komunikáciu a budovanie zákazníckej skúsenosti v digitálnom prostredí. Metodologicky práca vychádza z kvalitatívneho prístupu a prípadovej štúdie rodinného zmrzlinárstva pôsobiaceho na západnom Slovensku. Výsledky naznačujú, že úspešná transformácia nie je založená na radikálnom odmietnutí tradícií, ale na postupnom prepájaní rodinných hodnôt s modernými digitálnymi nástrojmi, akými sú sociálne médiá a vizuálne orientovaný storytelling. Príspevok v závere zdôrazňuje, že generačná výmena predstavuje kľúčový impulz pre modernizáciu, ktorá posilňuje konkurencieschopnosť a dlhodobú stabilitu lokálnych rodinných firiem v dynamickom trhovom prostredí.

Kľúčové slová: rodinné podnikanie, generačné nástupníctvo, inovácie, udržateľnosť, medzigeneračná výmena

ABSTRACT

This paper explores the sustainability of family businesses through the dual lens of digital transformation and generational turnover. The primary objective is to analyze how the succession process—specifically the transition from the founding generation to the next—shapes a firm's capacity for innovation, its marketing strategies, and the overall customer experience in a digital-first world. Using a qualitative approach, the research presents a case study of a family-owned ice cream parlor in Western Slovakia currently undergoing this transition. The findings suggest that successful transformation does not require a radical rejection of heritage; instead, it thrives on a gradual integration of core family values with modern digital tools, such as social media and visual storytelling. Ultimately, the

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

study highlights that a change in generations serves as a vital spark for modernization, enhancing the competitiveness and long-term stability of local family firms in today's dynamic market.
Keywords: family business, succession, innovation, sustainability, intergenerational exchange

ÚVOD

Digitálna transformácia v súčasnosti zásadne ovplyvňuje fungovanie podnikov, spôsob komunikácie so zákazníkmi aj budovanie značky v online prostredí. Rozvoj sociálnych médií, digitálnych platforiem a vizuálne orientovanej komunikácie mení očakávania spotrebiteľov a vytvára tlak na podniky, aby flexibilne reagovali na meniace sa podmienky trhu (Dwivedi et al., 2021; Tuten & Solomon, 2023). Osobitný význam nadobúda digitalizácia v prípade malých a lokálnych podnikov, ktoré často využívajú digitálne nástroje ako relatívne dostupný spôsob prezentácie produktov, komunikácie so zákazníkmi a budovania vzťahov s publikom (Chaffey & Ellis-Chadwick, 2022).

Rodinné podniky predstavujú významnú súčasť európskeho aj slovenského hospodárstva. Okrem ekonomického významu zohrávajú dôležitú úlohu pri zachovávaní lokálnej identity, rodinných hodnôt a medzigeneračného prenosu skúseností (European Family Businesses, 2023). V podmienkach súčasného digitálneho prostredia aj tradičné rodinné podniky čelia potrebe modernizácie a adaptácie na nové formy komunikácie a zákazníckeho správania. Významným impulzom týchto zmien býva generačná výmena, počas ktorej mladšia generácia prináša do podniku digitálne kompetencie, nové marketingové prístupy a orientáciu na online komunikáciu (Murár & Piatrov, 2022).

Digitálna transformácia rodinného podniku nepredstavuje iba technologickú zmenu, ale aj premenu podnikovej kultúry, spôsobu prezentácie značky a komunikácie so zákazníkmi. Sociálne médiá umožňujú podnikom vytvárať autentický obsah, prezentovať svoju identitu a budovať komunitu zákazníkov prostredníctvom interaktívnej komunikácie (Appel et al., 2020). Vizuálna komunikácia, zákaznícka skúsenosť a online prezentácia sa stávajú významnými faktormi konkurencieschopnosti lokálnych podnikov.

Cieľom príspevku je analyzovať digitálnu transformáciu rodinného podniku počas procesu generačnej výmeny so zameraním na marketingovú komunikáciu, sociálne médiá a budovanie zákazníckej skúsenosti v digitálnom prostredí. Výskum

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

vychádza z kvalitatívnej prípadovej štúdie rodinného zmrzlinárstva pôsobiaceho na západnom Slovensku, ktoré prechádza generačnou transformáciou medzi zakladateľskou a druhou generáciou.

1 DIGITÁLNA TRANSFORMÁCIA A INOVÁCIE V RODINNÝCH PODNIKOCH

Rodinné podnikanie predstavuje špecifickú formu podnikania, v ktorej sa prirodzene prepája pracovný a rodinný život. Rodinné podniky tvoria významnú súčasť slovenského hospodárstva, najmä v oblasti malého a stredného podnikania (Naďová Krošláková, 2020). Ich fungovanie je často postavené na dlhodobo budovaných vzťahoch, dôvere zákazníkov, osobnom prístupe a snahe zachovať kontinuitu podniku pre ďalšie generácie.

V posledných rokoch sa aj rodinné podniky čoraz viac stretávajú s potrebou prispôsobovať sa digitálnemu prostrediu. Digitálna transformácia neznamená iba zavádzanie nových technológií, ale aj zmenu spôsobu komunikácie so zákazníkmi, prezentácie značky a budovania zákazníckej skúsenosti (Vial, 2019). Sociálne médiá, online platformy a digitálne komunikačné nástroje sa stali súčasťou marketingovej komunikácie a umožňujú podnikom vytvárať priamejší kontakt so zákazníkmi (Dwivedi et al., 2021; Tuten & Solomon, 2023).

Pre rodinné podniky býva tento proces často citlivejší. Tradičné podniky stavajú na stabilite, osobných vzťahoch a dlhodobo budovanej reputácii. Digitalizácia však vytvára nové možnosti prezentácie podniku, budovania značky a komunikácie hodnôt prostredníctvom sociálnych médií (Appel et al., 2020). Významnú úlohu v tomto procese zohráva generačná výmena, počas ktorej mladšia generácia prináša nové digitálne kompetencie, skúsenosti so sociálnymi médiami a modernejšie prístupy k marketingovej komunikácii (Murár & Piatrov, 2022).

Digitálne inovácie sa tak stávajú prirodzenou súčasťou rozvoja rodinných podnikov. Nejde pritom iba o technologické zmeny, ale aj o nové spôsoby prezentácie značky, komunikácie so zákazníkmi a budovania zákazníckej skúsenosti. Podľa Čábyovej, Hudákovej a Pavelekovej (2021) predstavujú inovácie významný nástroj zvyšovania konkurencieschopnosti a schopnosti reagovať na meniace sa potreby trhu.

Proces inovácií má v rodinných podnikoch špecifický charakter. Zmeny bývajú často postupné a citlivo prepájané s tradíciou a hodnotami podniku. Generačná výmena môže predstavovať prirodzený impulz pre modernizáciu fungovania

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

podniku, marketingovej komunikácie aj využívania digitálnych nástrojov. Bahmann a Carbon (2025) upozorňujú, že podniky podporujúce medzigeneračný prenos znalostí a otvorenosť voči inováciám dokážu flexibilnejšie reagovať na meniace sa podmienky trhu.

Dôležitým faktorom úspešnej transformácie je schopnosť prepájať tradičné hodnoty s modernými prístupmi. Miller a Le Breton-Miller (2005) zdôrazňujú, že dlhodobá stabilita rodinných podnikov je založená na kontinuite hodnôt. Je založená aj na schopnosti postupne sa prispôsobovať novým podmienkam podnikateľského prostredia.

Digitálna transformácia rodinného podniku stojí najmä na prepájaní:

- tradície a rodinných hodnôt,
- digitálnych inovácií a modernej komunikácie,
- generačnej kontinuity a odovzdávania skúseností.

Na Slovensku zatiaľ neexistuje komplexný systém podpory generačného nástupníctva, napriek tomu však rodinné podnikanie postupne získava väčšiu pozornosť aj z pohľadu legislatívy a podpory podnikateľského prostredia.

Na základe teoretických poznatkov možno identifikovať viacero typov inovácií, ktoré sa v rodinných podnikoch objavujú najčastejšie. Okrem technologických zmien ide aj o inovácie v oblasti marketingovej komunikácie, organizácie podniku či zákazníckej skúsenosti. Jednotlivé typy inovácií sa navzájom prepájajú a ovplyvňujú ďalší rozvoj podniku počas generačnej výmeny a postupnej modernizácie podnikateľského prostredia. Prehľad vybraných typov inovácií uvádza nasledujúca tabuľka.

Tabuľka 1: Prehľad inovačných prístupov v rodinných podnikoch

Typ inovácie	**Charakteristika**	**Prínos pre udržateľnosť rodinného podniku**
Produktová inovácia	Zavádzanie nových alebo vylepšených produktov, prispôsobených trendom a požiadavkám trhu.	Zvyšuje konkurencieschopnosť a schopnosť osloviť nové segmenty zákazníkov.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

Procesná inovácia	Zlepšovanie výrobných alebo obslužných procesov, digitalizácia a automatizácia.	Znižuje náklady, zvyšuje efektivitu a kvalitu služieb.
Marketingová inovácia	Nové formy komunikácie a propagácie – využitie sociálnych médií, storytelling, online kampane.	Posilňuje značku, rozvíja vzťah so zákazníkmi a podporuje lojalitu.
Organizačná inovácia	Zmeny v štruktúre riadenia, spolupráci medzi generáciami, alebo zavedenie moderných manažérskych prístupov.	Podporuje flexibilitu, adaptabilitu a dlhodobý rozvoj.
Ekologická (udržateľná) inovácia	Využívanie lokálnych surovín, znižovanie odpadu, ekologické balenie produktov.	Zvyšuje reputáciu, napĺňa princípy spoločenskej zodpovednosti a udržateľnosti.

Zdroj: vlastné spracovanie autorky podľa Čábyová, Hudáková a Paveleková (2021) a Murár a Piatrov (2022).

Inovačné procesy v rodinných podnikoch majú špecifický charakter. Sú ovplyvnené tradíciou, rodinnými hodnotami a snahou zachovať kontinuitu podniku. Rodinné firmy často pristupujú k zmenám opatrnejšie. Inovácie bývajú stabilnejšie a dlhodobejšie. Genc (2024) uvádza, že významnú úlohu zohráva snaha zachovať reputáciu rodinného mena a zároveň prispôsobiť podnik meniacemu sa prostrediu. Jednotlivé typy inovácií sa v rodinných podnikoch navzájom prepájajú. Produktové a procesné inovácie podporujú modernizáciu podniku, marketingové inovácie súvisia s digitálnou komunikáciou a sociálnymi médiami a organizačné inovácie reflektujú zmeny v riadení a spolupráci medzi generáciami. Generačná výmena často prináša nové digitálne kompetencie, modernejšie formy komunikácie a orientáciu na zákaznícku skúsenosť.

2 METODOLOGICKÉ VÝCHODISKÁ VÝSKUMU

Príspevok vychádza z prípadovej štúdie rodinného zmrzlinárstva pôsobiaceho na západnom Slovensku, ktoré v posledných rokoch prechádza procesom generačnej

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

výmeny a postupnej digitálnej transformácie. Výskumná pozornosť je zameraná na zmeny v oblasti marketingovej komunikácie, využívania sociálnych médií. Zameraná je aj na budovania vizuálnej identity značky a komunikácie so zákazníkmi v digitálnom prostredí.

Pri spracovaní príspevku boli využité odborné literárne zdroje, online materiály a obsah publikovaný na sociálnych sieťach analyzovaného podniku. Na platformách Facebook a Instagram. Súčasťou výskumu bolo aj dlhodobejšie sledovanie fungovania podniku v lokálnom prostredí a spôsobu, akým podnik prezentuje svoju značku, komunikuje so zákazníkmi a realizuje modernizačné aktivity súvisiace s generačnou výmenou.

Pozornosť bola venovaná najmä:

- digitalizáciu marketingovej komunikácie,
- zmenu vizuálnej identity značky,
- prepájanie tradičných hodnôt s modernými komunikačnými prístupmi,
- orientáciu podniku na zákaznícku skúsenosť,
- využívanie sociálnych médií pri budovaní vzťahu so zákazníkmi.

