

Monika HOMOLOVÁ
Beáta POŠTEKOVÁ (Eds.)

PREMENY POZNANIA

MOST MEDZI VEDAMI I.



Monika HOMOLOVÁ
Beáta POŠTEKOVÁ (Eds.)

**PREMENY POZNANIA
MOST MEDZI VEDAMI I.**



Ružomberok 2025

© PaedDr. Monika HOMOLOVÁ, PhD.

© PaedDr. Beáta POŠTEKOVÁ, PhD.

© VERBUM – vydavateľstvo KU

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

Recenzenti

doc. PaedDr. Ján GALLO, PhD.,
Filozofická fakulta UKF v Nitre

doc. PhDr. Mgr. Ladislav ZAPLETAL, CSc., MBA,
Vysoká škola DTI Dubnica nad Váhom

Sadzba

PaedDr. Monika HOMOLOVÁ, PhD.
PaedDr. Beáta POŠTEKOVÁ, PhD.

Obálka

PaedDr. Beáta POŠTEKOVÁ, PhD.

Rok vydania: 2025

Forma publikácie: online

Za jazykovú úpravu, odbornú úroveň a pôvodnosť zodpovedajú autori

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

ISBN 978-80-561-1192-5

Obsah

Úvodné slovo autorov.....	7
PREMENY POZNANIA V PEDAGOGICKÝCH VEDÁCH A ŠPECIÁLNEJ PEDAGOGIKE	10
REFLEXIA ŠTUDENTOV UČITEĽSTVA NA SÚČASNÉ PROBLÉMY SLOVENSKEHO ŠKOLSTVA	
Mária BELEŠOVÁ, SK – Katarína SOMOGYIOVÁ, SK	11
PREMENY PEDAGOGICKÉHO MYSLÉNIA: OD FILOZOFICKÝCH ZÁKLADOV K SÚČASNÝM VÝZVAM	
Katarína BRISUDOVÁ, SK	23
VÝZNAM VZDELÁVANIA O PRVEJ POMOCI NA PRIMÁRNOM STUPNI VZDELÁVANIA: KPR A AED V ŠKOLÁCH	
Zuzana FEČIKOVÁ, SK	36
INTERDISCIPLINARITA SÚČASNEJ VEDY A PREMENY CUDZOJAZYČNÉHO VZDELÁVANIA DETÍ	
Dana HANESOVÁ, SK	46
NÁČRT SPOLOČENSKO-PEDAGOGICKÝCH AKTIVÍT ALFRÉDA GROSZA	
Miroslav GEJDOŠ, SK – Barbora JEZERČÁKOVÁ, SK – Dominika PAŽÍTKOVÁ, SK	61
SPIŠSKÝ POLYHISTOR A PEDAGÓG ALFRÉD GROSZ	
Miroslav GEJDOŠ, SK – Barbora JEZERČÁKOVÁ, SK – Dominika PAŽÍTKOVÁ, SK	70
TRENDY KREOVANIA INŠTITUCIONÁLNEHO EDUKAČNÉHO PROSTREDIA	
Jana HANULIAKOVÁ, SK – Dáša PORUBČANOVÁ, SK	79
PRÍSTUPY ŠPECIÁLNYCH PEDAGÓGOV K REALIZÁCI ŠPORTOVÝCH HIER VZHLADOM NA ICH VEK A POHLAVIE	
Monika HOMOLOVÁ, SK	90
POHYBOVÁ AKTIVITA A MOTORICKÉ PROBLÉMY DETÍ PREDŠKOLSKÉHO VEKU	
Monika HOMOLOVÁ, SK	104
THE IMPORTANCE OF PRINTED TEACHING MATERIALS IN THE DIGITAL AGE	
Natália HRKOTÁČOVÁ, EN	113

**KATOLÍCKA ŠKOLA AKO PROSTREDIE EVANJELIZÁCIE
A KATECHIZÁCIE**

Mária HROBKOVÁ, SK.....126

**LINGVISTICKÝ VÝKLAD OBCHODNEJ TERMINOLÓGIE
EKONOMICKÝCH DOKUMENTOV**

Olena HUNDARENKO, UA – Ivana RYBNÍKÁROVÁ, SK.....138

ŠKOLSKÁ ZÁHRADA – SPOJENIE TEÓRIE S PRAXOU

Tunde JURÍKOVÁ, SK.....149

**KOOPERATÍVNE VYUČOVANIE V E-LEARNINGU AKO NÁSTROJ
ZVYŠOVANIA EFEKTÍVNOTI EDUKAČNÉHO PROCESU:
TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ**

Natália KUBAŠOVÁ, SK 158

**VÝZVY SPOJENÉ S VYUČOVANÍM ESP SLOVNEJ ZÁSoby
V UNIVERZITNOM PROSTREDÍ POMOCOU JAZYKOVÉHO
KORPUSU**

Marta LACKOVÁ, SK 169

**ODBORNÉ KOMPETENCIE PRE EFEKTÍVNE PÔSOBNIE
VO VYUČOVACOM PROCESÉ SÚČASNEJ ŠKOLY**

Eva LELÁKOVÁ, SK 178

**AN EXAMPLE OF RESPONSIBLE USAGE OF ARTIFICIAL
INTELLIGENCE TOOLS**

Jana LOPUŠANOVÁ, SK 189

**ZWISCHEN ANSPRUCH UND WIRKLICHKEIT: CURRICULARE
MAßNAHMEN ZUR SPRACHFÖRDERUNG IN DER DAF-
LEHRERAUSBILDUNG**

Attila MÉSZÁROS, SK – Cyntia SZEGIOVÁ, SK –
Tímea MÉSZÁROS, SK.....201

**REFLEXIA ETICKÝCH PRAVIDIEL INKLUZÍVNEHO UČITEĽA
VO VYBRANÝCH ŠKOLSKÝCH DOKUMENTOCH**

Miroslav OSIFČIN, SK – István SZÖKÖL, SK.....213

**ZÁŽITKOVÉ VZDELÁVANIE V MÚZEJNOM PROSTREDÍ:
INTERAKTÍVNE VZDELÁVACIE PROGRAMY AKO NÁSTROJ
ROZVOJA ČITATEĽSKEJ GRAMOTNOSTI A REGIONÁLNEJ
HISTORICKEJ IDENTITY**

Kamila PÍŠOVÁ, SK 225

**PREMENY VZDELÁVACIEHO SYSTÉMU V KONTEXTE
TRHU PRÁCE: VÝZVY A PRÍLEŽITOSTI
PRE SLOVENSKÚ REPUBLIKU**

Miroslav REITER, SK 236

**PREVALENCIA RIZIKOVÉHO SPRÁVANIA U ŽIAKOV
STREDNÝCH ŠKÔL S VÝVINOVÝMI PORUCHAMI UČENIA**

Barbora SENDER, SK – Dorota ĎURIANOVÁ, SK.....249

**NADVÄZNOSŤ PROCESUÁLNEJ STRÁNKY VZDELÁVANIA POČAS
PRECHODU DIEŤAŤA Z MATERSKEJ ŠKOLY DO ZÁKLADNEJ
ŠKOLY V KONTEXTE AKTUÁLNYCH REFORMNÝCH ZMIEN**

Radka TELEKOVÁ, SK.....261

**MIESTNY REGIÓN A REGIONÁLNE POVEDOMIE ŽIAKOV -
VÝCHODISKÁ PRE GEOGRAFICKÉ VZDELÁVANIE**

Ivana TOMČÍKOVÁ, SK.....272

**SOCIÁLNI PEDAGÓGOVIA VO VZDELÁVACOM SYSTÉME
NA ISLANDE**

Martina VYPLELOVÁ, SK, IS 283

PREMENY POZNANIA V HUMANITNÝCH VEDÁCH 293

ADAPTÁCIA V EDUKÁCII

Ján GALLIK, SK – Zuzana VARGOVÁ, SK – Monika
ADAMICKÁ, SK 294

**DISKURZÍVNE STRATÉGIE NARÁBANIA S TABUIZOVANOU
LEXIKOU V POLITIKE A UMENÍ AKO SÚČASŤ MEDIÁLNEJ
GRAMOTNOSTI**

Marián GRUPAČ, SK 306

JEAN BAUDRILLARD A JEHO POJETÍ REALITY

Jan KARELA, CZ 321

SKRACOVANIE SLOV V AUSTRÁLSKEJ ANGLIČTINE

Ingrid KÁLAZIOVÁ, SK.....330

**VPLYV JAZYKOV PÔVODNÝCH OBYVATEĽOV
NA AUSTRÁLSKU ANGLIČTINU**

Ingrid KÁLAZIOVÁ, SK.....339

**IMPLEMENTÁCIA UMELEJ INTELIGENCIE V ŠKOLSTVE
NA SLOVENSKU: SÚČASNÝ STAV, HROZBY A ETICKÉ
IMPLIKÁCIE**

Beáta POŠTEKOVÁ, SK 347

UČITEĽ L. WITTGENSTEIN	360
Tomáš PRIEHRADNÝ, SK	360
ZDRAVOTNÍCKY KOMUNIKAČNÝ REGISTER V KNIHÁCH LEKÁRKY ZUZANY MOJZEŠOVEJ	
Martina ŠOLTÉSOVÁ, SK	370
FORMÁLNE ASPEKTY LITERÁRNOKRITICKEJ RECENZIE	
Lukáš ŠVAJLENIN, SK	383
PPROMĚNY VNÍMÁNÍ ČASOPROSTOROVÝCH STRUKTUR VE SPOLEČENSKÝCH VĚDÁCH	
Jaroslav VENCÁLEK, ČR	392
PREMENY POZNANIA V MATEMATIKE A INFORMATIKE	403
ÚŽASNÁ CESTA K MATEMATICKÉMU POZNÁVANIU, INOVATÍVNY PRÍSTUP	
Beatrix BAČOVÁ, SK – Mária KÚDELČÍKOVÁ, SK	404
MAPOVÁNÍ POZNÁNÍ: VYUŽITÍ MYŠLENKOVÝCH MAP K EVALUACI ZNALOSTÍ ZÍSKANÝCH V LABORATORNÍM CVIČENÍ	
Markéta DOBEČKOVÁ, CZ	414
OTVORENÁ VZDELÁVACIA INFRAŠTRUKTÚRA A TVORBA OTVORENÝCH VZDELÁVACÍCH ZDROJOV POMOCOU H5P	
Vladimír FILIP, SK	427
TRANSPARENTNOSŤ DIGITÁLNYCH OBSAHOV V ÉRE UMELEJ INTELIGENCIE: VYUŽITIE ŠTANDARDU C2PA A NÁSTROJOV NA DETEKCIU SYNTETICKÝCH MÉDIÍ	
Vladimír FILIP, SK – Matúš KUBALA, SK	444
PREMENY POZNANIA V UMELECKÝCH VEDÁCH A VEDÁCH O UMENÍ	457
PODNETY PRE KREATÍVNU INTERPRETÁCIU UMELECKÉHO DIEĽA	
Zuzana SLÁVIKOVÁ, SK	458

Úvodné slovo autorov

Publikácia *Premený poznania – most medzi vedami I.* predstavuje interdisciplinárny zborník vedeckých a odborných štúdií, ktoré reflektujú aktuálne poznatky, výzvy a trendy v rozličných oblastiach ľudského bádania. Jeho cieľom je vytvoriť most medzi jednotlivými vednými disciplínami a poukázať na to, že dynamika súčasného poznania sa neodohráva v izolovaných rámcoch, ale vo vzájomnej interakcii, spolupráci a vzájomnom obohacovaní.

Zborník je rozdelený do štyroch tematických sekcií: pedagogika a špeciálna pedagogika, humanitné vedy, matematika a informatika a umelecké vedy. Tento zámer odzrkadľuje potrebu prepájania humanitných, prírodovedných a technických prístupov, ako aj umenia, ktoré svojou reflexívnou a kreatívnou povahou poskytuje osobitný pohľad na problematiku poznania.

Prvá sekcia, *pedagogika a špeciálna pedagogika*, predstavuje rozsiahlu paletu tém, ktoré sa pohybujú od reflexií študentov učiteľstva na aktuálne problémy slovenského školstva, cez teoretické a historické východiská pedagogického myslenia, až po špecifické didaktické prístupy a inovácie vo vzdelávaní. Autori sa venujú otázkam inkluzívneho vzdelávania, významu pohybovej aktivity v predškolskom veku, implementácii prvkov kooperatívneho učenia v e-learningovom prostredí, ako aj využívaniu cudzích jazykov a jazykových korpusov vo výučbe.

Nechýbajú príspevky orientované na špeciálnopedagogickú prax, analýzu rizikového správania žiakov so ŠVVP, ani interdisciplinárne sondy, napríklad prepojenie múzejnej edukácie s rozvojom čitateľskej gramotnosti či otázky využitia umelej inteligencie v pedagogickom procese. Sekcia ponúka aj konkrétne prípadové štúdie – od historického výskumu spoločensko-pedagogických aktivít významných osobností až po empirické výskumy z aktuálnej školskej praxe.

Druhá sekcia, *humanitné vedy*, otvára diskusiu o hodnotách, komunikácii a kultúrnej pamäti. Zahrňuje príspevky z oblasti lingvistiky, filozofie, literárnej vedy a mediálnych štúdií. Autori analyzujú napríklad diskurzívne stratégie v práci s tabuizovanou lexikou, vplyvy jazykov

pôvodných obyvateľov na austrálsku angličtinu, či teoretické aspekty literárnokritickej recenzie.

Dôležitou líniou tejto sekcie je reflexia technologických zmien – osobitne implementácie umelej inteligencie v školstve, so zreteľom na jej etické, právne a spoločenské dôsledky. V textoch rezonuje aj filozofická rovina – od interpretácie reality u Jeana Baudrillarda, cez recepciu diela L. Wittgensteina, až po metodologické a ontologické otázky spoločenskovedného výskumu.

Tretia sekcia, *matematika a informatika*, prináša témy z oblasti prírodovedného a technického vzdelávania, s dôrazom na moderné edukačné prístupy a digitálne nástroje. Príspevky reflektujú inovatívne didaktické metódy v matematike, využitie myšlienkových máp v hodnotení laboratórnych cvičení, tvorbu otvorených vzdelávacích zdrojov prostredníctvom H5P, ako aj problematiku transparentnosti digitálnych obsahov a detekcie syntetických médií.

Prepojenie informatiky, pedagogiky a mediálnej gramotnosti tu nadobúda konkrétnu podobu – od technických štandardov (C2PA) až po praktické odporúčania pre učiteľov a tvorcov vzdelávacích materiálov.

Záverečná sekcia, *umelecké vedy a vedy o umení*, sa sústreďuje na umeleckú tvorbu a interpretáciu, pričom vyzdvihuje rolu kreativity v procese poznania. Autorka skúma možnosti kreatívnej interpretácie umeleckého diela a hľadajú nové prístupy, ktoré umožňujú zapojiť recipienta do aktívneho spoluvytvárania významu.

Spoločným menovateľom všetkých príspevkov je orientácia na aktuálne spoločenské, technologické a kultúrne výzvy. Autori vychádzajú z rôznych metodologických tradícií – od kvalitatívnych kazuistík, obsahovej a tematickej analýzy, cez kvantitatívne prieskumy, až po teoretické syntézy. Interdisciplinárna povaha zborníka zároveň umožňuje čitateľovi vnímať zvolené témy v širších súvislostiach a nachádzať medzi nimi nečakané prepojenia.

Dôležitým motívom je aj kritická reflexia – mnohé texty presahujú hranice vlastného odboru a vstupujú do dialógu s inými disciplínami, čím potvrdzujú, že poznanie sa dnes rozvíja v prostredí otvorených hraníc medzi vedami.

Veríme, že tento zborník sa stane podnetným čítaním pre odbornú aj akademickú obec, ako aj pre všetkých, ktorí sa zaujímajú o vývoj poznania v jeho rozmanitých podobách. Texty obsiahnuté v jednotlivých sekciách ponúkajú nielen nové empirické zistenia a teoretické modely, ale aj impulzy na premýšľanie o tom, ako možno prepájať rozličné vedné oblasti v prospech komplexného porozumenia súčasnému svetu.

Týmto ďakujeme všetkým autorom za ich príspevky, recenzentom za odborné posúdenie a všetkým, ktorí sa podieľali na príprave tejto publikácie. Sme presvedčení, že Premeny poznania – most medzi vedami I. prispeje k rozšíreniu odbornej diskusie a bude inšpiráciou pre ďalší výskum, výučbu aj praktické uplatnenie nových poznatkov.