Príspevok má analyticko-interpretačný charakter a reflektuje vybrané prejavy digitálnej transformácie rodinného podniku v podmienkach lokálneho podnikateľského prostredia. Pozornosť upriamuje na úlohu generačnej výmeny pri modernizácii komunikácie a fungovania rodinného podniku v digitálnom prostredí.

3 ANALÝZA A DISKUSIA VÝSLEDKOV

Táto kapitola sa zameriava na vybrané prejavy digitálnej transformácie rodinného podniku v kontexte generačnej výmeny. Zameraná je najmä na zmeny v oblasti marketingovej komunikácie, vizuálnej identity podniku a využívania digitálnych nástrojov pri komunikácii so zákazníkmi.

Analýza vychádza z prípadového spracovania rodinného zmrzlinárstva pôsobiaceho na západnom Slovensku, ktoré v posledných rokoch prechádza postupnou generačnou transformáciou medzi zakladateľskou a druhou generáciou. Dôraz je pritom kladený na prepájanie tradičných hodnôt podniku s modernejšími formami prezentácie značky, online komunikácie a budovania vzťahu so zákazníkmi.

Na základe analyzovaných materiálov a dlhodobejšieho pozorovania fungovania podniku v poslednom období možno identifikovať viaceré oblasti transformácie. Hlavne na modernizáciu vizuálnej identity, aktívnejšie využívanie sociálnych

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

médií, zmenu prístupu k zákazníckej skúsenosti a postupné zapájanie mladšej generácie do strategického smerovania podniku.

KONTEXT A HISTÓRIA RODINNÉHO PODNIKU

Analyzovaný podnik predstavuje rodinné zmrzlinárstvo pôsobiace na západnom Slovensku, ktoré má dlhoročnú tradíciu a stabilné postavenie v lokálnom prostredí. Podnik vznikol koncom 80. rokov minulého storočia ako menšia rodinná prevádzka založená na remeselnej výrobe a osobnom prístupe k zákazníkom. Počas svojho fungovania si postupne vybudoval silnú lokálnu identitu a stabilnú zákaznícku základňu.

Charakteristickým znakom podniku je prepojenie rodinných hodnôt, tradície a dlhodobo budovanej dôvery zákazníkov. Rodina sa aktívne podieľa na fungovaní prevádzky, medzi generáciami dochádza k postupnému prenosu skúseností, receptúr a spôsobu riadenia podniku.

V posledných rokoch podnik prechádza postupnou generačnou transformáciou. Mladšia generácia začala do fungovania podniku prinášať modernejšie prístupy v oblasti marketingovej komunikácie, vizuálnej prezentácie značky a využívania sociálnych médií. Popri zachovaní tradičného charakteru podniku sa tak začali objavovať aj prvky digitalizácie a modernizácie komunikácie so zákazníkmi.

3.2 Proces generačnej výmeny a modernizácie podniku

Generačná výmena v analyzovanom podniku prebieha postupne a prirodzene. Bez výrazného narušenia fungovania podniku. Zakladateľská generácia zostáva súčasťou každodenného chodu prevádzky a mladšia generácia sa viac podieľa na strategických rozhodnutiach, marketingovej komunikácii a modernizácii podniku.

Významné zmeny sa prejavili najmä v oblasti digitálnej komunikácie, prezentácie značky a budovania zákazníckej skúsenosti. Mladšia generácia priniesla modernejší pohľad na vizuálnu identitu podniku, aktívnejšie využívanie sociálnych médií a väčší dôraz na online prezentáciu produktov a komunikáciu so zákazníkmi.

Proces generačnej transformácie neznamená odmietnutie tradičných hodnôt podniku. Postupne ich prepája s novými prístupmi. Zachovanie autenticity, rodinného charakteru a osobného prístupu k zákazníkom ostáva dôležitou súčasťou identity značky aj napriek modernizácii komunikácie a fungovania podniku.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

Prípad analyzovaného podniku naznačuje, že generačná výmena môže predstavovať prirodzený impulz pre digitalizáciu a postupnú transformáciu rodinného podniku v podmienkach súčasného podnikateľského prostredia.

3.3 Inovácie a rozvojové smerovanie

Počas generačnej výmeny sa v podniku začali postupne objavovať viaceré modernizačné a inovačné prvky. Zmeny sa netýkali iba samotného produktu, ale aj spôsobu prezentácie podniku a komunikácie so zákazníkmi.

Výraznou zmenou prešla prevádzka, ktorej interiér bol prispôsobený modernejšiemu vizuálnemu štýlu. Dôraz bol kladený na estetiku priestoru, príjemnú atmosféru a vizuálnu atraktivitu.

Podnik rozšíril ponuku o nové príchute a sezónne produkty využívajúce lokálne suroviny a modernejšie kombinácie chutí. Tieto zmeny reagovali na meniace sa preferencie zákazníkov a snahu odlíšiť sa od konkurencie.

Významnou súčasťou transformácie bola aj digitalizácia marketingovej komunikácie. Podnik začal aktívnejšie využívať sociálne médiá, najmä Instagram a Facebook.

Obrázok 1: Ukážka komunikácie analyzovaného podniku na sociálnych sieťach



Zdroj: sociálne siete analyzovaného podniku.

Prostredníctvom ktorých prezentuje produkty, atmosféru prevádzky a komunikáciu so zákazníkmi. Vizuálne orientovaný obsah, fotografie produktov a budovanie

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

autentického obrazu rodinného podniku sa stali dôležitou súčasťou prezentácie značky v online priestore.
Do budúcnosti podnik plánuje ďalší rozvoj a rozširovanie svojej viditeľnosti v regióne. Cieľom ostáva zachovanie rodinného charakteru podniku a osobného prístupu k zákazníkom.

VÝZVY A RIZIKÁ

Napriek pozitívnym zmenám čelí podnik viacerým výzvam. Medzi najvýznamnejšie patria rastúce náklady, sezónnosť predaja a silná konkurencia. Výzvou je aj samotný proces generačnej výmeny. Vyžaduje si vzájomnú dôveru, otvorenú komunikáciu a postupné odovzdávanie zodpovednosti medzi generáciami.
V podmienkach digitálneho prostredia vzniká tlak na neustálu aktivitu na sociálnych médiách, modernizáciu komunikácie a schopnosť reagovať na meniace sa očakávania zákazníkov. Pre menšie rodinné podniky môže byť náročné udržať rovnováhu medzi tradičnými hodnotami a požiadavkami súčasného trhu.
Takéto výzvy sú typické pre rodinné podniky (Naďová Krošláková, 2020) a ich zvládnutie si vyžaduje otvorenú komunikáciu a strategické plánovanie.

DISKUSIA VÝSLEDKOV

Analyzovaný podnik poukazuje na to, že generačná výmena môže predstavovať prirodzený impulz pre modernizáciu a digitálnu transformáciu rodinného podniku. Mladšia generácia prináša nové digitálne kompetencie, orientáciu na sociálne médiá a modernejšie formy komunikácie. Staršia generácia zachováva kontinuitu podniku, kvalitu produktov a dlhodobo budované vzťahy so zákazníkmi.
Výsledky naznačujú, že úspešná transformácia rodinného podniku nie je založená na radikálnych zmenách, ale na postupnom prepájaní tradície s modernými prístupmi. Dôležitá je autenticita značky, vizuálna komunikácia a schopnosť vytvárať zákaznícku skúsenosť aj v digitálnom prostredí.
Prípadová štúdia ukazuje, že sociálne médiá a digitálna komunikácia sa stávajú významnou súčasťou budovania identity lokálnych rodinných podnikov a ich konkurencieschopnosti v súčasnom podnikateľskom prostredí.

ZÁVER A ODPORÚČANIA

Výsledky výskumu naznačujú, že schopnosť rodinných podnikov reagovať na meniace sa podmienky trhu predstavuje jeden z dôležitých predpokladov ich

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

dlhodobej stability a ďalšieho rozvoja. V analyzovanom prípade sa ukázalo, že generačná výmena nemusí znamenať oslabenie kontinuity podnikania. Naopak, môže vytvoriť priestor pre prirodzenú modernizáciu podniku a postupné prepájanie tradičných hodnôt s novými prístupmi v oblasti komunikácie a prezentácie značky. Počas transformačného procesu sa v podniku začali objavovať viaceré zmeny. Netýkali sa iba samotného produktu, ale aj spôsobu komunikácie so zákazníkmi, vizuálnej identity či celkového fungovania prevádzky. Postupne bol kladený väčší dôraz na estetiku priestoru, aktívnejšie využívanie sociálnych médií a budovanie pozitívnej zákazníckej skúsenosti. Popri tom však zostali zachované hodnoty, ktoré boli s podnikom dlhodobo spojené: osobný prístup, dôraz na kvalitu produktov, lokálny charakter podniku.

Výsledky zároveň poukazujú na to, že úspešná transformácia rodinného podniku nemusí byť založená na radikálnych zmenách. Dôležitejšie sa javí postupné prepájanie tradície s modernejšími komunikačnými a marketingovými prístupmi. V súčasnom konkurenčnom prostredí už nestačí zachovať iba kontinuitu podniku. Významnú úlohu zohráva schopnosť reagovať na meniace sa očakávania zákazníkov, nové trendy v komunikácii a rastúci význam digitálnych technológií.

Generačná výmena tak nemusí predstavovať len proces odovzdania podnikania medzi generáciami. Môže byť impulzom pre ďalší rozvoj podniku. Môže byť impulzom pre modernizáciu marketingovej komunikácie a posilnenie jeho konkurencieschopnosti. Dôležitá je pritom otvorenosť voči novým nápadom a schopnosť prepájať skúsenosti staršej generácie s modernejšími prístupmi mladšej generácie.

Z pohľadu praxe sa ukazuje ako dôležité plánovať generačnú výmenu dlhodobejšie a vytvárať priestor pre postupné zapájanie mladšej generácie do riadenia podniku. Významnú úlohu zohráva aj otvorená komunikácia medzi členmi rodiny, vzájomná dôvera a podpora nových prístupov v oblasti prezentácie značky či komunikácie so zákazníkmi.

Význam digitálnych komunikačných nástrojov v posledných rokoch výrazne rastie. Sociálne médiá umožňujú podnikom efektívnejšie budovať vzťah so zákazníkmi, prezentovať svoju identitu a zvyšovať viditeľnosť v online priestore. Pre rodinné podniky však ostáva dôležité zachovať si autentickosť a osobný charakter komunikácie, ktoré často predstavujú jednu z ich najvýraznejších konkurenčných výhod.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

Analyzovaný prípad naznačuje, že práve kombinácia rodinnej kontinuity, lokálnej identity a modernej komunikácie môže vytvárať stabilný základ pre ďalšie fungovanie a rozvoj rodinného podniku aj v dynamicky sa meniacom podnikateľskom prostredí.

LITERATÚRAA

APPEL, G., GREWAL, L., HADI, R., & STEPHEN, A. T. 2020. The future of social media in marketing. *Journal of the Academy of Marketing Science, 48*(1), 79–95. https://doi.org/10.1007/s11747-019-00695-1

BAHMANN, B., & CARBON, C.-C. 2025. The impact of innovation on leadership succession in family businesses: A structured literature review (2004–2024). *European Journal of Family Business, 15*(1), 1–18. https://doi.org/10.24310/ejfb.15.1.2025.19636

CHAFFEY, D., & ELLIS-CHADWICK, F. 2022. *Digital Marketing* (8th ed.). Harlow: Pearson Education.

ČÁBYOVÁ, Ľ., HUDÁKOVÁ, V., & PAVELEKOVÁ, J. 2021. *Marketing II.* Trnava, Slovakia: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave. ISBN 978-80-572-0217-2.

DWIVEDI, Y. K., ISMAGILOVA, E., HUGHES, D. L., CARLSON, J., FILIERI, R., JACOBSON, J., JAIN, V., KARJALUOTO, H., KEFI, H., KRISHEN, A. S., KUMAR, V., RAHMAN, M. M., RAMAN, R., RAUSCHNABEL, P. A., ROWLEY, J., SALO, J., TRAN, G. A., & WANG, Y. 2021. *Setting the future of digital and social media marketing research: Perspectives and research propositions. International Journal of Information Management, 59*, 102168. https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2020.102168

EUROPEAN FAMILY BUSINESSES. 2023. *About European Family Businesses.* European Family Businesses. https://europeanfamilybusinesses.eu/about-european-family-businesses

GENC, C. 2024. *Family firms and innovation – White Paper No. 4 (November 2024).* Université Paris Dauphine – PSL. https://dauphine.psl.eu/fileadmin/user_upload/Chaire_entreprises_familiales/White_Paper/WP_4_Novembre_2024.pdf

MILLER, D., & LE BRETON-MILLER, I. 2005. *Managing for the long run: Lessons in competitive advantage from great family businesses.* Boston: Harvard Business School Press. ISBN 978-1591394150.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

MURÁR, P., & PIATROV, I. 2022. *Digitálny marketing.* Trnava, Slovakia: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave. ISBN 978-80-572-0295-0.

NAĎOVÁ KROŠLÁKOVÁ, M. 2020. *Rodinné podnikanie ako významná zložka ekonomických aktivít v hospodárstve Slovenska.* Zlín, Czech Republic: Radim Bačuvčík – VeRBuM. ISBN 978-80-88356-02-8.

TUTEN, T. L., & SOLOMON, M. R. 2023. *Social media marketing* (4th ed.). Sage Publications.

VIAL, G. 2019. *Understanding digital transformation: A review and a research agenda*. The Journal of Strategic Information Systems, 28(2), 118–144. https://doi.org/10.1016/j.jsis.2019.01.003

KONTAKT:
Ing. Paulína Sivoňová
Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave
Fakulta masmediálnej komunikácie
Nám. J. Herdu 2
Trnava, 917 01, Slovenská republika
paulina.sivonova@ucm.sk

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

SPRACOVÁVANIE MEDIÁLNYCH INFORMÁCIÍ GENERÁCIOU Z: ANALÝZA TRADIČNÝCH MÉDIÍ A SOCIÁLNYCH SIETÍ

Dominika ZVERCOVÁ

ABSTRAKT

Generácia Z je výskumníkmi často definovaná, okrem iného tým, že vyrastala v období rozvoja nových technológií a digitálnych platforiem, ktoré do veľkej miery ovplyvnili ich každodenné fungovanie. Mladí ľudia patriaci do spomínanej generačnej kohorty sa tiež stali svedkami zostupu takzvaných tradičných médií ako je napríklad televízia, rádio alebo tlač. Tie digitálny priestor do veľkej miery ovplyvnil, no napriek tomu sa snažia novým podmienkam prispôsobiť. Významnou oblasťou záujmu v rámci výskumu sú preto pre akademikov práve mediálne návyky či spôsoby spracovávania informácií generáciou Z. Cieľom predkladanej práce je porozumieť, ako generácia Z spracováva informácie z mediálnych obsahov v digitálnej ére, kedy často u jednotlivcov dochádza k zahlteniu informáciami a kognitívnemu preťaženiu. Východiskom je analýza relevantných vedeckých zdrojov a literatúry a závery reflektujúce na aspekty spracovávania informácií mladými ľuďmi v rámci konzumácie obsahu na sociálnych sieťach a v tradičných médiách.

Kľúčové slová: generácia Z, spracovávanie informácií, pozornosť, tradičné médiá, sociálne siete

PROCESSING OF MEDIA INFORMATION BY GENERATION Z: AN ANALYSIS OF TRADITIONAL MEDIA AND SOCIAL NETWORKS

ABSTRACT

Generation Z is frequently defined by researchers, among other things, by the fact that its members grew up during a period of rapid development of new technologies and digital platforms, which significantly influenced their everyday lives. Young people belonging to this generational cohort also witnessed the decline of so-called

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

traditional media, such as television, radio, and print. While the digital space has greatly affected these media, they nonetheless continue to adapt to the new conditions. The media habits and information processing patterns of Generation Z therefore represent an important area of academic interest. The aim of this paper is to understand how Generation Z processes information from media content in the digital era, in which individuals are frequently subject to information overload and cognitive overwhelm. The study is grounded in an analysis of relevant scientific sources and literature, with conclusions reflecting on the aspects of information processing by young people in the context of content consumption on social networks and in traditional media.
Keywords: generation Z, information processing, attention, traditional media, social networks

ÚVOD

Pojem *„generácia Z"* odkazuje na generačnú kohortu mladých ľudí, ktorí sa narodili v rokoch 1995 až 2009. Tento údaj sa však môže odlišovať. V rôznych zdrojoch sa stretneme aj s informáciou, že sa narodili v rokoch 1996 až 2010. Generácia Z je medzi výskumníkmi či marketingovými špecialistami známa tým, že sa začala formovať v období, kedy sa rozšírilo využívanie nových technológií, internetu či rôznych digitálnych platforiem. Tým sa odlišuje od starších generácií a zároveň mal tento rozvoj na generáciu Z významný vplyv. Podľa prieskumnej agentúry McCrindle generáciu Z najviac definujú faktory ako všadeprítomná a neustála digitalizácia, globalizácia, prepojenosť na sociálnych sieťach, mobilita v rámci domova a kariéry či zameranie predovšetkým na vizuálny obsah (McCrindle, 2019). Digitálna orientácia generácie Z predstavuje zásadný zlom v porovnaní s predchádzajúcimi generáciami.

Pred nástupom internetu a sociálnych sietí sa jednotlivci museli spoliehať na tradičné médiá, teda na noviny, rádio a televíziu. Z týchto zdrojov väčšina ľudí čerpala informácie zo sveta politiky a spoločenského diania doma a v zahraničí (Udoh Godwin, 2023). Technologický rozvoj však zabezpečil, že v dnešnom svete sa môže ktokoľvek dostať informáciám najmä prostredníctvom takzvaných nových médií, medzi ktoré môžeme zaradiť napríklad webové stránky, sociálne siete, blogy, streamovacie služby či dokonca virtuálnu realitu (Cote, 2022). Dôsledkom rozvoja nových médií je aj zmena dynamiky medzi prijímateľmi a producentmi mediálneho

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

obsahu, respektíve môžeme povedať, že dochádza k určitému prepojeniu rolí. Každý jednotlivec, ktorý disponuje napríklad smartfónom alebo počítačom a zároveň pôsobí v digitálnom priestore môže byť označený za súčasť publika a zároveň aj za producenta správ, pretože technológia poskytla používateľsky jednoduché rozhrania, vďaka ktorým môžu ľudia publikovať, komentovať a prispievať k dianiu okolo seba (Udoh Godwin, 2023). Podľa Mikuláša et al. (2024) môžeme jedinca, ktorý je konzumentom a zároveň aj tvorcom mediálnych obsahov označiť ako *„prozumenta.“* Spojením termínu *„prozument“* a *„zoomer,“* pričom zoomer odkazuje na generáciu Z, vzniká takzvaný *„prozoomer,“* teda mladý príslušník generácie Z, ktorý konzumuje mediálny obsah no zároveň sa stáva aktívnym spolutvorcom obsahu. Táto skutočnosť je v kontexte dejín mediálnej komunikácie revolúciou (Mikuláš et al., 2024).

Transformácia rolí sa najvýraznejšie prejavuje práve u generácie Z, keďže bola formovaná v období rozvoja digitálneho priestoru a je teda neoddeliteľnou súčasťou života týchto mladých ľudí. Ak sa pozrieme na to, aké médiá preferujú, ide najmä o sociálne siete ako Instagram, Snapchat, TikTok a X (Twitter) a zároveň tradičné médiá ako rádio, televízia a noviny strácajú u novej generácie na popularite. Tento trend vyplýva z prieskumu Youth Pulse medzi 2500 respondentmi vo veku 16 – 27 rokov z Francúzska, Nemecka, Talianska, Španielska a Spojeného kráľovstva (Opeepl, 2023). Výsledky štúdie, v ktorej autorka analyzovala a porovnávala ako sa generácie Z a Y líšia v rámci vyhľadávania spravodajských informácií, preukázali, že profesionálne médiá zaznamenávajú úbytok publika a generácia Z výrazne viac inklinuje k internetu a sociálnym sieťam v porovnaní so staršou generáciou mileniálov (Wada, 2019). Je potrebné uviesť, že existujú aj prieskumy, ktoré preukazujú, že sociálne siete nie sú jediným médiom, ktoré dokáže zaujať pozornosť generácie Z. Je síce dobre známa tým, že preferuje primárne vizuálny obsah v krátkych formátoch, poznatky prieskumnej agentúry zameranej na médiá preukázali záujem mladých ľudí aj o dlhometrážny televízny obsah. Avšak, využívajú najmä streamingové služby a platformy. Populárny je Netflix, Twitch alebo YouTube. (Hausler, b.d.) Generácia Z sleduje televíziu najmenej zo všetkých generácií, v priemere len 1 hodinu a 12 minút denne. Výskum však tiež naznačuje, že mediálne návyky generácie Z sú kombináciou nových a tradičných médií, pričom výrazne prevažujú tie nové (MediaCulture, 2023). Aj napriek masívnemu vplyvu sociálnych sietí generácia Z stále sleduje aj klasickú televíziu. Jeden z výskumov poukázal na to, že jej však nevenuje úplnú pozornosť. Až 71 % respondentov

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

uviedlo, že často alebo vždy pri sledovaní TV robia ešte niečo iné (Decision Lab, b.d.).

Toto rozdelenie pozornosti pri konzumácii médií úzko súvisí s fenoménom *„multitaskingu.“* Tento pojem je často spájaný práve s novou generáciou digitálnych domorodcov. Výskumníci v oblasti psychológie však upozorňujú na škodlivé účinky tohto fenoménu (Aagaard, 2018). Multitasking zahŕňa prácu na dvoch alebo viacerých úlohách súčasne, prepínanie z jednej veci na druhú alebo vykonávanie viacerých úloh v rýchlom slede za sebou. Negatívny vplyv chronického a intenzívneho multitaskingu môže byť obzvlášť škodlivý pre myseľ dospievajúcich a mladých ľudí. V mladom veku sa v mozgu vytvárajú dôležité nervové spojenia. Neustále rozptyľovanie pozornosti rôznymi tokmi informácií môže mať vážny, dlhodobý negatívny vplyv na to, ako sa tieto spojenia vytvárajú (Cherry, 2025). V tomto kontexte tiež môžeme spomenúť aj takzvaných *„mediálnych multitaskerov.“* Ide o využívanie viacerých médií súbežne. S týmto pojmom sa spájajú prevažne deti a mladí dospelí, ktorých mozgy sa ešte len vyvíjajú. Akademici s obavami poukazujú na to, že intenzívni multitaskeri vykazujú zmeny v kognitívnych schopnostiach ako napríklad slabšia pamäť, psychosociálne správanie – teda zvýšená impulzívnosť a tiež v mozgových štruktúrach, najmä v oblasti spojenej s kontrolou pozornosti (Uncapher et al., 2017). Vedci taktiež upozorňujú aj na negatívny vplyv sociálnych sietí spojený so zhoršeným rozsahom pamäte, kogníciou a celkové znižovanie rozsahu pozornosti. Sociálne siete majú na mladých ľudí drastický vplyv. Do veľkej miery sa to prejavuje aj v ich schopnosti učiť sa. Kratší rozsah pozornosti u študentov znižuje schopnosť uchovávať si dlhodobé informácie, prepájať svoje vedomosti a rozvíjať zručnosti. Navyše, neustále digitálne rozptýlenie zvyšuje úroveň stresu, čoho následkom je kognitívna únava. Akademici poukazujú aj na fakt, že ak je mozog v stave preťaženia, snažiac sa prepínať medzi rôznymi podnetmi, stáva sa čoraz ťažšie dosiahnuť pokojný, sústredený mentálny stav potrebný pre optimálne učenie, ale aj celkové duševné blaho človeka (Hilman, 2024).