Autorky

**PREMENY POZNANIA
V PEDAGOGICKÝCH VEDÁCH
A ŠPECIÁLNEJ PEDAGOGIKE**

REFLEXIA ŠTUDENTOV UČITEĽSTVA NA SÚČASNÉ PROBLÉMY SLOVENSKEHO ŠKOLSTVA

Mária BELEŠOVÁ, SK – Katarína SOMOGYIOVÁ, SK

ABSTRAKT

Príspevok sa zameriava na reflexiu študentov učiteľstva prvého stupňa základných škôl o súčasných problémoch slovenského školstva. Cieľom bolo prostredníctvom kvalitatívne orientovaného dotazníka s otvorenou otázkou zachytiť subjektívne vnímanie študentov, budúcich pedagógov, na aktuálne výzvy, s ktorými sa stretávajú nielen v teoretickej rovine štúdia, ale aj počas pedagogickej praxe. Analyzované odpovede odhalili viaceré tematické okruhy: nedostatočné spoločenské a finančné ocenenie profesie učiteľa, nízku motiváciu žiakov, preťaženosť učiva, slabú podporu inkluzívneho vzdelávania, ako aj zhoršujúce sa vzťahy medzi školou a rodičmi. Výskumný súbor tvorili študenti pregraduálneho štúdia pedagogických smerov na Pedagogickej fakulte UK v Bratislave, z ktorých väčšina zároveň aktívne pôsobí v školách. Výsledky poukazujú na potrebu hlbšej prepojenosti prípravy budúcich učiteľov s reálnymi podmienkami školskej praxe, ako aj na dôležitosť vytvárania priestoru na ich hlas v diskusii o smerovaní školstva. Zistenia zároveň potvrdzujú, že študenti učiteľstva sú schopní ponúknuť konštruktívnu kritiku aj konkrétne návrhy na zlepšenie systému vzdelávania.

Kľúčové slová: slovenské školstvo, reflexia, študenti učiteľstva, tematická analýza, školská prax, profesijné postoje

STUDENT TEACHERS' REFLECTIONS ON CURRENT ISSUES IN SLOVAK EDUCATION

ABSTRACT

The article focuses on the reflections of primary teacher education students on current issues in the Slovak education system. The aim was to capture students' subjective perceptions of key challenges, both theoretical and practical, through a qualitatively oriented questionnaire containing an open-ended question. These future educators were encouraged to reflect not only on their academic training, but also on their direct experiences from teaching placements. Thematic analysis of the responses revealed several recurring concerns: insufficient societal and financial recognition of the teaching profession, low pupil motivation, curriculum overload, inadequate support for inclusive education, and a deterioration in school–parent relations. The research sample consisted of undergraduate students in teacher education programmes at the Faculty of Education, Comenius University in Bratislava, many of whom are already active in schools. The findings highlight the need for stronger alignment between teacher training and the realities of school practice, as well as the importance of creating space for student teachers to have a voice in the broader discourse on the future of education. The results also demonstrate that student teachers are capable of offering not only critical insights but also constructive suggestions for improving the education system.

Key words: Slovak education system, reflection student teachers, thematic analysis, school practice, professional attitudes

ÚVOD

Slovenské školstvo sa v posledných dekádach nachádza v permanentnom reformnom procese, ktorého cieľom je modernizácia systému vzdelávania a zvyšovanie jeho kvality. Napriek tejto snaha pretrvávajú viaceré systémové problémy, ktoré sa týkajú nielen obsahu a organizácie vyučovania, ale aj spoločenského statusu učiteľského povolania, financovania, infraštruktúry či podpory duševného zdravia žiakov a pedagógov (Belášová, 2023; Pišová et al., 2018). Výsledky medzinárodných výskumov (napr. OECD TALIS, 2018) ukazujú, že učitelia vo viacerých krajinách – vrátane Slovenska – pociťujú nízke spoločenské uznanie, nedostatočné ohodnotenie a nedostatočnú autonómiu v rozhodovaní o vyučovaní. Tento stav sa následne premieta aj do profesijných očakávaní študentov učiteľstva, ktorí zvažujú svoju budúcnosť v školstve pod vplyvom týchto faktorov (OECD, 2019; Day & Gu, 2010; Pošteková, 2023). Tento príspevok sa preto zameriava na reflexie študentov učiteľstva Pedagogickej fakulty UK v Bratislave, ktorí

mali možnosť v anonymnom dotazníku pomenovať podľa vlastného názoru najzávažnejšie problémy slovenského školstva. Ich odpovede poskytujú hodnotné podklady pre ďalšie analýzy, pedagogické intervencie aj formovanie obsahu učiteľskej prípravy.

1 VÝCHODISKÁ

Vzdelávacie systémy v 21. storočí čelia množstvu výziev, ktoré sa týkajú nielen prispôsobenia sa digitálnej transformácii spoločnosti, ale aj zabezpečenia spravodlivého a inkluzívneho prístupu ku kvalitnému vzdelaniu. Slovenské školstvo nie je výnimkou. Napriek viacerým reformným snahám pretrvávajú dlhodobé problémy, ktoré sa dotýkajú kurikulárnej neaktuálnosti, nízkej atraktivity učiteľského povolania, absencie systematickej podpory duševného zdravia a narastajúcich sociálnych nerovností medzi žiakmi (Belešová, 2023; OECD, 2019; Schleicher, 2018).

Podľa medzinárodných porovnávacích štúdií (napr. PISA, TALIS) slovenskí žiaci dlhodobo stagnujú vo viacerých kľúčových oblastiach gramotností, pričom sa prehlbujú rozdiely medzi jednotlivými skupinami žiakov (OECD, 2019). Na problémy školstva však poukazujú nielen výskumy a analýzy odborníkov, ale čoraz častejšie aj samotní aktéri systému – učelia, rodičia, a v neposlednom rade aj študenti učiteľstva. Ich reflexie majú osobitnú hodnotu, keďže predstavujú pohľad „zvnútra“ – kombináciu aktuálnych skúseností z praxe a zároveň určitý generačný postoj k profesijnej budúcnosti.

Reflexia študentov učiteľstva ako budúcich pedagógov umožňuje zachytiť nielen ich postrehy o tom, „čo nefunguje“, ale aj ich predstavy o tom, aké by malo byť školstvo, v ktorom by chceli pôsobiť. Zároveň ponúka podnety pre vysokoškolské inštitúcie zabezpečujúce prípravu učiteľov, ako lepšie reagovať na meniace sa potreby školskej praxe (Kaščák & Pupala, 2021).

V posledných rokoch sa čoraz viac upozorňuje na potrebu zohľadniť hlas študentov učiteľstva ako budúcich profesionálov v oblasti vzdelávania. Ich reflexie poskytujú dôležitý vhľad do aktuálnych potrieb školskej praxe a zároveň odhaľujú oblasti, v ktorých je potrebné zlepšiť prípravu budúcich učiteľov. Z pedagogického hľadiska predstavujú jedinečný pohľad na systém „zvnútra“ – zo strany tých, ktorí ho budú v blízkej budúcnosti formovať (Hargreaves & Fullan, 2012; Flores, 2020).

Na zlyhávanie systému poukazujú opakovane aj medzinárodné hodnotenia. Štúdie ako PISA (Programme for International Student

Assessment) odhaľujú, že slovenskí žiaci dosahujú len priemerné alebo podpriemerné výsledky v oblasti čitateľskej, matematickej a prírodovednej gramotnosti, pričom rozdiely medzi výkonmi žiakov z rôznych sociálno-ekonomických prostredí sa prehľbujú (OECD, 2019). Tieto výsledky naznačujú systémové zlyhávajúce vo vyrovnávaní štartovacích pozícií detí, ktoré by mala škola kompenzovať (UNESCO, 2021).

Zahraniční autori upozorňujú, že jedným z kľúčových faktorov kvality školského systému je spokojnosť a profesionálna identita učiteľov – vrátane tých budúcich. Ako konštatuje Hargreaves (2003), budovanie učiteľskej profesie je úzko späté s rešpektom, ktorý spoločnosť preukazuje učiteľom, ako aj s podporou, ktorú im poskytuje systém. V tomto kontexte je dôležité počúvať aj študentov učiteľstva, ktorí sa pripravujú na výkon povolania v náročných podmienkach, a reflektovať ich vnímanie problémov, s ktorými sa v praxi stretávajú.

Ich postoje môžu slúžiť ako indikátor nielen kvality ich prípravy, ale aj stavu školstva, do ktorého vstupujú. Ako uvádza Loughran (2006), rozvoj učiteľskej profesie začína už počas pregraduálneho vzdelávania, ktoré by malo podporovať kritické myslenie, schopnosť reflektovať a analyzovať komplexné vzdelávacie kontexty. Ak chceme pochopiť, prečo je školstvo v kríze, mali by sme sa pýtať práve tých, ktorí doň vstupujú s očakávaniami, ideálmi, ale aj obavami – budúcich učiteľov.

2 CIELE

Cieľom tohto príspevku je zachytiť a analyzovať postoje študentov učiteľstva k problémom súčasného slovenského školstva na základe ich autentických výpovedí. Východiskom je presvedčenie, že ich hlas môže významne prispieť k pochopeniu príčin stagnácie vzdelávacieho systému, ako aj k návrhom jeho transformácie v súlade s potrebami súčasnej spoločnosti.

3 METÓDY

Na základe analýzy odpovedí študentov učiteľstva bola tematická analýza zameraná na identifikáciu opakujúcich sa tém a významových vzorcov v ich výpovediach. Tieto reflexie poukazujú na kľúčové oblasti, v ktorých slovenské školstvo podľa budúcich učiteľov zlyháva, ale zároveň i na potenciálne riešenia a návrhy na zmenu.

Výskum bol realizovaný v rámci **kvalitatívnej výskumnej stratégie**, pričom sme využili **tematickú analýzu** (Braun & Clarke, 2006) ako

hlavnú analytickú metódu. Cieľom bolo identifikovať opakujúce sa významové vzorce v odpovediach študentov týkajúcich sa ich reflexie na problémy súčasného slovenského školstva.

Zber dát bol realizovaný prostredníctvom **online dotazníka s otvorenou otázkou**: „V čom podľa vás zlyháva slovenské školstvo?“ Táto otázka bola distribuovaná medzi študentov učiteľstva na Pedagogickej fakulte UK v Bratislave. Respondenti boli informovaní o anonymite a dobrovoľnosti účasti. Zber prebiehal počas marca 2025. Použitý bol **zámerný výber**. Dotazník vyplnilo 112 študentov pregraduálneho štúdia v externej forme štúdia, prevažne s pedagogickou praxou v základných školách. Študenti boli pred zberom informovaní o účele výskumu, jeho anonymite a dobrovoľnosti účasti. Údaje sú spracované výlučne pre výskumné účely.

4 VÝSLEDKY

Na základe analýzy písomných odpovedí študentov učiteľstva sme identifikovali päť dominantných tematických oblastí, ktoré reflektujú ich vnímanie súčasných problémov slovenského školstva. Tieto témy boli vytvorené prostredníctvom opakujúcich sa motívov, ktoré študenti spontánne uvádzali vo svojich odpovediach.

4.1 Nestabilita a nekoherentnosť reforiem

Študenti často poukazovali na nestálosť a neprepojenosť reformných krokov v školstve, ktoré sa menia v závislosti od politických cyklov. Viacero odpovedí reflektovalo frustráciu zo systémových zmien, ktoré nie sú dotiahnuté do konca.

„Každá nová vláda príde s inou predstavou o školstve, ale nikto nič nedotiahne do konca. Reálne zmeny v školách nevidíme, len sa menia osnovy a papiere.“ (P07, Nitra)

„Chýba dlhodobá vízia, na ktorej by sa pracovalo.“ (P63, Bratislava)

„Prichádza nová reforma, jedna cez druhú. Za každú cenu chceme byť moderní a neuvedomujeme si, že nie všetko staré bolo zlé. Inovácie sa zavádzajú bez toho, aby bolo na ne upravené prostredie.“ (P87, Senec)

„Zlyhanie vidím aj v častých reformách, ktoré nikdy nie sú dotiahnuté do konca.“ (P11, Zálesie)

Participantí vo svojich vyjadreniach kriticky reflektujú časté a nekoordinované zmeny v školskom systéme, ktoré sú často motivované politickými cyklami a nie odbornou víziou. Prevláda frustrácia z absencie kontinuity a dlhodobej stratégie, ako aj z neukončených alebo nevhodne implementovaných reforiem. Študenti vnímajú reformné snahy ako nekoherentné, nepraktické a neefektívne, čím dochádza k znechuteniu z celkového vývoja školstva. Táto kategória poukazuje na potrebu stabilnej, systémovo prepracovanej a konzistentnej reformy vzdelávania.

4.2 Slabé spoločenské postavenie učiteľ'a

Jedným z najfrekvencovanejších motívov bola nespokojnosť so spoločenským postavením učiteľ'ov. Študenti opakovane uvádzali stratu rešpektu, úcty a autority učiteľ'ského povolania ako jednu z hlavných bariér ich budúcej práce.

„Chcem učiť, ale ak si chcem založiť rodinu a žiť dôstojne, musím rozmýšľať nad inou prácou. Učiteľ' je dnes vnímaný ako niekto na okraji spoločnosti.“ (P21, Bratislava)

„Znížila sa úcta, vážnosť, autorita učiteľ'ského povolania.“ (P13, Malacky)

„Učiteľ' ťahá vo vzťahu žiak – učiteľ' za kratší koniec.“ (P66, Košice)

„Rodičia a žiaci stratili prirodzenú úctu a rešpekt voči svojim vyučujúcim. Sú prípady, kedy rodičia slovne napadajú učiteľ'ov, dožadujú sa lepších známkov neprihliadnuc na schopnosti a zručnosti svojho dieťaťa v danom predmete.“ (P24, Bytča)

Táto kategória odhaľuje výraznú frustráciu budúcich pedagógov z poklesu spoločenského statusu učiteľ'skej profesie. Opakovane sa objavuje pocit zneváženia, nedostatku rešpektu a oslabenia autority, čo má podľa našej výskumnej vzorky zásadný vplyv na ich motiváciu pôsobiť v školstve. Učiteľ' je často vnímaný ako osoba „na okraji spoločnosti“, čo vedie k strate prestíže a k existenčným pochybnostiam o uplatnení v odbore. Upozorňujú aj na narušenie vzťahov so žiakmi a rodičmi, vrátane prípadov verbálnych útokov či neadekvátnych požiadaviek na známkovanie. Tieto výpovede poukazujú na potrebu spoločenského prehodnotenia hodnoty učiteľ'skej profesie a podpory jej prestíže. Táto kategória zároveň poukazuje na riziko odlivu mladých a kvalifikovaných ľudí z profesie.

4.3 Nedostatočné financovanie školstva

Jednoznačne najfrekventovanejšou témou bola kritika podfinancovania školstva, a to nielen v oblasti platov učiteľov, ale aj materiálno-technického vybavenia škôl.

„Najväčším nedostatkom je financovanie školstva.“ (P39, Prešov)

„Nedostatok vidím aj v tom, že ak si chce učiteľ doplniť, alebo rozšíriť kvalifikáciu, tak si musí celé štúdium financovať z vlastných zdrojov, aj keď by bol prínosom pre školstvo.“ (P20, Bratislava)

„Mzda začínajúceho pedagóga je porovnateľná so mzdou predavačky.“

„Financie nie sú efektívne využívané. Prejavuje sa to vo vybavenosti škôl. Väčšine škôl chýbajú moderné technológie ako aj telocvične.“ (P17, Stupava)

„Myslím, si, že slovenské školstvo je podfinancované a myslí sa na naň len pred voľbami.“ (P71, Malinovo)

„Z vlastnej skúsenosti zažívam, že škola nemá ani na kancelársky papier, na učebné pomôcky, učebnice a pracovné zošity si musia zaplatiť rodičia.“ (P48, Bratislava)

Kritika vyššie uvedených odpovedí sa sústredila nielen na nízke mzdy pedagógov, ktoré sú často porovnávané s platmi v iných profesiách, ale aj na nedostatočnú podporu ďalšieho vzdelávania učiteľov, ktoré si musia hrať sami. Zaznamenaný bol aj nedostatok finančných prostriedkov na základné vybavenie škôl – vrátane učebných pomôcok, moderných technológií či športovej infraštruktúry. Opakovane sa objavoval aj názor, že školstvo je politicky zneužívané ako téma najmä pred voľbami, bez reálnej snahy o systémové zlepšenie. Odpovede tak poukazujú na chronický a komplexný problém, ktorý má priamy dopad na kvalitu vzdelávania aj pracovné podmienky pedagógov.

4.4 Absencia systematickej podpory inklúzie

Táto kategória poukazuje na vážne nedostatky v oblasti inkluzívneho vzdelávania. Participanti reflektovali zlyhávajúce školstvo v oblasti inkluzívneho vzdelávania, predovšetkým v nedostatku odborného personálu a podpory pre deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

„Na škole máme štyri deti s poruchami správania, ale len jedného asistenta. Nechceme ich vylúčiť, ale nemáme podmienky na prácu s nimi.“ (P36, Trnava)

„Som za inklúziu, ale je potrebné, aby v každej triede bol asistent. V dnešnej dobe si dovoľím tvrdiť, že je to nevyhnutnosť.“ (P104, Žilina)
„Enormne rastie počet detí s diagnózami. Pomaly každé druhé dieťa má ADHD, je hyperaktívne, majú rôzne poruchy správania, učenia. Deti sú na utlmujúcich liekoch.“ (P55, Bratislava)

Participantí upozorňujú na nepostačujúce personálne kapacity – najmä chýbajúcich asistentov učiteľa, čo výrazne sťažuje prácu s deťmi so špeciálnymi potrebami. Prítomnosť jedného asistenta pre viaceré deti s poruchami správania je v praxi nedostatočná a môže mať negatívny vplyv na kvalitu vzdelávania pre všetkých žiakov. Zároveň sa zdorazňuje narastajúci výskyt detí s rôznymi diagnózami, čo ešte viac zvýrazňuje potrebu systematickej podpory a odborného zázemia v školách. Napriek pozitívnemu postoju k inklúzii zo strany participantov, aktuálne podmienky im jej efektívnu realizáciu prakticky neumožňujú.

4.5 Zastaraný obsah a metódy vzdelávania

Mnohé odpovede reflektovali potrebu modernizácie učebných osnov a prechodu od memorovania ku kritickému mysleniu a prepájaniu poznatkov.

„Slovenské školstvo zlyháva najmä v zavádzaní nových inovatívnych spôsobov vzdelávania, preberaní tém, ktoré sú potrebné pre život v súčasnej spoločnosti (finančná, informačná alebo literárna gramotnosť).“ (P76, Stupava)

„Systém školstva je v súčasnosti stále rovnaký, aj keď prechádza novými inováciami. V niektorých predmetoch je obsah vzdelávania zastaraný, to sa týka aj učebníc, nedostatočne sa prispôsobuje rýchlemu vývoju technológií a spoločnosti.“ (P4, Bratislava)

„Ako ďalšiu problematickú tému vnímam zastaraný systém a učebné osnovy. Síce dochádza k postupným reformným zmenám, ale v súčasnosti sa žiaci stále učia najmä memorovaním. Myslím si, že je potrebné rozvíjať kľúčové kompetencie potrebné pre 21. storočie. Sústrediť sa na medzipredmetové vzťahy, vnímať širšie súvislosti medzi získanými informáciami, diskutovať a argumentovať o nich a vedieť, ako ich uplatniť následne v praxi.“ (P18, Spišská Nová Ves)

„Ciele vzdelávacieho programu sú mimo realitu.“ (P89, Bratislava)

Participantí výrazne upozorňujú na neaktuálnosť a nepraktickosť súčasného vzdelávacieho systému, ktorý podľa nich kladie dôraz na

encyklopedické memorovanie namiesto rozvoja kritického myslenia a prepojenia poznatkov s reálnym životom. Poukazujú na chýbajúce témy ako finančná, informačná či mediálna gramotnosť, ktoré považujú za kľúčové pre fungovanie v modernej spoločnosti. Kritizujú tiež disproporciu medzi teóriou a praktickými zručnosťami, čo vedie k zníženej pripravenosti absolventov na trh práce. Tieto výpovede reflektujú silnú potrebu kurikulárnej reformy a podpory inovatívnych pedagogických prístupov v slovenskom školstve.

4.6 Nedostatok prepojenia školy s realitou

Študenti často upozorňovali na to, že výučba nezodpovedá potrebám súčasného sveta a žiaci sa neučia praktickým zručnostiam.

„Naučíme ich vymenovať chemické prvky, ale nevedia si vyplniť daňové priznanie alebo napísať formálny e-mail. Škola ich nepripravuje na život.“ (P11, Prešov)

„Myslím si, že v slovenských školách sa neučia veci, ktoré sa reálne využijú v praxi. Na mnohých školách sa učí veľmi veľa teórie a je veľmi málo praxe, ktorú by vedeli uplatniť na pracovnom trhu po skončení štúdia.“ (P31, Trnava)

„Školstvo neprodukuje žiakov s dostatočne kvalitným vzdelaním. Žiaci síce majú teoretické vedomosti, nedokážu ich však využiť v praxi. Ubrať by sa malo aj z obsahu vzdelávania, pretože dochádza k preťažovaniu žiakov.“ (P52, Bratislava)

Participanti konzistentne poukazujú na nesúlad medzi školským vzdelávaním a požiadavkami reálneho života. Kritizujú dominanciu teoretických poznatkov nad praktickými zručnosťami a absenciu prípravy na bežné životné situácie. Upozorňujú aj na preťaženie žiakov nadbytočným učivom, ktoré často nenájde uplatnenie v praxi, čo vedie k strate motivácie. Táto tematická kategória odhaľuje vážny nedostatok v schopnosti školského systému pripravovať žiakov na uplatnenie v súčasnej spoločnosti a ekonomike.

DISKUSIA

Výsledky tematickej analýzy písomných vyjadrení študentov učiteľstva poukazujú na niekoľko zásadných problémových oblastí, ktoré mladí pedagógovia identifikujú v súčasnom slovenskom školstve. Tieto oblasti nie sú v literatúre nové – mnohé z nich už boli opakovane pomenované aj v odborných diskurzoch, avšak zistenia tejto štúdie ukazujú, že

pretrvávajú a intenzívne zasahujú aj generačne mladších aktérov systému vzdelávania. Participantí vo svojich odpovediach akcentovali frustráciu z neustále sa meniaceho prostredia školských politík a nedostatku kontinuity vo vzdelávacích reformách. Táto skúsenosť je v súlade so zisteniami Šveca a Žilavého (2020), ktorí upozorňujú, že každá zmena vládnej garnitúry prináša nové zásahy do kurikulárneho rámca bez komplexnej evaluácie predošlých krokov. Téma nízkeho ohodnotenia a spoločenského statusu učiteľov sa objavovala naprieč odpoveďami. Podľa OECD (2022) patrí Slovensko k štátom s jedným z najnižších platových ohodnotení učiteľov v pomere k priemernej mzde v národnom hospodárstve. Ako konštatuje Vašutová (2014), nedostatočná spoločenská prestíž má zásadný vplyv na motiváciu mladých ľudí zotrvať v učiteľskom povolání, čo sa následne odzrkadľuje na personálnej udržateľnosti profesie. Veľká časť participantov poukazovala na nedostatočnú inkluzívnu infraštruktúru – chýbajúcich asistentov, nedostupné podporné tímy či absenciu individuálnych vzdelávacích plánov. Tento stav reflektuje zistenia z výskumov Beláňa et al. (2021), ktorí uvádzajú, že inklúzia na Slovensku prebieha skôr deklaratívne než prakticky. Na rozdiel od niektorých západných systémov, kde je inkluzívne vzdelávanie pevne ukotvené v štandardoch kvality (UNESCO, 2020), slovenské školstvo často deleguje túto zodpovednosť výlučne na učiteľa bez adekvátnej podpory. Z vyjadrení študentov vyplýva aj znepokojenie nad narušenými vzťahmi medzi školou, rodinou a žiakom. Tento trend opisuje aj Belešová (2023), ktorá upozorňuje na oslabenie prirodzenej autority učiteľa a na nárast tzv. „klientskeho“ postoja rodičov, kde škola má skôr slúžiť ako služba než ako výchovno-vzdelávacia autorita. V kontexte postmoderných spoločností ide o širší kultúrny fenomén, no jeho dopady v školskom prostredí môžu byť významne deštruktívne. Kritika smerovala aj k obsahu vyučovania, ktorý je vnímaný ako neaktuálny, nepraktický a odtrhnutý od každodenných potrieb žiakov. Podľa Hattieho (2009) a jeho metaanalýz má zmysluplnosť a kontextualizácia učiva výrazný vplyv na žiacke učenie. Študenti žiadajú väčšie prepojenie medzi školou a životom, čo korešponduje s požiadavkami na rozvoj kľúčových kompetencií, ako je mediálna, digitálna či finančná gramotnosť (Európska komisia, 2018).

ZÁVER

Zistenia tohto výskumu poukazujú na to, že študenti učiteľstva, ktorí sa pripravujú na výkon pedagogického povolania, veľmi citlivo vnímajú viaceré pretrvávajúce problémy v slovenskom školstve. Vo svojich

výpovediach reflektujú nielen štrukturálne nedostatky systému, ale aj hodnotovú krízu, ktorá sa prejavuje oslabovaním profesijnej identity učiteľa, poklesom spoločenskej prestíže a narušením vzťahov medzi školou, rodičmi a žiakmi. Ich názory sú autentickým odrazom reality, ktorú ako budúci pedagógovia sledujú počas pedagogických praxí, ale aj zo svojich osobných skúseností v roli niekdajších žiakov. Zároveň ich hlas predstavuje dôležitý podklad pre zodpovedných aktérov vzdelávacej politiky – je potrebné vnímať študentov učiteľstva nielen ako prijímateľov vysokoškolského vzdelávania, ale aj ako spolutvorcov budúcej kvality školského systému. Záverom možno konštatovať, že reflexie študentov učiteľstva sú nielen kritické, ale často aj konštruktívne. Predstavujú dôležitý hlas, ktorý by mal byť vypočutý – ak si ako spoločnosť želáme, aby sa kvalita školstva skutočne zlepšila, musíme venovať pozornosť tým, ktorí sa chystajú školstvo reálne tvoriť.

LITERATÚRA

- BELÁSOVÁ, B. 2023. *Problémy súčasného školstva v očiach učiteľov a študentov učiteľstva*. Bratislava: Pedagogická fakulta UK.
- BELEŠOVÁ, M. 2023. *Výzvy súčasnej školy: učiteľ medzi očakávaniami spoločnosti a realitou praxe*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- BRAUN, V., CLARKE, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. In *Qualitative Research in Psychology*, roč. 3, č. 2, s. 77-101.
- DAY, C., GU, Q. 2010. *The New Lives of Teachers*. London: Routledge.
- GAVORA, P. 2006. *Úvod do pedagogického výskumu*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- HATTIE, J. 2009. *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- HARGREAVES, A. 2003. *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*. New York: Teachers College Press.
- HARGREAVES, A., FULLAN, M. 2012. *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. New York: Teachers College Press.
- KAŠČÁK, O., PUPALA, B. 2021. Kritické reflexie vzdelávacích politík a učiteľskej profesie na Slovensku. In *Studia paedagogica*, roč. 26, č. 2, s. 17-35.
- LABAŠOVÁ, E. 2023. Nerovnosti vo vzdelávaní a ich dôsledky. In *Pedagogika a spoločnosť*, roč. 31, č. 2, s. 12-25.
- LOUGHRAN, J. 2006. *Developing a Pedagogy of Teacher Education: Understanding Teaching and Learning about Teaching*. London: Routledge.

- OECD. 2019. *PISA 2018 Results. Combined Executive Summaries*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. 2019. *TALIS 2018 Results: Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Volume I. Paris: OECD Publishing.
- OECD. 2019. *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- OECD. 2020. *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/69096873-en>
- POŠTEKOVÁ, B. 2023. The importance of the values of the 21st century teacher in pedagogical and psychological intentions. In *MMK2023*, roč. XIV, s. 681-687. Hradec Králové: MAGNANIMITAS.
- PÍŠOVÁ, M. et al. 2018. *Učitel' v 21. století: výzvy a perspektivy*. Praha: PedF UK.
- ROSENTHAL, G. 2016. *Interpretive Social Research: An Introduction*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.
- ROWLAND, S., MYATT, P. 2014. The role of critical reflection in teacher education: challenges and possibilities. In *Australian Journal of Teacher Education*, vol. 39, no. 6, pp. 1-10.
- SCHLEICHER, A. 2018. *World Class: How to Build a 21st-Century School System*. Paris: OECD Publishing.
- ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. et al. 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- UNESCO. 2021. *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. Paris: UNESCO Publishing.

KONTAKT:

Doc. Mgr. Mária Belešová, PhD.

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta
Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky
Šoltésovej 4, 811 08 Bratislava
belesova@fedu.uniba.sk

Ing. Mgr. Katarína Somogyiová

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta
Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky
Šoltésovej 4, 811 08 Bratislava
somogyiova@gmail.com

PREMENY PEDAGOGICKÉHO MYSLANIA: OD FILOZOFICKÝCH ZÁKLADOV K SÚČASNÝM VÝZVAM

Katarína BRISUDOVÁ, SK

ABSTRAKT

Reflexia výchovy ako formujúceho aspektu ľudskej existencie je prítomná už v najstarších filozofických systémoch, ktoré sa pokúšali uchopiť podstatu človeka v jeho vzťahu k svetu, poznaniu a spoločnosti. Tento príspevok predstavuje stručnú syntézu vývoja pedagogického myslenia v kontexte dejinných premien, pričom poukazuje na vzájomné prepojenie, filozofie, filozofie výchovy, teológie, psychológie a sociálnych vied pri formovaní edukačných konceptov do výchovno-vzdelávacieho procesu. Väčšia pozornosť je venovaná pedagogickému mysleniu 20. storočia, ktoré sa vyznačuje pluralitou smerov a interdisciplinárnym prepojením, ako aj reformným prístupom reprezentovaným M. Montessori a R. Steinerom. V závere sa sústreďujeme na výzvy 21. storočia, ktoré súvisia s naliehavou potrebou posilniť osobnostnú integritu žiakov a učiteľov. Text argumentuje, že zmysluplná edukácia v súčasnosti vyžaduje nielen technické inovácie, ale predovšetkým filozofickú redefiníciu jej zmyslu a cieľov.

Kľúčové slová: filozofia výchovy, dejiny pedagogického myslenia, reforma školstva, súčasné výzvy

TRANSFORMATIONS OF PEDAGOGICAL THINKING: FROM PHILOSOPHICAL FOUNDATIONS TO CURRENT

ABSTRACT

Reflection of education as a formative aspect of human existence is already present in the oldest philosophical systems, which tried to grasp the essence of man in his relationship with the world, knowledge and society. This paper presents a brief synthesis of the development of pedagogical

thinking in the context of historical transformations, pointing to the interconnection of philosophy, philosophy of education, theology, psychology and social sciences in the formation of educational concepts into the educational process. More attention is paid to the pedagogical thinking of the 20th century, which is characterized by plurality of directions and interdisciplinary connections, as well as the reform approach represented by M. Montessori and R. Steiner. At the end, we focus on the 21st century challenges related to value and existential insecurity, weakening, crisis, but also the urgent need to strengthen the personality integrity of pupils and teachers. The text argues that meaningful education currently requires not only technical innovation, but above all a philosophical redefinition of its meaning and objectives.

Key words: philosophy of education, history of pedagogical thinking, reform of education, current challenges

ÚVOD

Problematika výchovy a vzdelávanie nie je iba otázkou metód a prístupov, ale predovšetkým aj otázkou antropologického a axiologického porozumenia človeku ako bytosti smerujúcej k zmyslu, hodnotám a pravde. Historický vývoj pedagogického myslenia je zároveň zrkadlom meniacich sa predstáv o ideálnom človeku a spoločenskom poriadku. Od starovekých filozofov, ktorí výchovu považovali za prostriedok kultivácie duše a racionality, cez kresťanskú tradíciu integrujúcu výchovu do teologického rámca, až po moderné humanistické a empirické koncepcie, sa menil nielen obsah edukácie, ale aj chápanie samotného subjektu výchovy. Cieľom príspevku je rekonštruovať hlavné vývinové línie pedagogického myslenia, identifikovať ich dominantné hodnotové orientácie a posúdiť ich význam pre súčasné edukatívne koncepcie. Osobitná pozornosť je venovaná prechodom medzi jednotlivými epochami, od normatívnych systémov minulosti k súčasnej pluralite postojov a prístupov. V kontexte súčasných spoločenských výziev sa pedagogika nachádza pred rozhodnutím zotrvania v pragmatickej rutine, alebo v zachovaní filozofickej odvahy klásť otázky po podstate a zmysle výchovy v súčasnom pedagogickom svete.

1 STRUČNÝ PREHĽAD VÝVOJA PEDAGOGICKÉHO MYSLENIA

Výchova a vzdelávanie je neoddeliteľne späté s podstatou človeka ako bytia usilujúceho o porozumenie sebe samému i svetu (Kratochvílová, 2007). Na čo poukazujú už filozofické spisy a úvahy staršieho dáta, ktoré nesú v sebe stopy reflexie nad výchovou, čo svedčí o tom, že otázky formovania človeka nebolo možné oddeliť od ontologických, epistemologických či etických úvah. Hoci sa pedagogika ako samostatná vedná disciplína formuje až na prahu novoveku, myšlienky výchovy a učenia sú neoddeliteľnou súčasťou ľudskej kultúry už od antiky. Filozofi, ktorý boli zároveň aj pedagógmi naprieč dejinami od antiky až po novovek sa pri skúmaní zmyslu ľudskej existencie a usporiadania spoločenského poriadku nutne dotýkali v ich úvahách aj otázok výchovy a vzdelávania. Aj keď v antike a stredoveku neexistovala pedagogika ako samostatná veda tak, ako ju poznáme dnes, neznamená to, že by výchova a vzdelávanie nemali v týchto obdobiach dôležité miesto (Švec, 2023a). Práve naopak, otázky výchovy boli prirodzene súčasťou filozofického aj náboženského uvažovania o človeku, jeho zmysle a celi života. V období raného kresťanstva (tzv. patristika) a neskôr počas scholastiky sa výchova stáva súčasťou teologického systému, teda učenia o Bohu, svete a človeku pričom zohráva významnú úlohu pri formovaní ľudskej osoby v súlade s kresťanskými hodnotami. V období vrcholovej scholastiky (12. až 14. storočie) hovoríme o významných predstaviteľoch Albertovi Veľkom a jeho žiakovi, ktorým bol Tomáš Akvinský, známy svojimi dielami *Summa filozofická* a *Summa teologická*, ktoré výrazne ovplyvnili stredoveké pedagogické myslenie. Aj ostatní myslitelia v tomto období, najmä teológovia a filozofi, nadväzovali na idey starovekých autorov, predovšetkým Aristotela a do určitej miery aj Platóna. Ich učenia o poznaní, rozume a duši boli následne prispôbované tak, aby neodporovali náuke katolíckej cirkvi (Švec, 2023a).