1 KOGNITÍVNE ASPEKTY SPRACOVÁVANIA INFORMÁCIÍ V DIGITÁLNEJ DOBE

Ústredným aspektom kognitívnej psychológie je proces spracovávania informácií. Zjednodušene by sa dal prirovnať napríklad k fungovaniu počítačov. Jednotlivec príjme podnet, respektíve informáciu a tú mozog na základe určitého programu

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

spracuje – vytvorí výstup (McLeod, 2024). Pod pojmom *„kognitívny proces"* môžeme rozumieť zložitú mentálnu funkciu, na základe ktorej môžeme vnímať, uvažovať, pamätať si a učiť sa. Tento proces do značnej miery ovplyvňuje to, ako komunikujeme so svetom, riešime problémy, robíme rozhodnutia a orientujeme sa v zložitostiach každodenného života. Medzi kognitívne procesy patrí najmä pozornosť, uvažovanie, pamäť, verbálne schopnosti, exekutívne funkcie mozgu či kreativita (Battista, 2024). Kognitívne procesy zohrávajú ústrednú úlohu v tom, ako sa učíme, rozhodujeme a komunikujeme so svetom okolo nás. Jedným z kľúčových rámcov na pochopenie týchto procesov je teória spracovania informácií (TSI). Ide o kognitívny rámec, ktorý hovorí o tom, ako ľudia ukladajú, kódujú a spracovávajú informácie. Vypovedá o tom, že informácie, ktoré ľudia získavajú z okolia, teda zmyslové vstupy sú spracovávané cez rôzne etapy, kde patrí pozornosť, vnímanie, pamäť a rozhodovanie. Výsledkom je výstup – určitá akcia. Teória spracovania informácií vyzdvihuje najmä to, že poznávanie u jednotlivcov je systematickým procesom, ktorý zahŕňa transformáciu surových informácií na zmysluplné poznatky prostredníctvom štruktúrovaných štádií. Hovorí aj o vnútorných mentálnych procesoch, ktoré nastávajú, keď sú informácie prijaté a spracované (Bouchrika, 2025).

V kontexte kognitívnych procesov v rámci spracovávania informácií z médií je potrebné tiež spomenúť takzvaný kognitívny procesný model, ktorého princíp hovorí o tom, že obsah komunikácie je vytváraný primárne vytvorením konceptu samotným príjemcom – teda interpretačným rámcom alebo referenčným rámcom, ktoré robia komunikáciu zrozumiteľnou. Inak povedané, obsah komunikácie nie je vytvorený konkrétnou informáciou, ale tým ako si túto informáciu interpretuje jej príjemca prostredníctvom svojich kognitívnych schopností. Kognitívny procesný model komunikáciu nedeterminuje ako prenos informácií, skôr ako určitú sériu výziev, odmien a zdrojov, ktoré vyvolávajú a riadia vnímanie, myslenie, usudzovanie, rozpoznávanie a pamäť jednotlivca. Na príjemcu informácie sa pozerá ako na subjekt, ktorý konštruuje komunikáciu (Storkerson, P., 2002).

Často spomínaným termínom v súvislosti so spracovávaním informácií a médiami je takzvané *„informačné preťaženie."* Tento fenomén súvisí s kognitívnymi procesmi v rámci exekutívnych funkcií mozgu, kde patrí aj pracovná pamäť. Je nutné spomenúť, že v kognitívnej psychológii existuje princíp, známy ako Millerov zákon, ktorý hovorí o tom, že priemerná osoba dokáže v pracovnej pamäti naraz

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

udržať len približne 7 (plus mínus 2) položiek. Pracovná pamäť nám pomáha dočasne ukladať a manipulovať s informáciami, je však obmedzená. Okrem toho tiež úzko súvisí aj s kapacitou krátkodobej pamäte, čo je schopnosť udržať informácie vo vedomí na krátky čas. Princíp vysvetlený v Millerovom zákone vypovedá aj o dôsledkoch toho ako si informácie vybavujeme a ako ich spracovávame. Ak je človek vystavený viacerým ako 7 informáciám naraz, môže nastať problém so spracovaním či zapamätaním si týchto informácií (Dewra, 2023; Miller, 1956). K informačnému preťaženiu teda dochádza vtedy, keď množstvo informácií presahuje pracovnú pamäť osoby, ktorá ich prijíma (Arnold et al., 2023).

Vývoj digitálnych nástrojov a nárast využívania sociálnych sietí prehĺbili obavy z informačného preťaženia. Platformy sociálnych sietí, rýchly prístup k rôznych informáciám a možnosť vytvárania online obsahu viedli k nepretržitému toku a prístupu k množstvu dát a informácií. Ľudia sú tomuto prostrediu vystavovaní takmer neustále, dá sa teda povedať, že jav informačného preťaženia sa stal dôsledkom digitálneho veku. Zároveň môžeme hovoriť o významnej výzve pre spoločnosť, nakoľko vystavovanie sa takémuto množstvu informácií v kombinácii s časovými obmedzeniami a limitovanou kognitívnou kapacitou na ich spracovanie môže významne obmedziť schopnosť rozhodovať sa. Pre jednotlivcov môže byť tiež veľmi náročné efektívne filtrovať a uprednostňovať relevantné informácie, čo nakoniec vedie k zmätku a problémom so zapamätaním si informácií (Shahrzadi et al., 2024). Digitálna doba so sebou prináša aj fakt, že ľudia trávia čoraz viac času pred obrazovkami počítačov alebo smartfónov. V porovnaní s predchádzajúcimi generáciami je to práve generačná kohorta digitálnych domorodcov, ktorá so smartfónom v ruke trávi najviac času (Medium, 2024). V roku 2024 bola celosvetová priemerná doba strávená pred obrazovkou 6 hodín a 40 minút denne, pričom u generácie Z to bolo približne 9 hodín. Táto závislosť sa ukázala aj v tom, že 88,6 % ľudí siaha po telefóne do 10 minút po prebudení (Duarte, 2025). Neprimerané množstvo informácií, ktorým sú jednotlivci vystavení vďaka sociálnym sieťam oslabuje ich schopnosť tieto informácie efektívne spracovávať. Práve generácia mladých ľudí je týmito informáciami často zahltená (Medium, 2024). Treba tiež spomenúť, že to ako ľudia reagujú na informačné preťaženie sa môže líšiť. Najčastejšími príznakmi informačného preťaženia sú najmä neefektívna práca, zmätok, oneskorenie pri rozhodovaní, nedostatok kritického hodnotenia informácií, väčšia tolerancia chýb, úzkosť, stres a dokonca odmietanie

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

komunikácie. Zníženie negatívnych dopadov informačného preťaženia je možné zlepšením vlastných kognitívnych zdrojov – teda cieleným rozvíjaním schopnosti mozgu efektívne spracúvať, filtrovať a vyhodnocovať množstvo informácií. Inak povedané, posilňovaním svojej pozornosti a schopnosti sústrediť sa. Treba mať však stále na zreteli fakt, že aj pozornosť je obmedzená kognitívna funkcia (Parra-Medina & Álvarez-Cervera, 2021).

Na základe spomenutých skutočností môžeme teda povedať, že vystavovanie sa a prijímanie neprimeraného množstva informácií z online prostredia nás môže dostať do stavu informačného preťaženia, ktoré neskôr ovplyvňuje aj to, ako efektívne dokážeme pracovať, rozhodovať sa, hodnotiť informácie a pod. Tento jav, ako už bolo naznačené, úzko súvisí aj s pozornosťou. Fragmentovaná pozornosť totiž môže v dôsledku informačného preťaženia viesť k pocitom zahltenia a frustrácie (Mindful Health Solutions, 2023). V kontexte analyzovanej problematiky je teda nevyhnutné podrobnejšie analyzovať aj pozornosť. Sociálne siete sa stali priestorom, kde sa kumuluje veľké množstvo informácií. Nejde len o zábavu a rozptýlenie. O pozornosť jednotlivcov tu bojujú špecialisti v oblasti marketingu, presúvajú sa sem spravodajské médiá a dokonca aj politické kampane. V rámci definície tohto pojmu ako kognitívnej funkcie hovoríme najmä o procese zamerania sa na určitý objekt, osobu alebo vykonávanú činnosť a to na úkor ostatných objektov či informácií v prostredí jedinca (Van Schoor, 2022). Vďaka pozornosti dokážeme aktívne spracovávať konkrétne informácie, zatiaľ čo iné potláčame. Pozornosť nám umožňuje zmocniť sa mysľou jedného z viacerých objektov alebo myšlienkových sledov – znamená to odvrátenie sa od niektorých vecí, aby sme sa mohli naplno a účinne venovať iným (Ji et al., 2021).

V úvode tejto práce sme už spomínali aj takzvaný multitasking, ktorý priamo súvisí s rozdeľovaním pozornosti medzi niekoľko úloh či podnetov. Je však potrebné vnímať rozdiel medzi selektívnou a rozdelenou pozornosťou. V rámci *„rozdelenej pozornosti“* je možné do pozornosti súbežne začleniť viacero podnetov. Pozornosť sa v podstate rozdeľuje medzi viaceré podnety na dosiahnutie rôznych úloh. Výskumníci v tomto prípade upozorňujú, že napriek zdaniu vyššej efektivity môže mať takáto práca nepriaznivé dopady na schopnosť úlohy dokončiť, môže sa tiež odraziť na kvalite, správnosti či presnosti spracovania zadaní a úloh. *“Selektívnu pozornosť“* môžeme chápať ako proces, v rámci ktorého je vedomie v danej chvíli

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

orientované na relevantné podnety, zároveň naša myseľ ignoruje tie nepodstatné. Opísaný mechanizmus je mimoriadne dôležitý, pretože ľudský mozog dokáže spracovať len určité množstvo informácií v danom čase (Ji et al., 2021). Medzi akademikmi existuje povedomie aj o takzvanej teórií zaťaženia selektívnej pozornosti. Teória naznačuje, že miera efektivity systému selektívnej pozornosti podlieha tomu, koľko informácií alebo podnetov je do mozgu vysielaných z prostredia. Od tohto závisí, či bude selektívna pozornosť viac alebo menej náchylná na rozptýlenie. Táto teória tiež vypovedá o tom, že selektívna pozornosť v sebe zahŕňa pasívny mechanizmus percepčného systému a aktívny mechanizmus kognitívnej kontroly. Keď je percepčné zaťaženie nízke ostáva aj voľná percepčná kapacita, ktorá neúmyselne spracúva aj iné (irelevantné, rušivé) informácie z prostredia, osoba má teda vyššiu šancu všimnúť si rušivé podnety. Naopak, pri vysokej percepčnej záťaži úloha spotrebuje všetku kapacitu pozornosti, a ďalšie prvky z prostredia sa do spracovania nedostanú (Weast, R., & Neiman, N., 2010; Lavie, et al., 2004). Rozsah pozornosti po nástupe sociálnych médií a krátkych video formátov je jednou z výrazných oblastí záujmu akademikov, najmä pokiaľ ide o mladšiu generáciu používateľov. Platformy sociálnych sietí ako napríklad Facebook, Instagram či TikTok sa stali výzvou pre mladých ľudí najmä kvôli ich tendencii vytvoriť si závislosť na konzumácii obsahu, ktoré ponúkajú. Výskumníci tiež poukazujú na škodlivé dopady na rozsah pozornosti a duševné zdravie (Hilman, 2024). Je tiež potrebné dodať, že nadmerné využívanie sociálnych médií vo všeobecnosti výrazne zvyšuje kognitívnu záťaž ich používateľov. Vedie tak k rozptýleniu pozornosti, zníženej schopnosti efektívne spracovávať informácie a tiež nadmernej spotrebe kognitívnych zdrojov (Lang, 2024).

2 GENERÁCIA Z A TRADIČNÉ MÉDIÁ

Technologický pokrok zásadným spôsobom urýchlil evolúciu prechodu od tradičných médií k novým médiám. Existujú výrazné rozdiely medzi tým, ako boli správy a informácie vytvárané, zdieľané a konzumované v minulosti v porovnaní so súčasnosťou. Pod tradičnými médiami rozumieme tlačené noviny, rozhlas a televíziu, ktoré mediálnemu priemyslu dominovali takmer väčšinu 20. storočia. Tieto formy médií boli regulované, hierarchické a často poskytovali jediný príbeh prostredníctvom centralizovaného zdroja. Príchod internetu a vývoj digitálnych platforiem však viedli k posunu v mediálnom priemysle. Nové médiá, ktoré zahŕňajú digitálne spravodajské platformy, sociálne médiá a blogy, narušili

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

zavedené normy a ponúkajú viac decentralizované, okamžité a interaktívne spôsoby konzumovania správ (Asad & Parker, 2025). Záujem o tému účinkov spravodajských médií na poznanie ľudí a ich vedomostí u akademikov vzbudil do značnej miery práve vzostup televíznych správ ako primárneho zdroja informácií a úpadok čítania novín (Kim et al., 2018).