V 14. až 16. storočí keď nastáva úpadok neskorkej scholastiky, sa zároveň rozvíja a nastupuje obdobie renesancie a humanizmu, v ktorom sa človek stáva centom pozornosti, otvára sa svetu, túži po poznaní a zážitkoch (Kudláčová, 2007a). Medzi významných mysliteľov tohto obdobia patria Erasmus Rotterdamský, autor známych diel *Chvála bláznivosti* a *Výchova kresťanského kniežaťa*, Thomas Morus, autor diela *Útopia* a reformátor Martin Luther, ktorý svojimi myšlienkami ovplyvnil nielen náboženstvo, ale aj školstvo.

V pedagogickom myslení 17. a 18. storočia sa vplyv humanizmu a osvietenstva taktiež prejavuje aj v oblasti výchovy a vzdelávania. Najvýznamnejším predstaviteľom je Ján Amos Komenský, známy dielami ako *Orbis pictus*, *Didactica magna*, *Schola pansophica* či *Opera didactica omnia*, a *Všeobecná porada o náprave ľudských vecí*, ktorého súčasťou je štvorzväzok *Vševýchovy (Pampaedia)* v ktorých kladie dôraz na všeobecné vzdelanie a názorné učenie. Ďalším je anglický filozof a pedagóg John Locke, ktorý zosumarizoval svoje pedagogické názory v dielach *Niekoľko myšlienok o výchove* a *Eseji o ľudskom rozume*. Vo svojich teóriách podporoval individuálny prístup k výchove, najmä v šľachtických a meštianskych rodinách. Významnými francúzskymi mysliteľmi a filozofmi sú René Descartes a Jean-Jacques Rousseau, autor diela *Emil, alebo o výchove* kde zdôrazňuje potrebu výchovy už od útleho detstva. V tomto prístupe videl prostriedok, ako oddialiť alebo potlačiť rozvoj negatívnych charakterových vlastností u dieťaťa. Výchovu preto umiestňoval do prostredia, ktoré podľa neho najviac zodpovedalo ľudskej prirodzenosti, teda do prírody (Švec, 2023b).

V 19. storočí sa pedagogické myslenie ďalej rozvíjalo naprieč celou Európou. Kľúčovým predstaviteľom tohto obdobia bol švajčiarsky pedagóg a filozof Johann Heinrich Pestalozzi, ktorý je zakladateľom humanistickej pedagogiky. Vo svojom románe *Linhart a Gertrúda* a spise *Ako učí Gertrúda svoje deti* sa venoval prirodzenej výchove v rodinnom prostredí pričom zdôrazňoval význam elementárneho vzdelávania (Kudláčová, 2007a). Medzi ďalších významných nemeckých pedagógov tohto obdobia patria Johann Friedrich Herbart, Friedrich Frobel, Adolf Diesterweg, potom francúzsky August Comte a ruský predstaviteľ Lev N. Tolstoj, ktorého pedagogické diela ako uvádza Pošteková (2025a, s.15) „sú preniknuté hlbokou náklonnosťou k ľuďom a prináša myšlienky sociálnej angažovanosti detí a ľudí“ (pozn. autora – podľa, ktorého) „vzdelanie malo žiakom poskytovať radosť, pohyb, informácie a možnosť vyjadriť sa“.

V anglosaskom pedagogickom smere na prelome 19. a 20. storočia dominujú osobnosti ako predstaviteľ pozitivismu a anglický filozof Herbert Spencer, americký filozof John Dewey, ktorý svojim pragmatickým prístupom položil základy modernej reformnej pedagogiky, v jeho známom diele *Škola a spoločnosť*. „Podporoval riadené a projektové vyučovanie, chcel deti zapojiť čo najviac do vyučovania, využíval rôzne odevné a remeselné potreby“ (Pošteková, 2025a, s. 16). V tejto súvislosti sa javí ako opodstatnené stručne sa obzrieť

späť a zamyslieť sa aj nad tým aký význam mal historický a pedagogický vývoj 20. storočia na oblasť edukácie. V nasledujúcej časti príspevku sa preto priblížime aspoň stručne k tomuto obdobiu, pričom s istotou možno konštatovať, že ide o obdobie mimoriadne dynamické a ideovo plodné.

2 STRUČNÝ PREHĽAD PEDAGOGICKÉ MYSLENIE 20. STOROČIA

Pre 20. storočie je príznačný významný posun v pedagogickom myslení od etablovania pedagogiky ako samostatnej vedeckej disciplíny k jej pluralitnému a interdisciplinárnemu poňatiu. Pedagogika sa tak postupne začala otvárať dialógu s ostatnými vednými oblasťami (sociálnymi, humanitnými i prírodnými), čím prekročila hranice monodisciplinárneho t.j. tradičného, uzavretého rámca. Tento vývoj sa premieta do vzniku viacerých pedagogických smerov medzi, ktoré patria: (1) *pedagogický reformizmus*, ktorý sa usiloval o novú koncepciu prirodzenej výchovy, založenej na potrebách a individualite dieťaťa (Ellen Keyová, Mária Montessori, Eduard Claparede), (2) *experimentálna a behaviorálna pedagogika* čerpala z empirických výskumov učenia a správania, pričom kládla dôraz na merateľnosť a kontrolovateľnosť edukačných procesov (Alfred Binet, Edward L. Thorndike, B. F. Skinner), (3) *esencialistická pedagogika*, (4) *pedagogický rekonštrukcionizmus* reflektuje psychoanalytické a individuálnopsychologické podnety vo výchove. Sigmund Freud ovplyvnil psychoanalytickú líniu, zatiaľ čo Alfred Adler prispel k formovaniu individuálnopsychologickej pedagogiky, (5) *sociologická pedagogika* (Emile Durkheim, Paul Barth, Paul Natorp, Juraj Čechetka), (6) *pedagogika kultúry*, tzv. nemecká duchovedná pedagogika (Wilhelm Dilthey, Eduard Spranger, Theodor Litt, Wolfgang Klafki), (7) *existencialistická pedagogika* vyzdvihovala osobnú slobodu, rozhodovanie a zodpovednosť, pričom výchovu chápala ako proces existenciálneho dozrievania jednotlivca (Søren Kierkegaard, Otto F. Bollnow, Wolfgang Brezinka), (8) *neotomistická pedagogika* (Jacques Maritain), (9) *sovietska pedagogika*, založená na princípoch marxizmu-leninizmu (P. P. Blonskij, A. S. Makarenko, V. A. Suchomlinskij). Jej vplyv sa výrazne prejavil aj v pedagogických systémoch krajín bývalého východného bloku po roku 1948, vrátane slovenskej i českej pedagogiky (Kudláčová, 2007a).

Reformná pedagogika a alternatívne školstvo v 20. storočí predstavujú zásadný obrat v chápaní vzdelávania, ktorý posunul dôraz z autoritatívneho prenosu poznatkov na aktívnu účasť žiaka vo

vzdelávacom procese. Východiskom tohto prístupu je rešpekt k individuálnym potrebám, záujmom a schopnostiam dieťaťa. Myšlienky kľúčových predstaviteľov Márie Montessori, Johna Deweyho a Rudolfa Steinera ostávajú živé dodnes a nachádzajú svoje uplatnenie nielen v alternatívnych, ale čoraz častejšie aj v tradičných školách (Pošteková, 2025a).

Ako už bolo uvedené, jednou z kľúčových postáv reformnej pedagogiky 20. storočia je zakladateľka predškolskej pedagogiky založenej na princípe individuálneho prístupu k dieťaťu Mária Montessori. Pričom jej pedagogické myslenie bolo ovplyvnené a formované filozofickým odkazom J.J. Rousseaua a prakticko-didaktickými zásadami zase J.H. Pestalozziho, ktoré vo svojej teórii rozvíjala do uceleného systému výchovy a vzdelávania zameraného na samostatnosť, slobodnú voľbu činnosti a rovnako aj na učenie prostredníctvom priamej skúsenosti. Montessori vychádzala z presvedčenia, že rozvoj poznávacích schopností začína už v predškolskom veku, pričom kládla dôraz na autonómiu a aktivitu dieťaťa. V roku 1907 založila detský domov pre opustené deti, kde využila skúsenosti z práce s deťmi so špeciálnymi potrebami a zaviedla edukačné prostredie podporené didaktickými materiálmi zameranými na rozvoj čítania, písania a počítania (Pošteková, 2025a). V súčasnosti na Slovensku dnes pôsobia viaceré súkromné Montessori centrá, materské škôlky a základné školy. Slovenská asociácia Montessori (SAM) bola založená v roku 1998 ako občianske združenie s cieľom systematicky podporovať a rozvíjať princípy Montessori pedagogiky v slovenských podmienkach. Jej zakladateľkou a súčasnou riaditeľkou je S. Bobeková, ktorá sa výrazne zaslúžila o etablovanie tohto pedagogického smeru na Slovensku. Už v roku 1993 iniciovala historicky prvý vznik súkromnej základnej školy s materskou školou pracujúcou na základoch Montessori pedagogiky v Bratislave, čím položila základy tejto alternatívnej edukácie v našej krajine.

Druhou kľúčovou osobnosťou v tomto období bol rakúsky filozof Rudolf Steiner známy ako zakladateľ Waldorfských škôl. Steinerova waldorfská pedagogika chápe človeka ako jednotu tela, duše a ducha, pričom jej cieľom je celostný rozvoj dieťaťa v súlade s jeho vývinovým štádiom. Výchova má viesť k zrelosti vo všetkých troch dimenziách a pripravovať dieťa na život v jeho plnej ľudskej komplexnosti. Medzi dôležité základné princípy waldorfskej pedagogiky patria nasledujúce prvky: (1) *dieťa je prvoradé*, (2) *výchova a vzdelávanie sú umením*, (3) *dlhodobý vzťah učiteľ-žiak*, (4) *celostné vzdelávanie*, (5) *motivácia-radost'-poznanie*, (6)

vzdelávanie a osobnostný rozvoj pedagóga, (7) špecifická metodika (blokové vyučovanie, medzipredmetové vzťahy), *(8) iné metodické princípy* (napr. opakovanie témy na vyššom stupni, slovné (formatívne) hodnotenie, rytmus a pohyb a cielené zabúdanie. Waldorfská pedagogika si na Slovenku našla uplatnenie v rôznych inštitucionálnych formách. Oficiálne tu fungujú dve licencované základné školy, a to v Bratislave (od r. 2001) a Košiciach (od r. 2015, predtým ako detašované pracovisko bratislavskej školy). Doplnia ich domškola v Bratislave, ktorá poskytuje vzdelávanie formou domáceho učenia sa na báze waldorfskej pedagogiky. Všetky tri sú držiteľmi licencie „Waldorfská škola“, ktorú im udelil Zväz slobodných waldorfských škôl (*Bund der Freien Waldorfschulen*). Tento zväz pôsobí ako garant kvality a zároveň právny vlastník označenia „Waldorfská škola“, čím zabezpečuje medzinárodnú šandardizáciu a ochranu pedagogických princípov vychádzajúcich z pedagogických teórií Rudolfa Steinera. V predprimárnom vzdelávaní pôsobia štyri materské školy: dve v Bratislave (Hviezdičky, Hájanka), jedna v Košiciach (Studnička) a jedna v Hrubom Šúre (Jazierko). Ich pedagogický zámer kladie dôraz na rytmus, senzomotorické a prirodzené prostredie. Okrem spomenutých inštitúcií existujú aj komunitné a alternatívne iniciatívy, ako napríklad Živá škola v Nových Zámkoch (waldorfská trieda v rámci štátnej ZŠ) ako koncept spolupráce štátneho vzdelávacieho systému a waldorfskej pedagogiky, či menšie domškolské (tzv. homeschooling) a lesné skupiny v Pezinku, Borinke, Šali a Skalke nad Váhom. Tieto inštitúcie síce formálne nefigurujú ako už spomínané licencované základné školy, no ich metodika vychádza taktiež z waldorfského pedagogického prístupu.

Reflexia tohto obdobia však nevyhnutne vedie aj k otázke, do akej miery sa tieto inovatívne myšlienky a prístupy 20. storočia reálne premietli do každodennej pedagogickej praxe. Hoci vývoj pedagogickej teórie, psychológie učenia, didaktických metodík a prípravy učiteľov zaznamenal významný progres, zostáva otvorenou otázkou, či bol tento potenciál naplno využitý v systéme vzdelávania ako takom. Nie je teda dôležité len to, čo všetko 20. storočie prinieslo v oblasti edukácie, ale predovšetkým to, do akej miery sa tieto poznatky a prístupy uplatnili v reálnych podmienkach školskej praxe. Práve tento nesúlad medzi teóriou a praxou je dnes jedným z hlavných predmetov odborného diskurzu. Ako uvádza Kudláčová (2007b) na prelome 20. a 21. storočia dochádza v pedagogickom diskurze k výraznému rozdielu postojov voči samotnej podstate pedagogickej vedy. Zaznamenávame dva extrémne prístupy: na

jednej strane zotrvávanie v nereflektovanom preberaní tradície, ktoré sa vyhýba kritickému zhodnoteniu vývoja pedagogického myslenia; na strane druhej úplné odmietanie významu dejín pedagogiky a spochybňovanie jej vedeckého statusu. Oba prístupy majú za následok oslabenie pedagogickej identity a spomaľujú jej teoretický i metodologický rozvoj súčasnosti. Výstižne Schleicher (2021) poukázal na zásadný rozpor medzi tým, koho vzdelávame, čím vzdelávame a ako vzdelávame. Podľa neho nie je možné efektívne pripravovať deti 21. storočia pomocou vzdelávacích obsahov a metód vychádzajúcich z paradigmy 20. storočia, navyše v inštitucionálnom rámci, ktorý v mnohých ohľadoch ešte stále nesie štrukturálne znaky školstva 19. storočia.

Ako výstižne poukazuje Švec (2023a, s. 24) „otázkou však zostáva, či je dynamická a rýchlo sa vyvíjajúca moderná pedagogika ochotná z tejto bohatej studne poznania čerpať“. Vzhľadom na prebiehajúce zmeny a vývoj vo vzdelávacom systéme by poznatky z filozofie výchovy mali plniť dvojitú úlohu, byť jednak cenným zdrojom podnetov a ideí pre súčasnú pedagogickú prax, a zároveň slúžiť ako nástroj kritickej reflexie. Práve cez prizmu historickej skúsenosti a overenej empirie dokážeme identifikovať prístupy, ktoré majú stále aktuálnu hodnotu, a odlišiť ich od tých, ktoré už neobstoja v kontexte dnešných potrieb a sú považované za prekonané (Švec, 2023). Na aktuálnu situáciu v školstve poukazuje aj Kratochvílová (2007) tým, že výchovu a vzdelávanie si môžeme predstaviť ako dve strany jednej mince. Sú úzko prepojené a navzájom sa dopĺňajú, kde je jedno, tam je prítomné aj druhé. V konkrétnych situáciách však jedno z nich zvyčajne vystupuje do popredia a získava väčší význam. Typickým príkladom sú školy, kde dominuje predovšetkým vzdelávanie, teda iba odovzdávanie vedomostí a rozvoj intelektuálnych schopností, hoci oficiálne sa celý proces označuje ako výchovno-vzdelávací. Inými slovami, to v praxi znamená, že v školskom prostredí sa kladie väčší dôraz na učenie sa faktov, zvládnutie učiva a výkonnosť, zatiaľ čo výchova, teda formovanie postojov, hodnôt, charakteru a správania zostáva často v úzadí. Výsledkom môže byť, že človek síce získa množstvo informácií a vedomostí, no chýba mu dostatočná osobnostná a hodnotová opora, ktorá by ho usmerňovala v medziludských vzťahoch, spoločenskom živote či v etickom rozhodovaní. Podľa Rajskeho (2021) filozofická reflexia umožňuje pedagogike prehodnocovať vlastné východiská, prepájať teóriu s praxou a odhaľovať aj tie predpoklady, ktoré sú často skryté pod zdanlivou vedeckosťou. Táto nerovnováha medzi vzdelávaním a

výchovou poukazuje na potrebu ich nového prehodnotenia v kontexte súčasných spoločenských zmien. V záverečnej časti príspevku sa preto zameriame na súčasné výzvy a príležitosti v oblasti výchovy a vzdelávania v 21. storočí.

3 AKTUÁLNE ÚSKALIA A MOŽNOSTI 21. STOROČIA V EDUKÁCIÍ

Jedným z najpálčivejších problémov súčasného slovenského školstva je rastúca miera agresivity medzi žiakmi, ktorá v niektorých prípadoch prerastá až do trestnej činnosti. Mimoriadne znepokojujúci je pritom nárast deviantného a agresívneho správania voči pedagógom, nielen zo strany žiakov, ale čoraz častejšie aj ich rodičov. Napriek vážnosti tejto situácie donedávna zostávala táto téma na okraji odbornej diskusie (Emmerová, 2015). Širší kontext tohto fenoménu ukazuje, že ide o súčasť celkového nárastu sociálnopatologických javov ako sú (kyber)šikana, závislosti (hráčke, drogové alebo kultové), suicidálne sklony, delikvencia, poruchy správania či narušené rodinné vzťahy, ktoré výrazne zasahujú do vývinu detí a mládeže (Hupková, 2013). Tieto výzvy signalizujú, že tradičný model výchovy a vzdelávania už nedokáže efektívne reflektovať meniace sa potreby žiakov ani spoločnosti. Podľa E. Petláka (2022) sa slovenské vzdelávanie stále prevažne sústreďuje na rozvoj (tzv. hard skills) poznatkov a technických zručností, pričom rozvoju soft skills, ako sú komunikácia, empatia, schopnosť spolupráce či flexibilita, sa venuje nedostatočná pozornosť. Práve tieto mäkké zručnosti sú však zásadné pri formovaní emocionálnej inteligencie a budovaní zdravých medziľudských vzťahov. Ich rozvoj by mal byť integrálnou súčasťou prevencie rizikového správania a súčasne prostriedkom osobnostného rastu žiakov. V tomto kontexte treba venovať zvýšenú pozornosť aj na duševné zdravie pedagógov. Vytváranie podpornej a bezpečnej atmosféry v triede si vyžaduje vysokú mieru psychického nasadenia, pričom učitelia čelia systematickému tlaku, ktorý často vedie k ich profesijnému vyčerpaniu a vyhoreniu. Kusý (2023) upozorňuje, že dôraz na psychohygienu a duševnú pohodu učiteľov by mal byť samozrejmosťou súčasťou ich profesionálneho pôsobenia. Bez dostatočnej starostlivosti o psychickú rovnováhu pedagóg totiž nemôže byť dlhodobou udržateľná kvalita výchovno-vzdelávacieho procesu. Na druhej strane nemožno opomenúť pozitívne reformné snahy, ktoré sa v poslednom období v slovenskom školstve objavujú. Medzi progresívne prístupy patrí najmä kooperatívne vyučovanie, v ktorom ako uvádza Pošteková (2025b),

ide o prístup, ktorý okrem akademického rozvoja podporuje aj sociálne zručnosti, empatiu a inklúziu. V súčasnosti sa stáva účinnou alternatívou k tradičným formám výučby. Jeho teoretické a praktické základy ukazujú potenciál v slovenských školách, najmä pri zaistení podpory učiteľov, dostupnosti metódik a uplatňovaní inkluzívnych princípov. Avšak, ako upozorňuje Pošteková (2025b, s. 17) aj toto vyučovanie môže mať „nedostatky v sociálnych schopnostiach žiakov, ktorí môžu mať problém spolupracovať v skupine, bez väčšieho dozoru nad skupinou učiteľom môže v tíme dochádzať k šikane alebo iným sociálnym konfliktom“. Rovnako dôležité je aj formatívne hodnotenie, ktoré stavia na spätnej väzbe počas edukácie, podporuje sebahodnotenie, zvyšuje motiváciu a rozvíja sebareflexiu žiakov. Zavádzanie blokového vyučovania taktiež predstavuje krok vpred, dlhšie časové bloky umožňujú hlbšiu prácu s témou, diskusiu a medzipredmetové prepojenia, čo vedie k väčšiemu porozumeniu súvislostiam. Transformácia výchovno-vzdelávacieho procesu však nie je len technickou otázkou. V 21. storočí je nevyhnutné reflektovať aj širší spoločenský a kultúrny kontext. Globalizácia, digitalizácia, klimatické výzvy, AI, demografické zmeny či kríza hodnôt a identity zásadne ovplyvňujú fungovanie školy ako inštitúcie. Pandémia COVID-19 túto situáciu vyhrotila tým, že ukázala zraniteľnosť tradičného školského systému a odhalila hlboké deficity v oblasti duševného zdravia detí a mládeže. Izolácia, narušená kontinuita vzdelávania a pocit osamelosti viedli k zhoršeniu psychickej pohody a k nárastu deviací, vrátane násillia. Slovenské školstvo navyše dlhodobo zápasí s poddimenzovanou a podfinancovanou pedagogickou a odbornou infraštruktúrou. Školám často chýbajú školskí psychológovia, špeciálni a sociálni pedagógovia či výchovní poradcovia, čo znemožňuje účinné riešenie komplexných potrieb žiakov. Nedostatočná odborná podpora tak zároveň zvyšuje tlak na pedagógov, ktorí sú nútení plniť úlohy presahujúce ich profesijné kompetencie. Táto disproporcija významne prispieva k chronickému preťaženiu a ako už bolo spomínané aj k profesijnému vyhoreniu pedagogických zamestnancov. Preto si súčasné výzvy slovenského školstva vyžadujú systematickú a multidisciplinárnu reakciu. Nestačí nám len technická modernizácia a opieranie sa o možnosti využívania AI, potrebné je redefinovať samotný účel vzdelávania, posilniť preventívne programy, podporiť rozvoj sociálno-emocionálnych kompetencií ale najmä investovať do personálnych kapacít škôl. V takomto prípade je potom možné vytvoriť školské

prostredie, ktoré bude bezpečné, podnetné a pripravené čeliť výzvam dnešného sveta.

ZÁVER

Uvažovanie o súčasnom vzdelávaní a výchove nás nevyhnutne privádza k základným otázkam ľudskej existencie, a to kým chceme byť, aké hodnoty si chceme uchovať a akú spoločnosť chceme formovať. Dejiny pedagogického myslenia nám ukazujú, že výchova nie je len mechanizmus prenosu poznatkov, ale kultúrne a duchovne podmienený proces, v ktorom sa človek učí byť človekom v celej svojej zraniteľnosti, vzťahovosti a aj tvorivosti. Hoci dejiny pedagogického myslenia poskytujú množstvo inšpiratívnych modelov od klasickej filozofickej tradície až po reformné pedagogiky 20. storočia, súčasná pedagogická prax často zlyháva v ich tvorivom aplikovaní. Napriek tejto tradícii možno v súčasnosti pozorovať aj tendenciu redukovať výchovnovzdelávací proces na pragmatické ciele a merateľné výsledky, čím sa oslabuje jeho hodnototvorný a formujúcu charakter. V tomto kontexte sa čoraz zreteľnejšie ukazuje potreba posilniť formujúcu funkciu edukácie, kultivovanie osobnosti, výchovu k charakteru,, morálnu zodpovednosť a schopnosť kritického myslenia. Máme za to, že ak má pedagogika ostať aktuálnou a spoločensky relevantnou disciplínou, nemôže byť izolovaná od filozofickej reflexie ani od súčasného spoločenského diania. Súčasná moderná pedagogika by mala preto hľadať rovnováhu medzi tým, čo si chceme z minulosti ponechať, čo funguje, a tým, čo potrebujeme zmeniť, aby sme mohli reagovať na súčasné výzvy občianskej spoločnosti.

LITERATÚRA

- EMMEROVÁ, I. 2015. Agresívne správanie žiakov voči učiteľom . In.: Manažment školy v praxi [online], roč. 11. 2015.
- HUPKOVÁ, I., LIBERČANOVÁ, K. 2012. *Drogové závislosti a ich prevencia*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity, 2012. s. 154 ISBN 978-80-8082-563-8
- KRATOCHVÍLOVÁ, E. 2007. Pedagogika - veda o výchove a vzdelávaní (edukácii) In.: KRATOCHVÍLOVÁ et al. (2007) *Úvod do pedagogiky*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave. s. 168 ISBN 978-80-8082145-6.
- KUDLÁČOVÁ, B. 2007a. Vývoj pedagogického myslenia v európskom kontexte. In.: KRATOCHVÍLOVÁ et al. (2007) *Úvod do pedagogiky*.

- Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave. s. 28 -39 ISBN 978-80-8082145-6
- KUDLÁČOVÁ, B. 2007b. Sústava pedagogických vied a ich vývin. In.: KRATOCHVÍLOVÁ et al. (2007) *Úvod do pedagogiky*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave. s. 20-27 ISBN 978-80-8082145-6
- KUSÝ, P. 2023. *Psychohygienu učiteľa v kocke*. Bratislava: Raabe Slovensko, s.r.o.. 2023. s.94 ISBN 978-80-8140-812-0.
- PETLÁK, E. 2022. *Sociálne a emocionálne učenie*. In: Didaktika. 2022, č. 4, s. 2- 6. ISSN 1338- 2845
- PETLÁK , E. 2023. Edukácia – výzvy a realita 21. storočia. In.: BAKOŠOVÁ, Z. ŠVEC, J. (ed.) (2023) *Výchova, vzdelávanie, prevencia a pomoc žiakom v náročných životných situáciách*. Žilina: vydavateľstvo EDIS Žilinskej univerzity v Žiline. 2023. s. 8-18 ISBN 978-80 554-1997-8.
- POŠTEKOVÁ, B. 2025a. *Alternatívne vyučovacie koncepcie 1*. Žilina: vydavateľstvo EDIS Žilinskej univerzity v Žiline. 2025a. s. 100 ISBN 978-80 554-2195-7
- POŠTEKOVÁ, B. 2025b. *Aktuálne výzvy vo využívaní kooperatívneho vyučovania na slovenských školách*. Žilina: vydavateľstvo EDIS Žilinskej univerzity v Žiline. 2025b. s. 107 ISBN 978-80-554-2188-9
- RAJSKÝ, A. 2021. *Filozofia výchovy: vybrané state*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity. 2021. s. 270. ISBN 978-80-568-0407-0. SCHLEICHEN, A. 2021. [online] [cit. 17.7.2025] <https://epale.ec.europa.eu/de/blog/epaleinterview-andreas-schleicher-und-das-richtige-gleichgewicht-zwischen-modernisierung-und->
- ŠVEC, J. 2023a. *K otázke poznávania v kontexte historických prameňov filozofie výchovy*. In.: PEDAGOGIKA.SK [online], roč. 13, 2023, Bratislava: Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV. s. 16-26 ISSN 1338 – 0982
- ŠVEC, J. 2023b. K výchove, prirodzenosti, postaveniu, možnostiam a limitom jednotlivca v kontexte historického odkazu Jean Jacques Rousseaua. In.: BAKOŠOVÁ, Z. ŠVEC, J. (ed.) (2023). *Výchova, vzdelávanie, prevencia a pomoc žiakom v náročných životných situáciách*. Žilina: vydavateľstvo EDIS Žilinskej univerzity v Žiline, s. 65-78, ISBN 978-80-554-1997-8.

Internetové zdroje:

Montessoria – Slovenská asociácia Montessori:

https://montessoria.sk/?page_id=82

Waldorfské inštitúcie a iniciatívy: <https://institucie.iwaldorf.sk/>

KONTAKT:

Mgr. Katarína Brisudová

Univerzita Mateja Bela, Filozofická fakulta

Katedra filozofie

Tajovského 40, 974 01 Banská Bystrica

katarina.brisudova@student.umb.sk

VÝZNAM VZDELÁVANIA O PRVEJ POMOCI NA PRIMÁRNYM STUPNI VZDELÁVANIA: KPR A AED V ŠKOLÁCH

Zuzana FEČIKOVÁ, SK

ABSTRAKT

Príspevok sa zameriava na kardiopulmonálnu resuscitáciu ako nenahraditeľnú súčasť vzdelávania o prvej pomoci. Jej správne vykonanie zvyšuje šancu na prežitie zraneného. Zároveň platí, že vzdelávanie v uvedenej oblasti na primárnom stupni vzdelávania má nepopierateľný význam aj pri formovaní zodpovedného správania jedinca v spoločnosti. V úzkej súvislosti s tým stojí aj pripravenosť učiteľov, ktorí by mali ovládať prvú pomoc nielen teoreticky, ale najmä prakticky. Je dôležité, aby boli v kritickej situácii schopní okamžite a najmä adekvátne reagovať. Príspevok okrem základných princípov poskytovania prvej pomoci pri kardiopulmonálnej resuscitácii reflektuje aj na aktuálny trend používania automatického externého defibrilátora. Záverom dopĺňa program Kids save lives (Deti zachraňujú životy). Cieľom príspevku je zdôrazniť potrebu vzdelávania v oblasti prvej pomoci.

Kľúčové slová: prvá pomoc, výchova k zdraviu, KPR, AED

THE IMPORTANCE OF FIRST AID EDUCATION AT PRIMARY LEVEL OF EDUCATION: CPR AND AED IN SCHOOLS

ABSTRACT

The article focuses on cardiopulmonary resuscitation as an indispensable part of first aid education. Its correct implementation increases the chance of survival of the injured. At the same time, education in the mentioned area at the primary level of education is of undeniable importance in shaping the responsible behavior of an individual in society. Closely related to this is the preparedness of teachers, who should master first aid not only theoretically, but especially practically. It is important that they

are able to respond immediately and, above all, adequately in a critical situation. In addition to the basic principles of providing first aid in cardiopulmonary resuscitation, the article also reflects on the current trend in the use of automated external defibrillators. In conclusion, it complements the Kids save lives program. The aim of the article is to emphasize the need for education in the field of first aid.

Key words: first aid, health education, CPR, AED

ÚVOD

Prvá pomoc je integrálnou súčasťou výchovy k zdraviu na primárnom stupni vzdelávania. Ovládanie prvej pomoci môže zachrániť život a eliminovať následky, ktoré by vyplývali z jej neposkytnutia. To zastrešuje aj zákon č. 300/2005 Z. z. o neposkytnutí prvej pomoci. Rovnako tiež jej význam presahuje samotné zvládanie kritických život a zdravie ohrozujúcich situácií – pomáha totiž formovať zodpovednosť, empatiu a odvahu zasiahnuť v núdzových situáciách. Edukácia v oblasti prvej pomoci už na primárnom stupni vzdelávania má zásadný vplyv na formovanie postojov a správania žiakov mladšieho školského veku. V tomto veku sú deti schopné osvojovať si jednoduché a praktické zručnosti, pričom ich záujem o učenie môžeme charakterizovať ako prirodzený a spontánny. Vzdelávanie v oblasti prvej pomoci podporuje u detí schopnosť rýchlej reakcie a eliminuje strach z neznáameho. Ak deti začínajú s tréningom jednotlivých postupov v prípadných kritických situáciách už v tomto veku, je vysoká pravdepodobnosť, že si tieto zručnosti budú udržiavať aj v dospelosti. Zavedenie erudovanej výučby prvej pomoci na základných školách prispieva tiež k budovaniu a formovaniu spoločnosti, ktorá je pripravená pomáhať a konať. Takúto prípravu môžeme považovať za investíciu do našej budúcnosti – deti, ktoré dnes získajú základné vedomosti a zručnosti, sa môžu stať zodpovednými dospelými jedincami, schopnými zasiahnuť v kritických situáciách.

Na druhej strane, učitelia na primárnom stupni vzdelávania zohrávajú kľúčovú úlohu v živote svojich žiakov. Okrem toho, že im odovzdávajú potrebné penzum vedomostí, vplývajú na formovanie ich návykov a hodnôt, rozvíjajú aj ich zručností. Preto je dôležité, aby učitelia poznali postupy prvej pomoci a to nie len v teoretickej rovine, ale najmä v tej praktickej. Môžeme teda konštatovať, že vzdelávanie učiteľov v danej oblasti je nenahraditeľné. Navyše, učiteľ je pre žiakov dôležitým vzorom a teda mal by byť schopný odovzdať im nielen teoretické vedomosti,

ale aj praktické zručnosti a pozitívny postoj k významu a dôležitosti poskytovania prvej pomoci. Tým, že sú sami dostatočne pripravení a edukovaní, môžu viesť výučbu v intencii prvej pomoci výrazne efektívnejšie.

Učiteľia tiež musia reagovať pri živote alebo zdraví ohrozujúcich situáciách, ktoré môžu nastať v školskom prostredí a mali by disponovať schopnosťou okamžite a správne zasiahnuť. V školskom prostredí nemôžeme vylúčiť ani situácie, ktoré priamo ohrozia život dieťaťa a je potrebné si uvedomiť, že „pravdepodobnosť, že dieťa prežije, závisí zvlášť na okolnostiach v prvých desiatich minútach“ (Frišková et al., 2006, s. 14). Dobiáš (2017) upozorňuje, že privolaná rýchla zdravotná služba môže prísť za 15 – 20 minút. Dovtedy je prvá pomoc neoceniteľná. Prvú pomoc charakterizujeme ako „súbor jednoduchých a účelných opatrení, ktoré slúžia na bezprostrednú pomoc pri náhlom ohrození života alebo postihnutí zdravia alebo úraze a ktoré môžu byť poskytnuté kdekoľvek a kedykoľvek aj bez potreby špeciálneho vybavenia“ (Pištejová, Kraus 2017, s. 5).

1 ZÁKLADY KPR

Jednou zo základných oblastí prvej pomoci je kardiopulmonálna resuscitácia (KPR). Povinnosťou každého človeka je v prípade potreby poskytnúť zranenému základnú neodkladnú resuscitáciu. Usmernenia Európskej rady pre resuscitáciu odporúčajú, aby všetci občania vedeli ako postupovať v prípade potreby realizovať KPR a zároveň, aby vyvíjali iniciatívu k osvojovaniu si vedomostí a najmä zručností KPR (Perkins et al. 2021, Bláhová, Kratochvílová 2012, Perkins et al. 2015). KPR definujeme ako „súbor opatrení smerujúcich k obnove obehu okysličenej krvi v organizme postihnutom zlyhaním jednej alebo viacerých životných funkcií – vedomia, dýchania alebo obehu“ (Bláhová, Kratochvílová 2012, s. 72). Ide o súbor život zachraňujúcich opatrení, ktoré sa vykonávajú pri zlyhaní základných životných funkcií (zástava dýchania alebo činnosti srdca). Jej významnosť podporuje aj fakt, že mozog človeka je veľmi citlivý na nedostatočný príjem kyslíka v organizme.