Tradičné spravodajské médiá naďalej zohrávajú dôležitú úlohu pri formovaní poznania ľudí o verejných otázkach. Okrem toho, že verejnosť informujú o udalostiach v spoločnosti, prinášajú aj podrobnejšie analýzy a komplexné informácie. Miller et al., (2006) uviedli, že ľudia sú schopní učiť sa z televíznych programov a zapamätať si informácie súvisiace s vedou či zdravím. Účinky médií na vedomosti možno pripísať stratégiám spracovania informácií, ktoré ľudia využívajú, keď sú vystavení správam. Podľa modelu kognitívneho sprostredkovania (CMM – *„cognitive mediation model"*) ľudia spracovávajú informácie až potom, čo venujú pozornosť konkrétnym informáciám. Podľa Kim et al. (2018) model CMM ukázal, že mechanizmy spracovania informácií, ako pozornosť a rozpracovanie, sprostredkovávajú získavanie vedomostí. Rozpracovanie, teda mentálny proces vytvárania spojení medzi získanými novými informáciami a vedomosťami uloženými v ľudskej pamäti, je efektívnou sprostredkujúcou premennou medzi vystavením spravodajským médiám a učením sa ľudí zo správ.
Na spracovanie informácií sprostredkovaných v tlači musia jednotlivci zvyčajne používať viacero kognitívnych funkcií, pretože informácie prezentované v novinách sú komplexnejšie a preto si vyžadujú od čitateľov väčšie zapojenie pozornosti. Nepochybnou výhodou je, že novinový formát poskytuje novinárom priestor na detailné spracovanie udalosti či javu (Ho, S. S. & Yang, X., 2018). Pokiaľ ide o pozornosť venovanú správam v televízii, aj v tomto prípade ľudia potrebujú vyššie kognitívne zapojenie na spracovanie informácií. Tempo, sled udalostí a obsah sú riadené televíznou stanicou, televízne spravodajstvo je vo všeobecnosti nízko kontrolovateľné používateľom. Okrem toho má vysielanie správ v televízii veľmi lineárnu štruktúru a zvyčajne má naratívny formát. Aby ľudia porozumeli príbehom prezentovaným v televíznych správach, musia zostať sústredení a zapojiť sa do spracovania dôkladnejšie (Eveland, 2003).

Skúmanie, aké faktory predpovedajú učenie sa z médií, je dôležitým smerom výskumu v oblasti masovej komunikácie. Dôležitým aspektom je v tomto smere

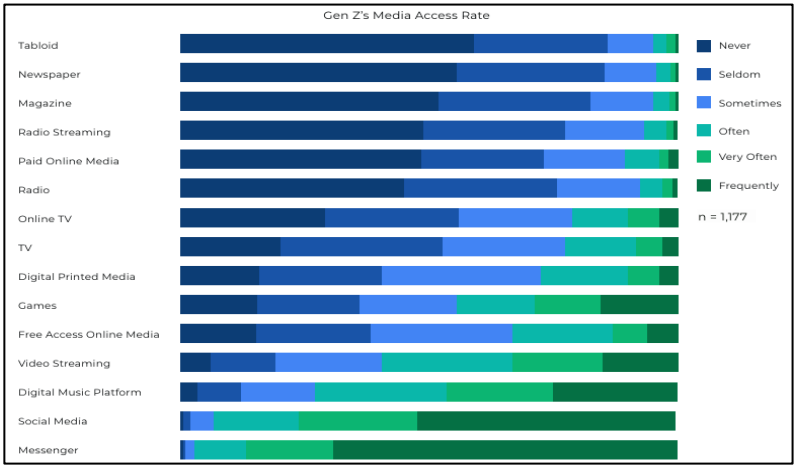
ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

takzvaná *„informačná užitočnosť.“* Vypovedá o tom, že jednotlivci sa budú s väčšou pravdepodobnosťou zaujímať o informácie, ktoré vnímajú ako dôležité pre svoj život. Vnímanie informácie ako užitočnej zvyšuje motiváciu na zapojenie kognitívneho procesu takzvaného rozpracovania danej informácie, teda ako bolo už vyššie spomenuté, jedinec prepája daný údaj s inými uloženými v dlhodobej pamäti. Prínosy masmedializovaných správ sú tiež posudzované podľa ich užitočnosti alebo použiteľnosti pre jednotlivcov. V rámci výskumu zaoberajúceho sa výberom informácií jednotlivcov z médií, učením sa z nich a z úvah o informačnej užitočnosti bol navrhnutý takzvaný model informačnej užitočnosti (IUM – *„information utility model“*). Podľa tohto modelu si ľudia selektívne vyberajú informácie, aby lepšie porozumeli udalostiam, ktoré ich zaujímajú. Takto získavajú lepšiu orientáciu vo svojom fyzickom a sociálnom prostredí a dokážu v ňom efektívnejšie konať (King, 2015).

V úvode predkladanej práce sme už naznačili, že tradičné médiá nie sú pre generačnú kohortu digitálnych domorodcov zaujímavé a preferujú skôr platformy sociálnych médií, ktoré sa zároveň stali neoddeliteľnou súčasťou ich bežného fungovania. Potvrdzuje to aj množstvo štúdií či prieskumov, ktoré preukazujú, že generácia Z opúšťa napríklad tradičnú tlač ako sú bulvárne noviny, časopisy alebo denníky. Uprednostňujú konzumáciu digitálnych médií, najmä aplikácie na posielanie správ, platformy sociálnych sietí a streamovacie služby. (Prestianta et al., 2023). Pre porovnanie, prieskum z roku 2022 ukázal, že mladší spotrebitelia najčastejšie využívajú sociálne médiá ako zdroj správ, pričom 50 % príslušníkov generácie Z a 44 % mileniálov (generácie Y) uviedlo, že ich využívajú denne. Naopak, 43 % ľudí z generácie Boomers uviedlo, že sociálne siete takmer nikdy nepoužívali na získavanie spravodajských informácií (Watson, 2024). Ak sa však pozrieme bližšie na prístup generácie mladých ľudí k médiám, môžeme na Obrázku 1 vidieť, že na tradičné médiá úplne nezanevreli a pozornosť venujú napríklad televízii. Dáta však preukazujú ich jasné preferencie smerom k digitálnemu prostrediu. Zaujímavosťou je, že množstvo mladých využíva ako alternatívu tlačených médií ich digitálny formát, viď. taktiež Obrázok 1(Prestianta et al., 2023).

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

Obrázok 1: Prístup generácie Z k médiám



Zdroj: Prestianta et al., (2023)

Prieskum mediálnej spoločnosti Business Wire z roku 2020 dokonca preukázal, že 58 % respondentov patriacich do generácie Z nevydrží bez prístupu na internet viac ako 4 hodiny, kým sa nezačnú cítiť nepríjemne (Businesswire, 2020). Prestianta et al., (2023) uviedli, že práve kvôli podobným zisteniam v posledných rokoch museli mediálne spoločnosti zareagovať a transformovať sa tak, aby bol ich obsah digitálny a dostatočne pútavý pre generáciu mladých ľudí. Definícia toho, čo znamenajú správy pre generáciu Z je východiskovým bodom pri určovaní, ako sa môže spravodajstvo vyvíjať tak, aby lepšie slúžilo záujmom a potrebám mladej generácie. Mladí ľudia si na jednej strane želajú ľahší obsah, na druhej strane ich zaujímajú aj informácie z rôznych oblastí ako kultúra či dianie v spoločnosti. Zároveň treba brať do úvahy fakt, že sa pohybujú na rôznych platformách. Aby si spravodajské médiá vybudovali väzby a posilnili dôveru, musia naďalej rozvíjať spôsob, akým budú používateľom prinášať informácie v ich sociálnom spravodajskom prostredí, a zároveň prehlbovať formy zapojenia (Roberts, b.d.). Dlhší, multimediálny obsah má síce stále svoje miesto, ale cesta používateľa k nemu sa transformovala a prispôsobila a v súčasnosti vyzerá inak než pri starších generáciách (Prestianta et al., 2023). Môžeme sledovať, že spravodajský obsah sa začal postupne objavovať aj na platformách sociálnych sietí ako TikTok alebo Instagram, kde umožňuje

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

viacerým etablovaným spravodajským médiám zdieľať obsah, ktorý je prispôsobený týmto platformám. Redaktori spracovávajú spravodajský obsah do zrozumiteľnejšej formy, pričom popri vysvetľujúcich videách o vážnych témach pribúdajú aj zábavnejšie a pútavejšie príspevky. Vo Veľkej Británii využíva platformu TikTok napríklad BBC News a ITV News. Na Instagrame má BBC News takmer 30 miliónov sledovateľov, BBC News UK okolo 250-tisíc a ITV News približne 400-tisíc. TikTok a Instagram ponúkajú vizuálne príťažlivý obsah optimalizovaný pre mladšie publikum, no zároveň si vyžadujú väčšie investície zo strany vydavateľov – často s nižšou návratnosťou v podobe návštevnosti a príjmov (Roberts, b.d.). V rámci Slovenska na TikToku pôsobí napríklad Denník N, ktorý tu publikuje spravodajský obsah alebo aj napríklad televízia Markíza a TA3. Obsah týchto televízií na platforme TikTok však nie je spravodajsky zameraný.

Tradičné média dlhú dobu plnili a stále plnia úlohu spravodajcu a verejnosti poskytovali informácie zo spoločenského a politického diania. Dá sa teda povedať, že od funkcie, ktorú plnia závisí aj demokratický politický systém či angažovanosť verejnosti. V súčasnosti sa tradičné médiá snažia zostať relevantné, a preto sa presúvajú do online prostredia. Publikum má s príchodom digitálnych vymožeností k dispozícii veľké množstvo informačných zdrojov. (Kim et al., 2018). Navyše generácia Z, teda mladí ľudia, ktorí navštevujú stredné a vysoké školy a vstupujú na pracovný trh majú podľa rôznych prieskumov preferencie smerujúce práve k online zdrojom. Paradoxom však je, že títo mladí ľudia, aj napríklad podľa správy A-Gen-Z Report (2023), pokladajú rozhlas a tlačené médiá za najdôveryhodnejší zdroj informácií. Televízia sa umiestnila za sociálnymi médiami a blog sférou. U digitálnych domorodcov teda klesá záujem o formáty tradičných médií, no na svojej dôveryhodnosti nestrácajú. V tomto kontexte je treba uviesť prieskum Pareira (2012), podľa ktorého je cesta spracovania informácií spustená vnímaním médií a ovplyvňuje kvalitu kognitívneho výsledku. V experimente si študenti dokázali lepšie spomenúť obsah z webových stránok, ktoré považovali za vysoko dôveryhodné v porovnaní s tými, ktoré neboli. Štúdia naznačila, že dôveryhodnosť či vnímanie konkrétneho média ovplyvňuje kognitívne spracovanie informácií, ktoré ponúka. Kim et al., (2018) v prieskume na druhej strane preukázali, že čím viac ľudia sledujú správy, tým viac si myslia, že médiá im pomáhajú pochopiť zložité témy v rámci spoločenského diania ako napríklad politika. Teda častejšie sledovane správ vedie k tvorbe pozitívneho názoru na médiá. Ďalším z kľúčových

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

zistení prieskumu autorov bolo, že ak si ľudia myslia, že médiá sú užitočné, viac premýšľajú o správach, ktoré z nich prijímajú. Tento pozitívny názor na médiá do istej miery vysvetľuje, prečo sledovanie správ vedie k hlbšiemu premýšľaniu o nich.