Reťazec prežitia zahŕňa štyri kľúčové kroky:

1. Včasná a presná určenie závažnosti stavu zraneného.
2. Okamžité privolanie rýchlej zdravotnej služby.
3. Resuscitovanie (ak máme k dispozícii automatický externý defibrilátor, tak aj pomocou defibrilátora).

4. Zhodnotenie aktuálneho stavu a vykonanie ďalších potrebných opatrení v závislosti od situácie (Perkins et al. 2021, Bláhová, Kratochvílová 2012). Algoritmus resuscitácie dieťaťa, ktoré je staršie ako jeden rok:

- ako prvé skontrolujeme vedomie a vedomie dieťaťa;
- dieťa uložíme na tvrdú podložku tak, aby ležalo na chrbte;
- spriechodníme dýchacie cesty – zakloníme hlavu a predsunieme čelúšť;
- zahájime srdcovú masáž a umelé dýchanie;
- hrudník stláčame uprostred hrudnej kosti (hlbka 3 - 4 cm, rýchlosť 100 stlačení za minútu);
- po prvej minúte resuscitácie voláme rýchlu zdravotnú službu (pravidlo prvej minúty);
- v resuscitácii pokračujeme, kým nepríde rýchla zdravotná služba, alebo kým sa neobnoví dýchanie a pulz (Tomanová, Kopecký 2013).

Na základe najnovších odporúčaní od European Resuscitation Council sa u detí pri vykonávaní KPR vyškolenými osobami odporúča pomer stláčania hrudníka a dýchania 15:2, zatiaľ čo u dospelých ide od odporúčaný pomer 30:2. Pre laického zachraňujúceho je však odporúčaný pomer 30:2 pre deti aj dospelých. Dôvodom je, že neskúsený zachraňujúci sa môže počas resuscitácie cítiť neistý a kratšie prestávky medzi stláčaniami by mohli znížiť účinnosť jeho zásahu a keďže nemá predpokladané potrebné skúsenosti, nie je vhodné robiť kratšie pauzy (Voorde et al., 2021). Potvrdzujú to aj ďalší autori ako napr. Armstrongová (2017) či Austinová et al. (2016).

V súčasnosti dýchanie z úst do úst už nie je preferované a to najmä z obavy prenosu potencionalnej nákazy zo zraneného na zachraňujúceho. Z toho dôvodu laický záchranári nie sú povinní vykonávať dýchanie z úst do úst (Tomanová, Kopecký, 2013).

Ďalšie odporúčania k správne mu vykonaniu KPR:

- Hmatanie pulzu sa podľa súčasných štúdií neodporúča, pretože stres môže spôsobiť, že zachraňujúci cíti vlastný zrýchlený tep.
- V prípade pochybností, či začať s resuscitáciou, je lepšie ju zahájiť. Niekoľko nadbytočných stlačení je lepšie ako mrhanie cenným časom.

- Zapadnutý jazyk nevyt'ahujeme. Na uvoľnenie dýchacích ciest zakloníme hlavu zraneného a predsunieme dolnú čeľusť (Malá, Peřan 2016).

Pri kardiopulmonálnej resuscitácii tiež platí, že pravidelným tréningom si zachraňujúci osvojuje správnu techniku a postupy, ktoré mu umožňujú konať rýchlo a efektívne aj v stresovej situácii. To platí nie len u dospelých, ale aj u detí.

Obrázok 1: Návnik KPR študentmi na pedagogickej fakulte



Zdroj: vlastné spracovanie

2 AUTOMATICKÝ EXTERNÝ DEFIBRILÁTOR (AED)

Použitie automatického externého defibrilátora (AED) výrazne zvyšuje šancu na prežitie. AED je navrhnutý tak, aby ho mohol efektívne použiť aj laický zachraňujúci – zariadenie krok za krokom hlasovo navádza používateľa. AED sa nachádza aj v „abecede resuscitácie“ (A - airway - priechodnosť dýchacích ciest, B – breathing - dýchanie, C - circulation - krvný obeh, D – defibrillation - defibrilácia (Tomanová, Kopecký 2013). Automatický externý defibrilátor môže byť súčasťou niektorých lekárničiek na školách, avšak nie je ich povinnou výbavou. Od 1. januára 2025 má každá obec v Slovenskej republike, ktorá má viac ako 500 obyvateľov zákonnú povinnosť disponovať automatickým externým defibrilátorom na verejne prístupnom mieste. Operačné stredisko záchranej zdravotnej služby Slovenskej republiky (2025) informuje, že

v roku 2025 je evidovaných vyše 4 000 defibrilátorov. V súčasnosti niektoré základné školy v Slovenskej republike tiež disponujú AED, na základe čoho môžeme konštatovať, že sa týmto krokom stávajú bezpečnejším miestom. Zároveň však platí, že s prácou s AED je potrebné sa efektívne oboznámiť, nakoľko práca s defibrilátorom si vyžaduje isté skúsenosti, ktoré však môže záchranca nadobudnúť počas tréningu prvej pomoci. Implementácia vzdelávania učiteľov v ich používaní môže výrazne zvýšiť bezpečnosť a pripravenosť na núdzové situácie v školskom prostredí.

Význam AED

AED s elektródami poskytuje možnosť realizovať elektrický výboj a odčítavať srdcový rytmus. Prínos defibrilátora spočíva v obnovení srdcovej činnosti (Bláhová, Kratochvílová 2012).

Ak je učiteľ priamym svedkom kolapsu žiaka, je vysoko pravdepodobné, že ide o kardiálnu príčinu. Vitálne dôležitou sa stáva dostupnosť AED, pričom kazuistiky poukazujú na to, že použitie defibrilátora u detí starších ako 1 rok je efektívne a bezpečné (Dobiáš et al. 2012). „Kvalitná resuscitácia s použitím AED do 3 – 5 minút zvyšuje šancu na prežitie na 49 – 75 %. Pri oneskorení defibrilácie každou minútou klesá šanca na prežitie o 7 – 10 %“ (Pištejová, Kraus 2017, s. 37). V tomto prípade nie je potrebné dodržanie pravidla prvej minúty. Záchranca najprv požiada o pomoc a následne pokračuje v resuscitácii (Dobiáš et al. 2012). Slovenská resuscitačná rada pod záštitou Európskej resuscitačnej rady (Perkins et al. 2021) zdôrazňuje, že rýchla interakcia s použitím AED výrazne zvyšuje pravdepodobnosť prežitia. Zároveň je AED navrhnuté tak, aby ho mohli použiť aj ľudia bez medicínskeho vzdelania, čo potvrdzuje jeho jednoduché použitie podporené aj hlasovými pokynmi.

Odporúčaný postup používania AED:

- zhodnotíme vlastnú bezpečnosť a tiež bezpečnosť zraneného a blízkeho okolia;
- kontaktujeme rýchlu zdravotnú službu;
- ak nie je AED v tesnej blízkosti, požiadame niekoho z okolia o jeho rýchle prinesenie;
- uvoľníme dýchacie cesty zraneného a overíme či je zachované dýchanie;
- ak zistíme, že zranený nedýcha a je v bezvedomí, urýchlene začneme stláčať hrudník a to až do pripojenia elektród AED a uvedenia prístroja do prevádzky;

- ubezpečíme sa, že postihnutý leží na suchej podložke;
- hrudník zraneného utrieme od prípadného potu alebo iných nečistôt a nalepíme elektródy;
- elektródy prikladáme podľa obrázka, ktorý je bežnou súčasťou AED (zvyčajne jedna elektróda pod pravú kľúčnu kosť a druhá na ľavú stranu hrudníka pod pazuchu);

Obrázok 2: AED – automatický externý defibrilátor



Zdroj: Pixabay (2025). Dostupné z: <https://lnk.sk/besc>

- uistíme sa, že elektródy držia pevne;
- prístroj vykoná analýzu na základe ktorého buď odporúča alebo neodporúča výboj (ak AED odporučí výboj, zariadenie na to upozorní);
- uistíme sa, že sa nikto nedotýka postihnutého;
- keď nás AED vyzve, stlačíme tlačidlo podľa pokynov (podanie výboja);
- po výboji pokračujeme s resuscitáciou v určenom pomere stláčania hrudníka a dýchania;
- rešpektujeme inštrukcie prístroja – celý cyklus sa bude opakovať približne za 2 minúty;
- pokračujeme v resuscitácii a používaní AED, kým nepríde rýchla zdravotná pomoc alebo kým sa postihnutému neobnoví dýchanie (Perkins et al. 2021, Pištejová, Kraus 2017, Havlíková 2016, Dobiáš 2011, Koppl 2006).

Vzhľadom na dôležitosť rýchlej reakcie pri záchrane života by bolo prínosné, aby sa učitelia a tiež žiaci na primárnom stupni vzdelávania oboznamovali s prácou s AED, čím predpokladáme ich lepšiu pripravenosť v prípade kritických situácií.

3 KIDS SAVE LIVES

Záverom spomenieme aj program Kids save lives (Deti zachraňujú životy), ktorý vnímame ako motivujúci a zároveň inšpirujúci v intencii školského prostredia. Program Kids save lives pod záštitou European Resuscitation Council (Perkins et al. 2021) poukazuje na dôležitosť vzdelávania o KPR už v tejto vekovej kategórii. Takéto vzdelávanie by malo byť pravidelné a prístupné pre všetkých žiakov. Žiaci by mali byť motivovaní a povzbudzovaní k vzdelávaniu o KPR aj členov svojej rodiny či kamarátov. Domáca úloha by mohla znieť: počas nasledujúcich dvoch týždňov vzdelávajte/trénujte ďalších 10 ľudí vo svojom okolí a následne o tom podajte správu. Ďalej program deklaruje, že efektívne vzdelávanie o KPR by malo byť realizované aj na vyšších úrovniach v školstve, predovšetkým pre študentov pedagogických a zdravotníckych odborov. V rámci kampane Kids save lives je tiež odporúčané, aby bol zavedený celonárodný program vzdelávania KPR pre žiakov. „Trénovanie žiakov v oblasti KPR by malo byť povinné zo zákona v celej Európe ako aj mimo Európy“ (Perkins et al., 2021, s.9).

ZÁVER

Vzdelávanie v oblasti prvej pomoci by malo implementovať kardiopulmonálnu resuscitáciu, v prípade možnosti aj s využitím AED. Podporujú to aj Connolly et al. (2007), ktorí ako uvádzajú vo svojej štúdii The 'ABC for life' programme - teaching basic life support in schools, že ak by 15-20 % populácie bolo schopných správne vykonávať kardiopulmonálnu resuscitáciu, úmrtnosť (mimo lekárskej starostlivosti) by sa mohla výrazne znížiť. Zmysel vidia práve v efektívnom vzdelávaní prvej pomoci v celospoločenskom kontexte. Pravidelný nácvik a osвета sú preto nevyhnutné nielen pre zdravotníkov, ale aj pre laickú verejnosť či už hovoríme o žiakoch na primárnom stupni vzdelávania, učiteľoch či študentoch v pregraduálnej príprave s pedagogickým zameraním. Školské prostredie je dynamické a hektické, preto je dôležité byť na rôzne situácie vopred pripravený. Platí, že včasná a účinná pomoc dáva postihnutému najväčšiu šancu na prežitie a zotavenie sa.

LITERATÚRA

- ARMSTRONGOVÁ, V. J. 2017. Domáci prví pomoc dťem. Co dťelat pŕi nehodách, poraněních a onemocnění dťete. Banská Bystrica: Tisk TBB, a.s. ISBN 9788075496164.
- AUSTINOVÁ, M., CRAWFORD, R., KLAASSEN, B. 2016. Prvá pomoc. Banská Bystrica: Tlač TBB, a.s. ISBN 9798055623542.
- AUSTINOVÁ, M., CRAWFORD, R., KLAASSEN, B. 2017. Prvá pomoc. St John Ambulance, St Andrews First Aid, Britský červený kŕíž. Vydavateľ'stvo SLOVART, spol. s r.o. ISBN 978-80-556-2354-2.
- BLÁHOVÁ, E., KRATOCHVÍLOVÁ, M. 2012. Prvá pomoc. Inštrukcie, ako postupovať v pŕípade úrazov, nehôd a v kritických situáciách. Praha: FORUM. ISBN 9788090480391.
- CONNOLLY, M. et al. 2007. The 'ABC for life' programme - teaching basic life support in schools [online]. Dostupné z: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17134814>
- DOBIÁŠ, V. 2008. Pŕíručka pre inštruktorov prvej pomoci. [online]. Dostupné z: www.dobiasovci.sk/Prva_pomoc_pre_instruktorov.doc
- DOBIÁŠ, V. 2011. Automatický externý defibrilátor – princípy, efektivita, používanie. In: Via practica. 2010, roč. 8, č. 4, s. 186-188. ISSN 13364790.
- DOBIÁŠ, V., BULÍKOVÁ, T., HERMAN, P. 2012. Prednemocničná urgentná medicína. Martin: Osveta. ISBN 9788080633875.
- DOBIÁŠ, V. 2017. 5P. Prvá pomoc pre pokročilých poskytovateľov. Vydavateľ'stvo Dixit. ISBN 9788089662241.
- FRIŠKOVÁ, L. et al. 2006. Úrazy dťetí. Praha: Vzdělavací institut ochrany dťetí o.p.s. ISBN 8086991725.
- HAVLÍKOVÁ, E. 2016. Prvá pomoc pŕi zástave dýchania a krvného obehu. [online] Dostupné z: https://www.npz.sk/sites/npz/Stranky/NpzArticles/2013_06/Resuscitacia.aspx?did=12&sdid=77&tuid=0&page=full&
- KOPPL, J. 2006. Základná neodkladná starostlivosť o človeka v bezvedomí. Bratislava: Pŕíroda s.r.o. ISBN 8007014152.
- KOPPL, J. 2008. Prvá pomoc. Bratislava: Epos v spolupŕáci so Slovenským Červeným kŕížom. ISBN 9788080577797.
- MALÁ, L., PEŘAN, D. 2016. První pomoc pro všechny situace. 2016. Praha: Vyšehrad, spol. s r.o. ISBN 9788074296932.
- Operačné stredisko záchranej zdravotnej služby Slovenskej republiky. 2025. Počet automatických externých defibrilátorov evidovaných v registri Operačného strediska záchranej zdravotnej služby SR

prekročil 4000. Dostupné z: <https://155.sk/2025/02/05/pocet-automatickych-externych-defibrilatorov-evidovanych-v-registri-operacneho-strediska-zachrannej-zdravotnej-sluzby-sr-prekrocil-4000/>

PERKINS, G.D., HANDLEY, A.J., KOSTER, R.W. 2015. Vestník MZ SR, 1996, čiastka 14 – 15, 2015: Section 2. Adult basic life support and automated external defibrillation. Resuscitation.

PERKINS, G.D. et al. 2021. Odporúčania Európskej resuscitačnej rady 2021. European resuscitation council.2021. Dostupné z: <https://cprguidelines.eu/assets/posters/Executive-summary-SVK.pdf>

PIŠTEJOVÁ, M., KRAUS, D. 2017. Prvá pomoc v praxi. Rokus, s.r.o. ISBN 9788089510528.

TOMANOVÁ, J., KOPECKÝ, M. 2013. Úrazy a prví pomoc u detí. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 9788024435060.

VOORDE, P. et al. 2021. European Resuscitation Council Guidelines 2021: Paediatric Life Support In: Elsevier. European resuscitation council. Dostupné z: <https://www.resuscitationjournal.com/action/showPdf?pii=S0300-9572%2821%2900068-X>

KONTAKT:

Mgr. Zuzana Fečíková, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta

Katedra prírodovedných a technických disciplín

Ul. 17. novembra č. 15, 080 01 Prešov

zuzana.fecikova@unipo.sk

INTERDISCIPLINARITA SÚČASNEJ VEDY A PREMENY CUDZOJAZYČNÉHO VZDELÁVANIA DETÍ

Dana HANESOVÁ, SK

ABSTRAKT

Výchova a vzdelávanie prechádzajú v 21. storočí zásadnými premenami pod vplyvom stále intenzívnejšieho interdisciplinárneho vedeckého výskumu. Obzvlášť jazykové vzdelávanie detí reflektuje nové vedecké poznatky z lingvistiky, neurodidaktiky, psychodidaktiky, muzikológie aj kulturológie, v dôsledku čoho sú tradičné didaktické prístupy nahrádzané holistickými či inkluzívnymi edukačnými prístupmi orientovanými na každé dieťa vo vzdelávacom procese. Cieľom príspevku je poukázať na vybrané didaktické podnety premien v jazykovom vzdelávaní vo svetle meniaceho sa, interdisciplinárne orientovaného vedného poznávania. Zároveň chceme ukázať, ako integrácia neurodidaktických princípov, muzikálnych stratégií a interdisciplinárneho myslenia ovplyvňuje pedagogickú prax, najmä snahu o inkluzívny prístup ku všetkým žiakom v rámci primárneho vzdelávania. Autorka prostredníctvom syntézy výstupov zo zmiešaného kvantitatívno-kvalitatívneho výskumu zistila súčasný stav uplatňovania interkultúrne a muzikologicky orientovaných didaktických aktivít, najmä že autori učebníc jazyka, ako aj učitelia ich vnímajú ako reálne uskutočniteľné podnety, napomáhajúce implementácii efektívnejšieho prístupu k jazykovému vzdelávaniu mladších žiakov.