Generácia Z sa narodila do éry technologického pokroku, pričom sa zásadne zmenil aj spôsob prijímania či konzumácie informácií v dôsledku príchodu digitálneho prostredia a sociálnych médií. Títo mladí ľudia vyrastali s inteligentnými zariadeniami a ich využívanie sa stalo súčasťou ich životného štýlu. Nie je preto prekvapujúce, že aj v rámci výberu informačných zdrojov a spravodajstva sa výrazne prikláňajú k online sfére, ktorú uprednostňujú pred tradičnými médiami. Paradoxne, tradičné médiá stále pokladajú za dôveryhodné zdroje informácií. Tento aspekt dôveryhodnosti médií je kľúčový aj pre kognitívne spracovanie informácií. V predkladanej práci boli uvedené aj štúdie, ktoré potvrdzovali, že dôveryhodnosť média priamo ovplyvňuje kvalitu kognitívneho výsledku – študenti si lepšie zapamätali obsah z webových stránok, ktoré považovali za vysoko dôveryhodné. Okrem toho, ak si ľudia myslia, že médiá sú užitočné, viac premýšľajú o správach, ktoré z nich prijímajú. To môžeme zovšeobecniť aj na generáciu Z. V rámci práce sme tiež spomínali aj kognitívne modely spracovávania informácií z médií. Model kognitívneho sprostredkovania (CMM) vysvetľuje, ako sa ľudia učia z médií. Podľa tohto modelu ľudia spracovávajú informácie až po tom, čo venujú pozornosť konkrétnym informáciám. Mechanizmy spracovania informácií, ako pozornosť a rozpracovanie (prepájanie nových informácií s vedomosťami uloženými v pamäti), sprostredkovávajú získavanie vedomostí. Tradičné médiá, ako tlač a televízia, vyžadujú vyššie kognitívne zapojenie kvôli komplexnosti a lineárnej štruktúre obsahu. Kľúčovou je tiež informačná užitočnosť – ľudia sa zaujímajú o informácie, ktoré vnímajú ako relevantné pre svoj život. Model informačnej užitočnosti (IUM) vysvetľuje, že si ľudia selektívne vyberajú informácie na lepšie porozumenie udalostiam, čím získavajú lepšiu orientáciu vo svojom prostredí. Vnímanie informácie ako užitočnej zvyšuje motiváciu na zapojenie kognitívneho procesu rozpracovania. Tieto dva modely zdôrazňujú potrebu zvýšeného kognitívneho zapojenia jednotlivcov. V rámci analýzy vedeckých štúdií sme nenašli relevantné dokumenty, ktoré by sa zaoberali konkrétne spracovávaním informácií príslušníkmi generácie Z z tradičných médií, nakoľko táto generačná kohorta najčastejšie čerpá informácie z online zdrojov. Avšak, zo zistení o spracovávaní informácií z tradičných médií a ich potenciálnych výhodách v učení a z údajov o preferenciách

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

informačných zdrojov mladej generácie vyplývajú otázky o tom, ako táto generačná kohorta spracováva informácie z online prostredia. Vo všeobecnosti ide o veľmi dynamické prostredie, kde sa kumulujú informácie decentralizovane, teda informácie pochádzajú z rôznych zdrojov, a ich dôveryhodnosť je často otázna. V prvej kapitole práce sme tiež načrtli javy ako informačné preťaženie či multitasking, ktoré sú s generáciou z a online prostredím často spájané a akademikmi vnímané ako problematické.

3 GENERÁCIA Z A SOCIÁLNE MÉDIÁ

Používanie internetu sa od jeho príchodu dostalo do takmer každého aspektu života. Tradičný spôsob života sa so vzostupom internetu transformoval a v jeho prostredí vznikli nové paralelné kultúry. Zmenilo sa fungovanie spoločenského života, no najviac zo všetkého bol týmto technologickým pokrokom ovplyvnený koncept komunikácie. V minulosti bol prostriedkom ľudského vyjadrovania najmä jazyk, písanie a neskôr tlač. V súčasnej dobe sa odohráva prostredníctvom informačných komunikačných technológií. V posledných rokoch je možné tiež sledovať trend, kedy sa komunikácia presunula na sociálne médiá a platformy sociálnych sietí, ktoré sú používateľom prístupné najmä vďaka internetu (Elkatmış, 2024). Sociálne média môžeme definovať ako súbor internetových aplikácií, ktoré uľahčujú skupinovú alebo individuálnu tvorbu či spravovanie a zdieľanie obsahu vytvoreného používateľom. Sociálne médiá nie sú oddelené od fyzickej reality, môžeme ich však vnímať ako neoddeliteľnú súčasť sociálneho prostredia. Taktiež majú vplyv na mnohé oblasti osobného a verejného života, vrátane identity jednotlivcov, medziľudské vzťahy, politiku a ekonomiku (Davis, 2015).

Generačná kohorta mladých ľudí, ktorí sú v súčasnosti vo veku kedy navštevujú stredné a vysoké školy a taktiež mnohí vstupujú na trh práce, sú známi a mnohými akademikmi aj definovaní tým, že vyrastali v dobe, kedy sa nové technológie a digitálny priestor dostali do bežného fungovania jednotlivcov. A teda práve táto generácia podľa mnohých výskumníkov nepoznala svet bez internetu. Podľa Yadava, & Raia (2020) majú príslušníci generácie Z potrebu byť neustále pripojení so svojím blízkym okolím a rovesníkmi. Taktiež potrebujú byť neustále informovaní a uprednostňujú online platformy sociálnych sietí na komunikáciu a interakciu s ľuďmi. Treba spomenúť, že táto generácia nie len obsah na sociálnych sieťach konzumuje, stáva sa tiež aktívnym prispievateľom. Na používanie sociálnych médií generáciou Z majú však vplyv rôzne environmentálne

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

a osobnostné faktory, pri ktorých je tiež dôležité mať na pamäti, že sú dynamické a môžu sa meniť. Pokiaľ ide o environmentálne faktory hovoríme najmä o externých faktoroch ako politická situácia v krajine, ekonomika, kultúra, technológie či zákony, ktoré môžu priamo alebo nepriamo ovplyvňovať to ako generácia Z používa sociálne siete. Rozdiely v týchto vonkajších vplyvoch medzi krajinami určujú, či sú sociálne siete pre mladých ľudí viac dostupné alebo obmedzené. Medzi osobnostné faktory patrí spoločenské postavenie, fáza v životnom období, finančná situácia či vek. Tieto taktiež do významnej miery ovplyvňujú to, ako generácia Z využíva sociálne médiá a internet. Napríklad vzdelanie, príjem rodiny a majetok mladých ľudí sú jasne prepojené s ich socioekonomickým postavením a sú silne ovplyvnené práve externými faktormi. Stabilné podmienky dlhodobo ovplyvňujú, ako mladí ľudia používajú sociálne siete a tak isto ich osobné ciele, pocity a osobnosť.

Najnovšie dáta z prieskumu na vzorke v Spojených štátoch preukázali, že najčastejšími aktivitami generácie digitálnych domorodcov na sociálnych sieťach je lajkovanie a komentovanie príspevkov. Veľmi rozšírenou a obľúbenou je pre túto generáciu aj online komunikácia. Zaujímavým zistením tiež bolo, že 46 % dopytovaných respondentov uprednostňuje sociálne site pred vyhľadávačmi v rámci vyhľadávania informácií online. Dáta tiež vypovedajú aj o tom, že mladým ľuďom nevadí reklama výmenou za bezplatný obsah (Dixon, 2024). Prieskum o tom, kde Gen Z trávia čas online preukázal, že je YouTube je pre túto generačnú kohortu najpoužívanejšou platformou - 78% z nich trávi čas používaním tejto aplikácie. Podľa správy spoločnosti Opeepl je na druhom mieste Instagram so 76%, TikTok 69% a Snapchat 43%. Avšak výrazný pokles je viditeľný, keď sa dostaneme k platformám ako X a Facebook. Ďalej generácia Z prejavuje náklonnosť aj k aplikácii Pinterest (Opeepl, 2025). Je tiež potrebné spomenúť, že zo správy o mediálnej spotrebe generácie Z vyplýva niekoľko zaujímavých zistení. Dáta z prieskumu poukazujú na to, že 73 % dopytovaných respondentov trávi viac ako hodinu denne sledovaním obsahu prostredníctvom platených streamovacích služieb – to poukazuje na fakt, že títo mladí ľudia preferujú personalizovaný zážitok a pohodlie pri sledovaní dlhometrážneho obsahu a 67,6 % respondentov je ochotných platiť za hudobné streamovacie služby ako napríklad Spotify alebo Apple Music.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

Obrázok 2: Aký typ krátkeho obsahu respondenti najviac preferujú?

What type of short-form content, if any, do you enjoy the most? Short-form content is quick, engaging media—usually under a few minutes— on platforms like TikTok, Instagram Reels, and YouTube Shorts.

		Gender	
	Total	**Male**	**Female**
Sample	*998*	*489*	*509*
Comedy and memes	67.6% (675)	66.3% (324)	69.0% (351)
Educational or "how-to" content	44.4% (443)	41.7% (204)	47.0% (239)
Beauty, fashion, and lifestyle tips	37.6% (375)	18.0% (88) ↓	56.4% (287) ↑
News and current events	39.3% (392)	41.9% (205)	36.7% (187)
Music and dance trends	39.1% (390)	30.7% (150) ↓	47.2% (240) ↑
Personal stories and vlogs	39.7% (396)	29.9% (146) ↓	49.1% (250) ↑
None	1.1% (11)	1.2% (6)	1.0% (5)
N/A	1.0% (10)	1.2% (6)	0.8% (4)
Other	2.2% (22)	2.9% (14)	1.6% (8)

Zdroj: Rand, 2025

Generácia Z obľubuje aj krátky videoobsah najmä na platformách sociálnych sietí ako TikTok, Instagram a YouTube. Tieto krátke formáty trvajú pár sekúnd maximálne niekoľko minút. Sú populárne najmä pre svoju stručnosť a rýchlosť, čo vyhovuje multitaskingovému a dynamickému životnému štýlu generácie mladých ľudí. Z grafu na Obrázku 2 vyplýva, že najobľúbenejšie typy krátkeho obsahu sú vtipné, meme videá (67 %), 44 % respondentov uviedlo, že sleduje vzdelávací alebo takzvaný *„how-to"* obsah a 40 % mladých sleduje osobné príbehy *„stories"* a vlogy (Rand, 2025).

Najnovšie prieskumy z posledných rokov teda potvrdzujú to, na čo akademici poukazovali už pred niekoľkými rokmi. *„Niekedy okolo roku 2011 sme sa dostali do bodu, keď sme sa pozreli okolo seba – možno práve od vlastného telefónu a uvedomili si, že každý v našom okolí má v ruke telefón,"* uviedla psychologička študujúca generačné rozdiely Jean Twenge (2017). V publikácií zameranej na generáciu Z, ktorú označuje ako *„iGen"* popisuje, že sa za niekoľko rokov používanie sociálnych médií zmenilo z dennej aktivity polovice tínedžerov na aktivitu takmer všetkých. Nárast v používaní sociálnych sietí bol ešte výraznejší medzi tínedžermi z menšinových skupín a z nízkopríjmového prostredia – v roku

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

2008 boli tí, ktorí používali sociálne siete denne, prevažne tínedžeri s vyšším sociálno-ekonomickým statusom. Do roku 2015 však rasové a triedne rozdiely v používaní sociálnych médií zmizli. Denné používanie sociálnych sietí sa stalo rovnakou príležitosťou pre väčšinu mladých ľudí (Twenge, 2017). Sociálny výskumník McCrindle (2009) túto generáciu opísal ako technologicky najviac gramotnú. Podľa neho sú veľmi intuitívnymi a sebavedomými používateľmi digitálnych technológií – Facebook existuje už viac ako desaťročie a iPhony, iPady, aplikácie a sociálne médiá sú im dostupné od ich formujúceho veku. Dnešná mládež je prvou generáciou, ktorá vyrastá s mobilným telefónom v jednej ruke a myšou v druhej.