Kľúčové slová: interdisciplinarita, jazykové vzdelávanie, hudobné aktivity, rytmus

INTERDISCIPLINARITY OF CONTEMPORARY SCIENCE AND CHANGES IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

ABSTRACT

Education and upbringing in the 21st century are undergoing fundamental transformations under the influence of increasingly intensive interdisciplinary scientific research. Language education for children, in particular, reflects emerging scientific insights from linguistics, neurodidactics, psychodidactics, musicology, and cultural studies. As a result, traditional didactic approaches are being replaced by holistic, inclusive educational methods that focus on each learner within the educational process. The aim of this paper is to highlight some didactic stimuli arising from these transformations in language education, viewed through the lens of an evolving, interdisciplinary scientific paradigm. Furthermore, it seeks to demonstrate how the integration of neurodidactic principles, musical strategies, and interdisciplinary thinking influences pedagogical practice—especially efforts toward inclusive education in the context of primary schooling. Through a synthesis of findings from mixed-method research—employing three methodologies: questionnaires, interviews, and content analysis of textbooks—the author examined the current state of implementation of interculturally and musicologically oriented didactic activities. The results indicate that the authors of language textbooks as well as teachers perceive them as realistic and feasible stimuli, helping to implement a more effective approach to language education for younger pupils.

Key words: interdisciplinarity, language education, music activities, rhythm

ÚVOD

Jazykové vzdelávanie je jednou z najdynamickejších sa meniacich zložiek súčasného školstva. Premeny sa neodohrávajú len na úrovni inovácií učebných osnov či technologickej podpory výučby jazykov, ale predovšetkým na základe skúmania samotnej podstaty toho, ako sa dieťa jazyk učí, aké faktory ovplyvňujú úspešnosť osvojovania si jazyka a ako možno učiť cudzí jazyk zmysluplne a inkluzívne (Hanesová et al., 2024). Tieto otázky dnes riešia nielen lingvisti, pedagógovia či odboroví didaktici, ale aj neurovedci, sociológovia, psychológovia, kulturológovia či na umenie zameraní odborníci. Interdisciplinárny prístup k poznávaniu zákonitostí efektívnej výučby jazykov sa ukazuje ako kľúčový pre pochopenie komplexnosti jazykového učenia.

1 VÝCHODISKÁ

Na prelome 20. a 21. storočia dochádza k zásadným zmenám v poňatí vedy a v spôsobe vytvárania poznatkov. Podľa Gibbonsa et al. (1994) a Darbellaya (2015) sa veda i profesie menia smerom k hybridným a účelovým systémom poznania, kde je dôležitá schopnosť prepájať teóriu s praxou, vedu s každodennou skúsenosťou a výskumnými zisteniami rôznych vedných disciplín. Veda má o. i. interdisciplinárny a heterogénny charakter, je mostom medzi teóriou a praxou. Základný a aplikovaný výskum sa prelínajú a tvoria tzv. hybridnú vedu, ktorá produkuje poznanie s dokázateľnou mierou aplikovateľnosti. Pre súčasný výskum je typická organizačná diverzita, rozmanitosť výskumných stratégií a prostredí.

V druhej dekáde 21. storočia Svetové ekonomické fórum jasne artikulovalo nové požiadavky na budúcnosť profesií (WEF, 2018), zdôrazňujúc interdisciplinárnu pripravenosť zamestnancov disponujúcich zásadným podielom tzv. transversálnych spôsobilostí, ktoré sú nosným základom väčšiny súčasných a budúcich profesií.

Interdisciplinárny prístup k vedeckému poznávaniu zahŕňa kolaboratívny a integratívny prístup disciplín k určitému objektu výskumu. Spočiatku bol charakterizovaný ako spájanie odlišných komponentov dvoch alebo viacerých disciplín (Nisani, 1997). V súčasnosti je definovaný ako taká spolupráca vedných disciplín, ktoré navzájom dynamicky interagujú, aby umožnili komplexnosť skúmania určitého objektu (Darbellay, 2015). Ide o interakciu medzi rôznymi množinami poznatkov alebo výskumnej praxe, rôznorodosť spôsobov premostenia a konfrontácie prevládajúcich disciplinárnych prístupov, zahrňujúcu všetky aktivity, ktoré priradujú, používajú, kombinujú, syntetizujú, integrujú alebo prekračujú prvky dvoch alebo viacerých disciplín (Huutoniemi et al., 2010). Môže ísť o transfer/ preberanie konceptov z inej vednej oblasti, alebo prelínanie sa mechanizmov medzi disciplínami na empirickej, metodologickej, teoretickej úrovni - od integrácie dát a metód až po nové pole vedomostí či novú paradigmu prístupu.

Cieľom interdisciplinárneho úsilia je prekonať koncepčné a metodologické hranice medzi oblasťami výskumu pre získanie nového poznania. Preto okrem aspektu interakcie je zdôrazňovaný aj aspekt produkcie – vytváranie poznania a výskumu, ktorý prekračuje disciplinárne hranice, rieši problémy prepojením niekoľkých uhlov pohľadu, odmietajú ich riešenie jednou disciplínou (Hick, et al., 2010, Bridle et al., 2013, Darbellay, 2015). Dochádza k tvorbe nového poľa výskumu, ktoré nemožno priradiť k žiadnej konkrétnej vednej disciplíne.

Interdisciplinarita je viac než len súbeh viacerých pohľadov na jeden objekt. Predstavuje dynamickú interakciu rôznych disciplín, ktorá umožňuje komplexné skúmanie javu – napríklad procesu učenia sa jazyka. Ak do tvorby poznania vstupujú nielen vedci, ale aj aktéri z praxe – učitelia, žiaci, rodičia, komunita, hovoríme o transdisciplinarite.

V jazykovom vzdelávaní sa interdisciplinarita prejavuje v prepájaní lingvistiky, pedagogiky, vývinovej psychológie, neurovied, umení, kulturológie atď. Učiteľ už nielen informuje o gramatických pravidlách, ale aj facilituje učenia tým, že vytvára multisenzorické, emocionálne bezpečné a kognitívne stimulujúce prostredie.

Napriek rôznorodosti aktivít sú interdisciplinárne výučbové stratégie spoločnou črtou výstupov rôznych odborníkov (Bridle et al., s. 23), ktorých súčasťou je otvorená komunikácia, zvedavosť, porozumenie vzájomným perspektívam a prínosu každého odboru k spoločnému úsiliu tzv. *appreciative inquiry* (Graybill, 2006; Carr et al. 2018).

K súčasným inováciám v jazykovom vzdelávaní na primárnom stupni, a to či už vo výučbe materinského jazyka, cudzieho jazyka alebo slovenčiny ako druhého jazyka pre deti cudzincov, prispieva nielen jazykoveda, psychodidaktika, pedagogika, ako aj neurodidaktika. Zistenia neurovied predstavujú neprehliadnuteľný zdroj podnetov pre výučbu cudzieho jazyka, ktoré si nemôže dovoliť ignorovať žiadna škola, učiteľ, rodič. Neurovedy stoja síce ešte pred mnohými výzvami, ale už poskytujú parciálne zistenia umožňujúce detailnejší pohľad na procesy prebiehajúce v mozgu pri vykonávaní jednotlivých komunikačných činností počas učenia sa jazykov. Neurodidaktici prichádzajú s podnetmi, ako výskumy mozgu aplikovať do bežnej výučby jazykov, a to aj vzhľadom na výzvy súčasnej kurikulárnej a inkluzívnej reformy v slovenskom školskom systéme. Poukazujú na to, že efektívnosť učenia materinského aj ďalšieho jazyka je hlboko späté s biologickými procesmi mozgu. Jazyk sa deti neučia drilovaním, ale prostredníctvom opakovania vzorcov, významov a pravidelností. Na Slovensku sa neurovedným dátam dôležitým pre výučbu cudzích jazykov venuje najmä Lojová (napr. 2022).

Z interdisciplinárneho hľadiska sa potvrdzuje význam vytvárania pozitívnej atmosféry a emocionálnej angažovanosti, znižujúcej afektívny filter a zvyšujúcej ochotu experimentovať s jazykom. Výskum potvrdzuje dôležitú úlohu pozitívnych emócií v učení sa detí (Kráľová et al., 2022). Nové, osobne relevantné informácie sú pre žiaka zaujímavé, prinášajú emocionálne vzrušenie, umožňujú rýchlejšie zapamätávanie si než neutrálne informácie. „Pozitívne postoje, sebaúcta a emocionálna

angažovanosť posilňujú hlbšie spracovanie jazyka“ (s. 1). Učiteľia by teda mali „používať neohrozujúce techniky, vrátane podpory a presadzovania skupinovej solidarity a vytvárania emocionálne bezpečného prostredia v triede, ktoré podporuje jazykové experimentovanie“ (s. 2). Emócie, motivácia, pohyb a multisenzorické podnety tu zohrávajú rozhodujúcu úlohu.

Rozvoj jazykových schopností u mladších žiakov možno efektívne podporiť len prostredníctvom metód, ktoré zodpovedajú ich vekovo špecifickým kognitívnym a emocionálnym procesom učenia. Deti v tomto veku si osvojujú jazyk inak ako dospelí, učia sa prostredníctvom priamej skúsenosti, zmyslového vnímania a interaktívneho kontextu. Pochopenie si konštruujú najmä prostredníctvom činnosti a objavovania. Na vývoj reči má rozhodujúci vplyv prostredie dieťaťa, pričom rytmické a pohybové aktivity zohrávajú kľúčovú úlohu pri podpore používania jazyka (Pino et al., 2023). Jazykové učenie je najefektívnejšie vtedy, keď žiaci dostávajú bohatý a zmysluplný vstup, ktorý je zároveň v súlade s ich vývinovým štádiom. Učiteľ má za úlohu dbať nielen na kognitívne, ale aj afektívne zapojenie žiaka. Podnety vyvolávajúce radosť, nadšenie či smiech podporujú pozitívne emocionálne reakcie a tým aj učenie jazyka. Kognitívne výzvy primerane stimulujú myseľ, posilňujú rozvoj myslenia. Úspešné učenie jazyka si vyžaduje, aby žiaci zároveň mysleli aj cítili (Risager, 2007).

Jazykové vzdelávanie neexistuje vo vákuu, ale v istom kultúrnom kontexte. Preto v jazykovom vzdelávaní treba využívať kultúrne relevantné materiály a aktivity vo vzťahu k žiakom v danej vzdelávanej skupine. Yiakoumetti (2022) odporúča tzv. *heritage-language education* v jazykovo diverzifikovanom školskom prostredí, ktoré umožňuje vo výučbe autonómne využívať materinský jazyk žiakov ako nástroj učenia sa (integratívny a interkultúrny prístup). Využitie rôznych rytmicko-hudobno-pohybových žánrov v jazykovom vzdelávaní ponúka množstvo námetov na rozvíjanie interkultúrneho povedomia žiakov na hodinách jazyka. Pri tvorbe materiálov je dôležité vychádzať z osobných skúseností a vedomostí žiakov v ich materinskom jazyku a začleniť kultúrne relevantné materiály do ďalšej výučby.

Práca so žiakmi z rôznych jazykových prostredí v školách v SR si teda vyžaduje od učiteľov osvojiť si schopnosť pracovať s ich jazykovou a kultúrnou rozmanitosťou v prospech žiakov (Vančíková, 2024). Jednou z ciest osvojovania si interkultúrneho povedomia detí v rámci jazykového vzdelávania je využívanie autentických materiálov, ktoré „rozvíjajú

kritické myslenie žiakov, pretože ich vystavujú rôznym novým perspektívam a kultúrnym kontextom, a tým ich povzbudzujú k prehodnocovaniu svojich ... stereotypov“ (Straková et al., 2023, s. 70). Neurodidaktika ako aplikovaná veda o učení sa v súlade s fungovaním mozgu odporúča integrovať do výučby hudobno-pohybové aktivity, humor, dramatizáciu, reálne komunikačné situácie a tvorivé projekty. Využitie piesní, hier, vizuálnych podnetov a vlastných produktov žiakov vedie k hlbšiemu spracovaniu jazyka a podpore dlhodobej pamäte, keďže využívajú prirodzené mechanizmy mozgu pri osvojovaní si jazyka. Tieto prvky zvyšujú zapojenie a motiváciu žiakov, zlepšujú pamäť, výslovnosť, prispievajú k emocionálnemu a sociálnemu učeniu prostredníctvom synchronizovanej mozgovej aktivácie a podnecovania neuroplasticity môžu. Hudba aktivuje viaceré mozgové oblasti spojené s pamäťou, emóciami a spracovaním jazyka (Lojová, 2005). Jej repetitívny a rytmický charakter posilňuje zapamätanie a fonologické uvedomovanie (Howard, 2023). Piesne uľahčujú osvojovanie slovnej zásoby (UNESCO, 2009), výslovnosti (Florian & Black-Hawkins, 2011) a syntaxe (Bryant et al., 1990) tým, že jazyk zakotvujú v zapamätateľných melodických kontextoch. Aj Beaumontová (2022) potvrdzuje úlohu rytmu a pohybu detí v osvojovaní si ďalšieho jazyka. Využívaním dramatických aktivít, ktoré kombinujú poéziu, pohyb a hranie rolí, boli deti v jej výskume schopné prekonať jazykové bariéry a zmysluplne sa zapojiť do učiva. Tento interaktívny a multimodálny prístup podporuje žiakov, ktorí by boli v podmienkach konvenčných metód výučby marginalizovaní. Okrem toho integrácia poézie a drámy vytvára kultúrne bohaté a emocionálne bezpečné prostredie, v ktorom sa žiaci môžu odvážať riskovať a tvorivo sa vyjadrovať, čím sa podporuje sociálne začlenenie detí z jazykových menšín. Takto využitie rytmu, rýmovania, pohybu a ďalších multisenzorických a interaktívnych metód v rozvoji komunikačnej gramotnosti podporuje inkluzívne prostredie osvojovania si jazyka. Krashenova teória afektívneho filtra zároveň vysvetľuje, prečo je hudba takým účinným prostriedkom na učenie jazyka: keď sú žiaci uvoľnení a zapojení, jazyk si osvoja omnoho ľahšie (Good et al., 2015). Piesne znižujú úzkosť a zvyšujú motiváciu (Mullen, 2017), vďaka čomu sú mimoriadne vhodné pre mladších žiakov, ktorí profitujú z multisenzorického a hravého vzdelávacieho prostredia (Beaumont, 2022). Melodická repetícia zároveň podporuje spracovanie syntaxe a fonológie. Dizajnéri učebníc pre výučbu angličtiny ako cudzieho jazyka by preto mali do výučby cielene začleňovať piesne, ktoré sa zameriavajú práve na

tieto často náročné oblasti učenia sa jazyka (Florian & Black-Hawkins, 2011).

Piesne, rýmovačky a básničky vo výučbe jazykov predstavujú reálny kognitívny, emocionálny a sociálny prínos (Lubet, 2009). Nejde o doplnkové prvky, ale o učebné nástroje, ktoré využívajú prirodzené mechanizmy osvojovania si jazykov. Prostredníctvom nich sa deti zoznamujú so štruktúrou a rytmom jazyka. Krátke literárne žánre často obsahujú ustálené vetné vzorce (napr. otázky, zápor), ktoré slúžia ako modely interaktívnej komunikácie. Výber textov a metód by preto mal reflektovať základný princíp, že mladší žiaci najviac profitujú z aktivít založených na pohybe a zapojení viacerých zmyslov (Kivijärvi, & M. Rautiainen, 2021).

Prezentácia nového učiva by mala byť významovo prepojená so životom detí a riadiť sa zásadami učenia založeného na fungovaní mozgu (Gous-Kemp, 2013). Piesne túto funkciu plnia veľmi dobre, keďže evokujú známe skúsenosti a emócie a zároveň sprostredkujú kultúrny kontext. Ak sú piesne a riekanky doplnené o pohyb (aktivity TPR – *Total Physical Response*), predstavujú dynamický a stabilný zmyslový input, ktorý urýchľuje zapamätanie učiva (Garcia & Wei, 2014).

Nedávny výskum (Pino et al., 2023) zdôrazňuje súvislosť medzi hudbou a jazykovým rozvojom detí, pričom poukazuje na spoločné neurónové mechanizmy a hodnotu včasného kontaktu s hudbou. Vedci zdôrazňujú úlohu hudby pri podpore rôznych aspektov vývinu dieťaťa, čo môže významne prispieť k rozvoju komunikačných zručností každého dieťaťa. Vnímanie rytmu sa spája s rozvojom gramatickej kompetencie, zatiaľ čo melódia napomáha porozumeniu prozódii a emócií. Tieto zistenia podporujú začlenenie hudobných aktivít do výučby jazyka najmä pre žiakov s odlišnými kognitívnymi potrebami a zároveň podporujú kultúrne citlivý výber piesní. Takéto prístupy nielen zlepšujú vzdelávacie výsledky, ale aj posilňujú kultúrnu identitu všetkých žiakov a robia z triedy inkluzívnejší priestor.

2 CIELE

Cieľom nášho kvantitatívno-kvalitatívneho výskumu bolo zistiť, nakoľko sa interdisciplinárne teoretické poznatky z oblasti neurovied, pedagogiky a muzikológie o možnom využití hudobných a rytmických žánrov pre efektívnejšie osvojovanie si cudzích jazykov premietajú do výučby cudzích jazykov v primárnom vzdelávaní. Boli stanovené nasledujúce

parciálne ciele: zistiť, nakoľko sú učitelia oboznámení so zisteniami interdisciplinárnych výskumov v zmienenej oblasti a do akej miery ich implementujú vo svojej praxi, konkrétne nakoľko účelne, zámerne a informovane využívajú rôzne hudobné a rytmické žánre (napr. piesne, rýmovačky) vo vyučovaní cudzích jazykov u mladších žiakov v základných školách v SR, tiež či ich pokladajú za vhodný nástroj pre vytváranie inkluzívnejšieho prostredia jazykovej triedy. Súčasťou výskumu malo byť aj zisťovanie, nakoľko sa táto interdisciplinárna problematika odráža aj v súčasných učebniciach cudzieho jazyka (konkrétne anglického) v primárnom vzdelávaní.

3 METÓDY

Za účelom získania dát boli využité tri výskumné metódy: (1) online dotazníky, ktoré anonymne vyplnilo N=374 učiteľov jazykov 1. – 4. ročníka základných škôl (obsahovali zatvorené aj otvorené otázky), (2) štruktúrované rozhovory s učiteľmi 1. – 4. ročníka (N=25), (3) obsahová analýza 5 sád učebníc anglického jazyka pre tento vek detí, v súčasnosti distribuovaných na trhu s učebnicami v SR.

Respondentmi boli učitelia ročníkov 1.-4., zastupujúcimi všetky vekové kategórie a regióny Slovenska, školy v mestách aj na vidieku, bežné školy aj školy zamerané na jazykové vzdelávanie, školy štátne, súkromné aj cirkevné. Získavaniu dát predchádzalo oboznámenie účastníkov s cieľom výskumu a obdržanie ich informovaného súhlasu. Respondenti boli vyzvaní, aby svoje odpovede na otvorené otázky čo najviac rozvinuli, aby bolo možné vykonať zmysluplnú analýzu. V niekoľkých otázkach sa učitelia vyjadrovali aj k postojom žiakov a rodičov k predmetnej oblasti. Získané odpovede boli analyzované pomocou tematickej analýzy a metódou logickej syntézy zhrnuté do podoby odporúčaní. Prevažná väčšina účastníkov (92 %) boli ženy, čo odráža demografickú realitu primárneho školstva. Vek respondentov sa pohyboval od 26 do 53 rokov, pričom najviac (44 %) bolo vo veku 37-39 rokov. Dĺžka ich pedagogickej praxe sa pohybovala od 2 do 25 rokov. Až 48 % respondentov má okrem intaktných žiakov vo svojich triedach aj žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, 16 % intelektovo nadaných žiakov a 32 % z nich aj žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia.

4 VÝSLEDKY

Výsledky dát získaných pomocou metódy č. 1 a 2 odhalili, že učitelia široko oceňujú piesne, rýmovačky, riekanky ako účinné nástroje vo

výučbe jazykov mladších žiakov práve kvôli ich motivačnému, vzdelávaciemu a emocionálnemu prínosu – využíva ich až 88 % učiteľov primárneho vzdelávania na hodinách materinského jazyka a 52 % na hodinách cudzieho jazyka.

Tieto aktivity aktivizujú žiakov, podporujú zapamätanie slovnej zásoby a gramatiky a vytvárajú pozitívnu, uvoľnenú atmosféru v triede. Ich rytmická a opakujúca sa povaha napomáha krátkodobému aj dlhodobému učeniu, zatiaľ čo ich kultúrny obsah prehľbuje vzťah žiakov k jazyku. Pozitívne rozvíjajú aj žiacke schopnosti tímovej práce. Piesne a riekanky pochádzajúce z cieľovej jazykovej kultúry učiteľa často prispôbujú jazykovej úrovni žiakov (napr. učia len 1 verš). Deti reagujú na tieto aktivity reagujú pozitívne. Hoci príprava učiteľov na ich efektívne využitie môže náročná, celkové vnímanie ich dopadu na učenie učiteľmi je veľmi pozitívne.

Učitelia jednohlasne potvrdili, že piesne, rýmy a riekanky podporujú zapamätávanie slovnej zásoby a jazykových štruktúr, komunikačných zručností a rytmického čítania žiakov. Viacerí pozorovali, že deti si dokážu nové výrazy zapamätať jednoduchšie, keď sú predstavené v melodicknej alebo rytmickej forme. Použitie týchto žánrov bolo tiež vnímané ako účinný nástroj na zlepšovanie porozumenia, výslovnosti a artikulácie slovnej zásoby. Respondenti ich charakterizovali ako nástroje pre obohatenie vyučovania, zlepšenie nálady a upevnenie vzťahu učiteľ–žiak. Podporujú sociálne väzby, kolektívne zosúladenie žiakov, triednu dynamiku. Ich používanie povzbudzuje aj introvertných žiakov k aktívnej účasti, keďže kolektívne opakovanie vytvára prostredie s nižším tlakom na výkon a vyšším potenciálom hry a zábavy. Celkovo teda predstavujú prirodzenú, praktickú a príjemnú stratégiu na podporu kognitívneho aj emocionálneho učenia jazykov mladšími žiakmi.

Učitelia uviedli využívanie týchto aktivít rôznorodými a zámernými spôsobmi – predovšetkým na podporu rozvoja slovnej zásoby, upevnenie gramatických štruktúr a vytvorenie zaujímavých triednych rutín. Osvedčili sa najmä pri uvádzaní nových tém, ako je napríklad počasie či denné rutiny. Bežne sa na začiatku hodiny používajú v zmysle rozcvičky s cieľom aktivovať pozornosť žiakov a pripraviť vhodné prostredie pre učenie sa jazyka, či už pred písaním alebo čítaním, pretože pomáhajú žiakom sústrediť sa a plynule prejsť do hlavnej časti hodiny. Niektorí respondenti ich využívajú ako prechod medzi aktivitami alebo pre relaxáciu a opätovné motivovanie žiakov. Ďalej ich využívajú systematicky pri jednotlivých tematických celkoch, vystúpeniach pre

verejnost' či projektoch, ale aj tvorivo v domácich úlohách. Obzvlášť vhodné sú v záverečnej fáze upevňovania učiva prostredníctvom rytmu a opakovania.

Niektorí učitelia zdôrazňovali, že piesne využívajú aj v emocionálne náročných momentoch – napríklad keď sú deti v zlej nálade alebo prežívajú napätie, pretože pôsobia ako prostriedok na zmiernenie stresu a zlepšenie nálady. Keď majú žiaci príležitosť prezentovať nový jazyk, napr. cez piesne či riekanky v rôznych školských podujatiach, posilňuje to ich sebedôveru a podporuje motiváciu.

Respondenti tiež upozornili na dôležitosť kultúrneho obsahu – napríklad na zaradenie prvkov, ktoré sú spočiatku známe možno len určitým jazykovým menšinám a pre nadobudnutie interkultúrneho uvedomenia ostatných žiakov.

Výskum tiež poodhalil aj preferencie mladších žiakov samotných, ktorí významne oceňovali schopnosť učiteľov integrovať do vyučovania hudobno-rytmické aktivity – predovšetkým piesne, príbehy a pohybové aktivity. Deti s obľubou počúvajú a opakujú rytmické a melodické zvuky, najmä tie, ktoré sa rýmujú. Riekanky, básne a piesne prinášajú obohacujúce zážitky aj v prípadoch, keď dieťa nerozumie každému slovu (napr. uspávanky či riekanky často obsahujú nezmyselné alebo čisto zvukovo motivované prvky). Ich edukačná hodnota spočíva v rytme a fonetickej hre, ktorá priťahuje detskú pozornosť viac než logický obsah ich textu. Žiaci reagujú na piesne a básničky s nadšením, radosťou a zvýšenou angažovanosťou. Učitelia pozorovali, že žiaci sa počas ich aplikovania často usmievajú, prejavujú živý záujem o tému a stávajú sa aktívnejšími a ochotnejšími pracovať. K aktivitám sa radi pridávajú aj tí, čo majú rečové problémy či pochádzajú zo sociálne znevýhodneného prostredia; zvyšujú ich sebadôveru a pocit prijatia. Tieto aktivity si žiaci často žiadajú, pretože majú k nim silný emocionálny a motivačný vzťah. Občas dokonca deti pokračovali v spievaní rýmovačiek alebo piesní aj ďalej počas vyučovania. Učitelia pracujúci so žiakmi z marginalizovaných skupín (sociálne alebo jazykovo) obzvlášť zdôrazňovali hodnotu týchto nástrojov pri aktivizácii a kultúrnom scitlivovaní detí. Začlenenie týchto žánrov v nižších ročníkoch podporuje vnímanie adekvátnej rutiny a plnenie potreby pozitívnej atmosféry pri učení, zlepšuje náladu v triede, podnecuje zvedavosť a hlbšie vnorenie sa do obsahu počutého textu.

Z výsledkov nášho empirického výskumu vyplýva, že tieto druhy multisenzorických aktivít uplatnené našou vzorkou respondentov podporujú inklúziu, zapojenie a radosť, a to aj znevýhodnených, tichších

alebo ŠVVP žiakov. Dajú sa prispôbiť rôznym vzdelávacím potrebám úpravou tempa práce, zjednodušením textov či použitím gest alebo podpory rovesníkov. Celkovo podporujú kognitívny, komunikačný a sociálno-emocionálny rozvoj pútavým a inkluzívnym spôsobom.

Analýza učebných materiálov (metóda č.3) potvrdila, že súčasní autori učebníc využívajú vyššie zmienené interdisciplinárne vedecké východiská a stavajú na vedeckých základoch lingvodidaktiky, teda na fakte, že mladší žiaci si efektívne osvojujú jazyk počúvaním a následne používaním nových jazykových štruktúr a lexikálnych jednotiek v zvukovej alebo rytmickej forme. Tento prístup sa vo všetkých skúmaných sériách preukázal ako podnetný a efektívny. Všetky skúmané učebnice pravidelne, takmer v každej lekcii, využívajú piesne, rytmické básne alebo riekanky, čo dokazuje, že práca s detskou literatúrou spätou s rytmom sa stáva nevyhnutnou súčasťou výučby mladších žiakov. Ich analýza poukázala na potenciál využitia týchto žánrov pri učení sa cudzieho jazyka deťmi, orientujú sa na zapamätávanie, výslovnosť, motiváciu a kultúrne uvedomenie.

Z našich výskumov vyplýva niekoľko praktických návrhov pre učiteľov jazykov:

- používať multisenzorické aktivity: a) kombinovať hudbu s pohybom (napr. tleskanie, tanec, posunková reč); b) umožniť vyjadriť ich obsah aj ilustráciami či dramatizáciou, a tým podporiť vizuálne a kinestetické učenie sa žiakov;
- využívať kultúrne a obsahovo rôznorodé hudobno-rytmické aktivity z rôznych jazykov a kultúrnych prostredí, čo vytvorí kultúrne inkluzívnejšie prostredie; tiež diskusie o tradíciách, sviatkoch a bežnom živote v rôznych kultúrach;
- pestovať fonologické povedomie prostredníctvom rýmov: používať riekanky, popevky, rýmy a pod. na precvičovanie rýmovania, segmentácie a spájania hlások; b) v prípade problémových čitateľov alebo žiakov s dyslexiou môže opakovanie a rytmus zlepšiť uchovávanie a podporiť dekódovacie zručnosti;
- podporovať všetkých žiakov, vrátane nadaných detí a detí so ŠVVP, napríklad zjednodušovaním textov a vytváraním alternatívnych úloh spojených s hudobnými aktivitami prispôbenými všetkým žiakom.

Rýmovačky a piesne majú významný potenciál v podpore inkluzívneho vyučovania cudzích jazykov pre mladších žiakov. Podporujú kognitívne, emocionálne a sociálne aspekty učenia, čo z nich robí ideálne nástroje pre rôzne vzdelávacie prostredia. Hoci sú ich výhody zrejmé, na to, aby sa

tento potenciál dôsledne pretavil do školskej praxe, je nevyhnutné cieľené vzdelávanie učiteľov a študentov učiteľstva, založené na najnovších interdisciplinárnych výskumoch.

ZÁVER

Výsledky nášho výskumu ukazujú, že efektívnejšia výučba jazykov je založená na tvorivej syntéze poznatkov z viacerých odborov: z neurovied získava informácie o mozgových procesoch pri učení sa, z pedagogiky usmernenia o individuálnom prístupe k žiakom, z muzikológie stratégie hudobnej a rytmickej aktivácie, z kultúrnych štúdií kultúrne relevantné obsahy. Až na tejto báze vzniká metodika jazykového vyučovania - adaptabilná, podnetná, rešpektujúca individualitu žiaka.

Poukázali sme na fakt, že hudobné a rytmické aktivity zohrávajú vo výučbe jazykov mladších žiakov dôležitú úlohu z hľadiska motivácie, pamäti aj emocionálnej angažovanosti. Podľa učiteľov tieto nástroje zvyšujú záujem detí o učenie, uvoľňujú atmosféru v triede a posilňujú pozitívne vzťahy medzi učiteľom a žiakmi. Vďaka rytmickej a melodickej povahe podporujú zapamätanie slovnej zásoby, gramatických štruktúr i výslovnosti, a zároveň stimulujú koncentráciu a rečové zručnosti. Sú tiež vhodné ako rozcvičky na začiatku hodiny, relaxácia, prechod medzi aktivitami či ako prostriedok na oživenie výučby, čím prispievajú k celkovej dynamike a plynulosti vyučovania. Osvojovanie si jazyka sa zlepšuje, keď učiteľ používa cudzí jazyk s deťmi pri prirodzených činnostiach, najmä prostredníctvom hier, riekaniek, piesní a príbehov (Straková, 2021). Vyučovanie by malo byť v podstate akousi „hrou s jazykom“ a „hrou v jazyku“. Tento spôsob učenia je navyše prístupný aj pre žiakov so slabšími jazykovými predpokladmi alebo špeciálnymi potrebami, pretože vytvára inkluzívne, menej stresujúce prostredie a podporuje sociálnu interakciu. Nezanedbateľný je aj kultúrny rozmer týchto aktivít. Sprostredkúvajú jazyk nielen ako systém, ale aj ako nositeľa kultúrnych hodnôt, čo zvyšuje porozumenie a rešpekt k odlišnostiam. Zároveň pomáhajú budovať mosty medzi žiakmi rôzneho pôvodu. Vďaka svojej flexibilitě ich možno prispôbiť rôznej jazykovej úrovni žiakov, meniť tempo, dopĺňať gestá či vizuálne pomôcky a využívať ich aj v iných predmetoch. Vďaka ich prirodzenej repetitívnosti a emocionalite sa stávajú efektívnym nástrojom aktivácie mozgu, prepojenia oboch hemisfér a posilnenia sociálnej kohézie v triede. Interdisciplinárny výskum, ktorý vznikol ako prienik meurovied, muzikológie a lingvodidaktiky ukázal, že rytmus a melódia napomáhajú

ako osvojeniu si gramatiky a slovnej zásoby, tak aj fonologickému uvedomovaniu, interkultúrnemu povedomiu a inklúzii v triedach.

LITERATÚRA

- BEAUMONT, N. E. 2022. Poetry and Motion: Rhythm, Rhyme and Embodiment as Oral Literacy Pedagogy for Young Additional Language Learners. In *Educational Sciences*, s. 905. <https://10.3390/educsci12120905>.
- BRIDLE, H., VRIELING, A., CARDILLO, M., ARAYA, Y., HINOJOSA, L. 2013. Preparing for an interdisciplinary future: A perspective from early-career researchers. In *Futures*, č. 53, s. 22–32.
- BRYANT, P., MACLEAN, M., BRADLEY, L. 1990. Rhyme, Language, and Children's Reading. In *Applied Psycholinguistics*, roč. 11, s. 237–252.
- CARR, G., LOUCKS, D. P., BLÖSCHL, B. 2018. Gaining insight into interdisciplinary research and education programmes: A framework for evaluation. In *Research Policy*, roč. 47, č. 1, s. 35–48.
- DARBELLAY, F. 2015. Rethinking inter- and transdisciplinarity: Undisciplined knowledge and the emergence of a new thought style. In *Futures*, roč. 65, s. 163–174.
- FLORIAN, F., BLACK-HAWKINS, K. 2011. Exploring inclusive pedagogy. In *British Educational Research Journal*, roč. 37, č. 5, s. 813–828.
- GARCIA, O., WEI, L. 2014. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137385765>.
- GIBBONS, M., LIMOGES, C., NOWOTNY, H., SCHWARZMAN, S., SCOTT, P., TROW, M. 1994. *The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- GOOD, A., RUSSO, F., SULLIVAN, J. 2015. The Efficacy of Singing in Foreign-Language Learning. In *Psychology of Music*, roč. 43, č. 5, s. 627–640, 2015. <https://doi.org/10.1177/0305735614528833>.
- GOUS-KEMP, C. 2013. The Creative Use of Music in Inclusive Education: Bringing Harmony to the Classroom. In *Education as Change*, roč. 18, č. 1, s. 191–206.
- GRAYBILL, J. K., DOOLING, S., SHANDAS, V., WITHEY, J., GREVE, A., SIMON, G. L. 2006. A rough guide to interdisciplinarity: graduate student perspectives. In *Bioscience*, roč. 56, č. 9, s. 757–763.

- HANESOVÁ, D., KOVÁCS, J., SIMANOVÁ, L., LYNCH, Z., LIPÁROVÁ, L