Mladí ľudia si nové médiá obľúbili, integrovali ich do svojho každodenného fungovania a životného štýlu. Bez pochybností táto novodobá forma komunikácie prináša množstvo výhod. Je však nevyhnutné skúmať, aké riziká by nadmerné využívanie sociálnych sietí a iných digitálnych technológií mohlo priniesť. Podľa Shanmugasundarama & Tamilarasu (2023) majú digitálne technológie a platformy sociálnych médií vplyv na fungovanie mozgu a kognitívnych schopností. Ide najmä o pozornosť, pamäť, vnímanie, kritické myslenie a schopnosť učiť sa. Digitálny svet podľa výskumníkov predstavuje výzvy pre udržanie sústredenej pozornosti – smartfóny a sociálne médiá prispievajú k informačnému preťaženiu a stavu tzv. *„neustálej čiastočnej pozornosti.“* Zámerne dizajnové prvky digitálnych zariadení a aplikácií, ako napríklad neustále notifikácie a možnosť scrollovania obsahu tento stav zhoršujú. Výsledkom je znížená produktivita, horšia schopnosť zapamätania si informácií a zvýšená úroveň stresu. Na druhej strane napríklad videohry môžu zlepšiť selektívnu pozornosť a vizuálno-priestorové spracovanie informácií. Neustále digitálne rozptýlenia môžu taktiež znižovať koncentráciu a schopnosť hlbokého premýšľania. Nadmerné používanie sociálnych médií a multitasking môžu negatívne ovplyvňovať napríklad výkon v škole. Akademici tiež upozorňujú na to, že dlhodobé nadmerné používanie sociálnych médií výrazne zvyšujú kognitívnu záťaž používateľov, čo následne negatívne ovplyvňuje duševné zdravie. Kognitívna záťaž sa vzťahuje na obmedzenú kapacitu kognitívneho systému pri spracovávaní informácií a úzko súvisí s informačným preťažením, ktoré bolo spomenuté v druhej kapitole predkladanej práce. Zvýšenie kognitívnej záťaže sa najčastejšie prejavuje ako stres a únava pri práci s novými informáciami. Používanie sociálnych médií viac ako tri hodiny denne vedie k nárastu kognitívnej záťaže, ktorá sa môže prejavovať najmä vo forme úzkosti a roztržitej pozornosti (Lang, 2024). V tejto

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

súvislosti je však potrebné uviesť aj štúdiu Stiegera & Wunderlba (2022), v ktorej autori poukázali, že používanie sociálnych sietí môže krátkodobo znižovať pracovnú pamäť no výsledky prieskumu nepreukázali žiadne dôkazy o súvislosti medzi používaním sociálnych sietí a inteligenciou adolescentov alebo technickým porozumením či kreativitou. Avšak výnimkou bola praktická numerická zručnosť. Adolescenti, ktorí viac využívali sociálne siete alebo s vyšším skóre PSMU (*„problematic social media use“* - vzťahuje na nadmerné a nekontrolované používanie sociálnych médií) mali nižšiu praktickú numerickú schopnosť, a naopak. Štúdia Xu et al., (2024) tiež preukázala, že vyššia miera PSMU ovplyvňuje aj schopnosť ovládať svoje správanie, respektíve *inhibičnú kontrolu* a to najmä pri podnetoch, ktoré sú silno spojené so sociálnymi médiami. PSMU narúša túto schopnosť tak, že spotrebuje viac kognitívnych zdrojov na začiatku rozhodovania a menej v neskorších fázach. V rámci snahy pomôcť ľuďom vykazujúcim PSMU by bolo vhodné zamerať sa na obmedzenie vystavenia sociálnym médiám a na zlepšenie schopnosti sebaovládania. Štúdia tiež zistila, že strach z premeškania (FoMO) zohráva dôležitú úlohu – znižuje schopnosť ovládať impulzy čo sa ešte vo vyššej miere prejavuje u ľudí s PSMU. V rámci tejto témy treba tiež spomenúť, že okrem účelového dizajnovania aplikácií sociálnych sietí tak, aby boli používateľky atraktívne a intuitívne do veľkej miery k ich nadmernému používaniu prispieva aj spomínaný *„strach z premeškania“* (FoMO – *„fear of missing out“*). Tento jav sa dá definovať ako strach jednotlivca, že príde o dôležité chvíle iných ľudí alebo skupín, pri ktorých nie je prítomný. Jednotlivec má teda silnú tendenciu byť neustále prítomný online na sociálnych sieťach a v kontakte s tým, čo ostatní zverejňujú. FoMO zahŕňa tri hlavné aspekty: strach jednotlivca, že mu uniknú dôležité momenty; obava, že zmeška dôležité udalosti iných skupín; túžba zostať neustále v spojení s aktivitami ostatných. FoMO podľa akademikov zohráva úlohu v nadmernom trávení času na sociálnych sieťach ako sprostredkovateľ, ktorý spája nedostatočne naplnené psychologické potreby s väzbou danej osoby na sociálne médiá (Anwar et al., 2019). FoMO môže mať okrem spomenutého aj nepriaznivý vplyv na duševné zdravie jednotlivcov. Aj keď je cieľom sociálnych médií vytvárať komunity, niekedy majú aj opačný efekt a môžu u používateľov vyvolávať pocity osamelosti a vylúčenia zo skutočného spoločenského života. Tento pocit izolácie v kombinácii so strachom z premeškania môže viesť k silnejšej potrebe byť neustále v spojení s ostatnými prostredníctvom sociálnych médií (Betterhelp, 2025).

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

ZÁVER

Generácia Z, často označovaná ako digitálni domorodci, vyrastala v prostredí intenzívne ovplyvnenom internetom a digitálnymi technológiami. Táto generačná kohorta preferuje konzumáciu mediálneho obsahu prostredníctvom sociálnych sietí a streamovacích služieb pred tradičnými médiami ako sú televízia, rozhlas a tlač. Dôsledkom je, že sa mení prístup týchto mladých ľudí k informáciám no taktiež to ovplyvňuje aj kognitívne procesy, ktoré sú spojené so spracovaním informácií. Digitálne prostredie, v ktorom sa generácia Z pohybuje je dynamické a zároveň kognitívne náročné, pretože sa v ňom kumuluje veľké množstvo informácií, zároveň sú tieto informácie spracované prevažne vizuálne pútavo a rýchlo sa menia. Nadmerná konzumácia takéhoto obsahu môže viesť k informačnému, respektíve kognitívnemu preťaženiu, ktoré zaťažujú pracovnú pamäť, narúšajú selektívnu pozornosť a podporujú multitasking – spracovanie viacerých úloh súčasne. Akademici tiež upozorňujú na to, že multitasking má negatívny vplyv na kognitívnu výkonnosť, znižuje schopnosť sústredenia a zvyšuje riziko únavy či stresu. Dôsledkom je nižšia schopnosť učenia sa, dlhodobého zapamätania si informácií a aj zhoršenie duševného zdravia. Z hľadiska teoretických rámcov spracovania informácií sme analyzovali najmä model kognitívneho sprostredkovania (CMM) a model informačnej užitočnosti (IUM), ktoré zdôrazňujú úlohu pozornosti, motivácie a interpretácie v procese učenia sa z médií. Výskumy zároveň ukazujú, že dôveryhodnosť média výrazne ovplyvňuje kvalitu spracovania informácií – mladí ľudia si lepšie pamätajú obsah z médií, ktoré považujú za spoľahlivé a užitočné. Aj keď generácia Z tradičné médiá uprednostňuje menej, úplne ich nevylučuje zo svojej mediálnej rutiny. Naopak, využíva ich často v digitálnej forme a pripisuje im vysokú mieru dôveryhodnosti. Zároveň sa ukazuje, že hybridné mediálne stratégie – prepájanie tradičných médií s digitálnym prostredím – predstavujú optimálnu cestu na udržanie pozornosti mladej generácie. Na základe analýzy tiež môžeme zdôrazniť nevyhnutnosť rozvoja mediálnych a informačných kompetencií u mladých ľudí a posilňovania selektívnej pozornosti či minimalizovania kognitívnej záťaže. V dnešnej dobe práve na sociálnych sieťach prebieha boj o pozornosť ľudí, a teda je dôležité klásť dôraz na dopady mediálnych stratégií zameraných na generáciu Z.

Afiliácia: *Tento článok bol podporený projektom SK-BG-23-0001 s názvom: Médiá, spoločenské hodnoty a dezinformácie v 21. storočí. Doba riešenia: 2024 – 2026.*

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

LITERATÚRA

AAGAARD, J., 2018. Multitasking as distraction: A conceptual analysis of media multitasking research. *Theory & Psychology*. 29(1), 87-99. https://doi.org/10.1177/0959354318815766

A-GEN-Z REPORT, 2023. *What business needs to know about the generation changing everything*. Oliver Wyman and The News Movement. Dostupné na: https://www.oliverwymanforum.com/content/dam/oliver-wyman/ow-forum/template-scripts/a-gen-z/pdf/A-Gen-Z-Report.pdf

ANWAR, Z., E. D. FURY a S. R. FAUZIAH, 2019. The fear of missing out and usage intensity of social media. In: MYDIN, Y. O. et al. (eds.). *5th ASEAN Conference on Psychology, Counselling, and Humanities (ACPCH 2019) Towards the Psycho-Social Well-Being of Society: Challenges and Opportunities in the Digital Age*. Atlantis Press, s. 395. https://doi.org/10.2991/assehr.k.200120.038

ARNOLD, M., M. GOLDSCHMITT a T. RIGOTTI, 2023. Dealing with information overload: A comprehensive review. *Frontiers in Psychology*. 14. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1122200

ASAD, F. a O. PARKER, 2025. *Traditional media vs. new media: Analyzing news consumption patterns in a contemporary media landscape*. ResearchGate. DOI: 10.13140/RG.2.2.20126.24649

BATTISTA, M., 2024. What is Cognitive Processing: Functions & Impact on Daily Life. *Creyos*. 7. mája 2024. Dostupné na: https://creyos.com/blog/cognitive-processing

BETTERHELP, 2025. Social media and the fear of missing out: Potential effects and solutions. *BetterHelp*. 24. februára 2025. Dostupné na: https://www.betterhelp.com/advice/current-events/fear-of-missing-out-social-media-effects-and-solutions/

BOUCHRIKA, I., 2025. What is Information Processing Theory? Stages, Models & Limitations for 2025. *Research.com*. 22. mája 2025. Dostupné na: https://research.com/education/what-is-information-processing-theory

COTE, J., 2022. What is New Media? *SNHU Newsroom*. 23. septembra 2022. Dostupné na: https://www.snhu.edu/about-us/newsroom/liberal-arts/what-is-new-media

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

DAVIS, J. L., 2015. Social media. In: MAZZOLENI, G. (ed.). *The International Encyclopedia of Political Communication*. 1st ed. John Wiley & Sons. https://doi.org/10.1002/9781118541555.wbiepc004

DECISION LAB, b.d. Yes, the Internet is redefining Gen Z's TV habits. *Decision Lab*. Dostupné na: https://www.decisionlab.co/blog/yes-the-internet-is-redefining-gen-zs-tv-habits

DEWRA, H., 2023. The 7+2 Rule: The REAL Science Behind Miller's Law that will shock you & your deepest memory! *Medium: Design Bootcamp*. 25. januára 2023. Dostupné na: https://medium.com/design-bootcamp/the-7-2-rule-the-real-science-behind-millers-law-that-will-shock-you-your-deepest-memory-4a35be25bb3b

DIXON, S. J., 2024. Social media and Generation Z in the United States - statistics & facts. *Statista*. September 6, 2024. Dostupné na: https://www.statista.com/topics/10943/social-media-and-generation-z-in-the-united-states/

DUARTE, F., 2025. Alarming Average Screen Time Statistics (2025). *Exploding Topics*. 24. apríla 2025. Dostupné na: https://explodingtopics.com/blog/screen-time-stats

ELKATMIŞ, M., 2024. Examination of social media usage habits of generation Z. *Frontiers in Psychology*. 15. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1370823

EVELAND JR., W. P., 2003. A Mix attributes approach to the study of media effects and New communication technologies. *Journal of Communication*. 53(3), 395–410. https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2003.tb02598.x

HAUSLER, C., b.d. *Audience Deep Dive: Generation Z*. MNTN Research. Dostupné na: https://research.mountain.com/insights/audience-deep-dive-generation-z

HILMAN, E., 2024. This is your brain on social media: How social media use is changing our attention spans. *The Research Archive of Rising Scholars*. https://doi.org/10.58445/rars.1860

HO, S. S. a X. YANG, 2018. Communication, cognitive processing, and public knowledge about climate change. *Asian Journal of Communication*. 28(5), 449–467. https://doi.org/10.1080/01292986.2018.1453847

CHERRY, K., 2025. How multitasking affects productivity and brain health. *Verywellmind*. 4. februára 2025. Dostupné na: https://www.verywellmind.com/multitasking-2795003

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

JI, Z., H. HUANG a Z. WANG, 2021. The effects of divided attention and selective attention on the accuracy of memory. In: BIN, M. Z. a N. A. GHAFFAR (eds.). *Proceedings of the 2021 4th International Conference on Humanities Education and Social Sciences (ICHESS 2021)*. Atlantis Press, s. 1557-1561. https://doi.org/10.2991/assehr.k.211220.263

KIM, J., M. CHADHA a H. G. ZÚÑIGA, 2018. News media use and cognitive elaboration. The mediating role of media efficacy. *Revista Latina de Comunicación Social*. (73), 168–183. https://doi.org/10.4185/RLCS-2018-1251

KING, A. J., J. D. JENSEN, N. CARCIOPPOLO, M. M. KRAKOW a Y. SUN, 2015. Comparing theories of media learning: Cognitive mediation, information utility, and knowledge acquisition from cancer news. *Mass Communication and Society*. 18(6), 753–775. https://doi.org/10.1080/15205436.2015.1027406

LANG, R., 2024. Social media use and cognitive load: A study on the impact on interpersonal relationships. *Dean&Francis Press*. 1(1). https://doi.org/10.61173/436ren44

LAVIE, N., A. HIRST, J. W. DE FOCKERT a E. VIDING, 2004. Load theory of selective attention and cognitive control. *Journal of Experimental Psychology: General*. 133(3), 339–354. https://doi.org/10.1037/0096-3445.133.3.339

MCCRINDLE, 2019. 5 factors defining Generation Z. *McCrindle*. Dostupné na: https://mccrindle.com.au/article/topic/generation-z/5-factors-defining-generation-z/

MCLEOD, S., 2024. Information Processing Theory In Psychology. *SimplyPsychology*. 1. februára 2024. Dostupné na: https://www.simplypsychology.org/information-processing.html

MEDIACULTURE, 2023. Gen Z Media Habits: Where to Find Them and How to Engage Them. *MediaCulture*. 24. októbra 2023. Dostupné na: https://www.mediaculture.com/insights/gen-z-media-habits

MEDIUM, 2024. Information overload: surviving in the era of digital overproduction. *Medium: Digital Gems*. 13. decembra 2024. Dostupné na: https://medium.com/digital-gems/information-overload-surviving-in-the-era-of-digital-overproduction-19b3a622a769

MIKULÁŠ, P., L. SPÁLOVÁ, L. KUČEROVÁ, P. LENGHART, E. MORAVČÍKOVÁ, A. SHELTON, Z. SCHLOSSEROVÁ, V. ŠTEVČAT SZABÓOVÁ, M. ŠTOSEL a M. ŠVECOVÁ, 2024. *Digitálni #prozoomeri: Boost kritického myslenia Generácie Z*. Praha: Vysoká škola kreatívni

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

komunikace. Dostupné na: https://www.researchgate.net/publication/384323165

MILLER, J. D., E. AUGENBRAUN, J. SCHULHOF a L. G. KIMMEL, 2006. Adult science learning from local television newscasts. *Science Communication*. 28(2), 216–242. https://doi.org/10.1177/1075547006294461

MILLER, G. A., 1956. The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits on our Capacity for Processing Information. *Psychological Review*. 63, 81-97. Dostupné tiež na: https://psychclassics.yorku.ca/Miller/#f1, https://doi.org/10.1037/h0043158

MINDFUL HEALTH SOLUTIONS, 2023. 4 ways information overload impacts our mental health and how to cope. *Mindful Health Solutions*. Dostupné na: https://mindfulhealthsolutions.com/4-ways-information-overload-impacts-our-mental-health-and-how-to-cope/

OPEEPL, 2023. 5 Trends in Gen Z Media Behaviour. *Opeepl*. Dostupné na: https://www.opeepl.com/blog/5-trends-in-gen-z-media-behaviour

OPEEPL, 2025. The youth market in 2025: Must-know trends for brands. *Opeepl*. Dostupné na: https://www.opeepl.com/blog/the-youth-market-in-2025-must-know-trends-for-brands

PARRA-MEDINA, L. E. a F. J. ÁLVAREZ-CERVERA, 2021. Information overload syndrome: a bibliographic review. *Revista de Neurología*. 73(12), 421–428. https://doi.org/10.33588/rn.7312.2021113

PEREIRA, K. L., 2012. Information literacy on the web: How college students use visual and textual clues to assess credibility on health websites. *Communications in Information Literacy*. 6(1), 34-48. Information Literacy. 6(1), 34-48. https://doi.org/10.15760/comminfolit.2012.6.1.116

PRESTIANTA, A. M., N. EVITA a R. ASMARANTIKA, 2023. *Gen Z's Digital Media Consumption and Activities*. 1st ed. Tangerang: UMN Press. Dostupné na: https://kc.umn.ac.id/id/eprint/23323/1/Gen%20Z's%20Digital%20Media%20Consumption%20and%20Activities.pdf

RAND, S., 2025. Understanding US Gen Z media consumption trends: Insights for brands. *Attest*. 10. marca 2025. Dostupné na: https://www.askattest.com/blog/research/gen-z-media-consumption

ROBERTS, R., b.d. *What does news media mean to Gen Z? An investigation into the media habits of Gen Z in the UK*. Chartered Institute of Public Relations

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

Research. Dostupné na: https://cipr.co.uk/common/Uploaded%20files/Our%20work/POLICY/CIPR_Rebecca_Roberts_Report.pdf

SHAHRZADI, L., A. MANSOURI, M. ALAVI a A. SHABANI, 2024. Causes, consequences, and strategies to deal with information overload: A scoping review. *International Journal of Information Management Data Insights*. 4(2), 100261. https://doi.org/10.1016/j.jjimei.2024.100261

SHANMUGASUNDARAM, M. a A. TAMILARASU, 2023. The impact of digital technology, social media, and artificial intelligence on cognitive functions: A review. *Frontiers in Cognition*. 2. https://doi.org/10.3389/fcogn.2023.1203077

STIEGER, S. a S. WUNDER, 2022. Associations between social media use and cognitive abilities: Results from a large-scale study of adolescents. *Computers in Human Behavior*. 135. https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107358

STORKERSON, P., 2002. Information and cognitive process: A communication theory for design. In: DURLING, D. a J. SHACKLETON (eds.). *Common Ground - DRS International Conference*. s. 5-7. Dostupné na: https://dl.designresearchsociety.org/drs-conference-papers/drs2002/researchpapers/76, https://doi.org/10.21606/drs.2002.74

UDOH GODWIN, N., 2023. Traditional vs new media: An examination of news consumption patterns amongst media users. *World Journal of Advanced Research and Reviews*. 18(03), 1658-1663. https://doi.org/10.30574/wjarr.2023.18.3.0972

UNCAPHER, M. R., L. LIN, L. D. ROSEN, H. L. KIRKORIAN, N. S. BARON, K. BAILEY, J. CANTOR, D. L. STRAYER, T. D. PARSONS a A. D. WAGNER, 2017. Media multitasking and cognitive, psychological, neural, and learning differences. *Pediatrics*. 140(2). https://doi.org/10.1542/peds.2016-1758D

VAN SCHOOR, J., 2022. Four Different Types of Attention. *SACAP*. Dostupné na: https://global.sacap.edu.za/blog/applied-psychology/types-of-attention/

WATSON, A., 2024. Frequency of using social media as a source of news in the United States as of August 2022, by generations. *Statista*. Dostupné na: https://www.statista.com/statistics/1124159/us-generational-social-media-news/

WEAST, R. a N. NEIMAN, 2010. The effect of cognitive load and meaning on selective attention. *Proceedings of the Annual Meeting of the Cognitive Science Society*. 32. Dostupné na: https://escholarship.org/uc/item/5q6079mr

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE

XU, Y., Q. CHEN a Y. TIAN, 2024. The impact of problematic social media use on inhibitory control and the role of fear of missing out: Evidence from event-related potentials. *Psychology Research and Behavior Management*. 17, 117-128. https://doi.org/10.2147/PRBM.S441858

YADAV, G. P. a J. RAI, 2020. The Generation Z and their social media usage: A review and a research outline. *Global Journal of Enterprise Information System*. 9(2), 110-116. https://doi.org/10.18311/gjeis/2017/15748

KONTAKT:
Mgr. Dominika Zvercová
Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave
Fakulta masmediálnej komunikácie
Nám. J. Herdu 2,
917 01 Trnava
zvercova1@ucm.sk

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

DOSLOV

Vedecký zborník *Premeny poznania: most medzi vedami II.* priniesol súbor vedeckých príspevkov, ktoré zachytávajú rôzne podoby premien poznania v pedagogike, humanitných a spoločenských vedách, ako aj v prírodovedných, matematických, informatických, mediálnych a digitálnych kontextoch. Tematická šírka publikácie potvrdzuje, že súčasné vedecké poznanie sa nerozvíja izolovane, ale v neustálom prepájaní disciplín, výskumných perspektív a praktických výziev.

Príspevky z oblasti pedagogiky a vzdelávania poukázali na potrebu inovácií v edukačnom procese, rozvoja inkluzívnych a individualizovaných prístupov, podpory profesijných kompetencií učiteľov a posilňovania bezpečného a podnetného školského prostredia. Zároveň upozornili na význam prevencie rizikového správania, digitálnych kompetencií, environmentálnej výchovy a aktívneho zapájania žiakov do procesu učenia sa.

Humanitné a spoločenskovedné príspevky zdôraznili význam interpretácie kultúrnych, jazykových, historických, psychologických a sociálnych javov. Ukázali, že porozumenie súčasnej spoločnosti si vyžaduje nielen odbornú analýzu, ale aj citlivosť na hodnoty, jazyk, kultúrnu pamäť, identitu, komunikáciu a meniace sa formy spoločenských vzťahov. Táto časť zborníka zároveň pripomenula, že humanitné a spoločenské vedy majú zásadné miesto pri vysvetľovaní zmien, ktoré ovplyvňujú človeka a jeho fungovanie v spoločnosti.

Technologicky a digitálne orientované príspevky doplnili obraz premien poznania o otázky umelej inteligencie, digitalizácie, mediálnej komunikácie, akademického publikovania, práce s informáciami a generačných zmien. Ukazujú, že technológie dnes nevstupujú len do oblasti výskumu a vzdelávania, ale zásadne ovplyvňujú aj komunikáciu, kultúru, ekonomické procesy a každodenné rozhodovanie jednotlivcov i inštitúcií.

Zborník ako celok potvrdzuje, že vedecké poznanie má najväčšiu hodnotu vtedy, keď dokáže prekračovať hranice jednotlivých disciplín a reagovať na reálne problémy súčasného sveta. Poďakovanie patrí autorom jednotlivých príspevkov, recenzentom a všetkým, ktorí sa podieľali na príprave publikácie. Veríme, že zborník bude slúžiť ako podnetný zdroj pre akademickú obec, odbornú verejnosť a ďalší výskum.

Editorky

ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

Premeny poznania II

most medzi vedami

Sekcia 1:
Premeny poznania v pedagogike a vzdelávaní

Sekcia 2:
Premeny poznania v humanitných a spoločenských vedách

Sekcia 3:
Premeny poznania v prírodných, matematických a informatických vedách s presahom do marketingu, médií a digitálneho sveta



Vychádza s podporou Ústavu mediamatiky a kultúrneho dedičstva UNIZA.

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE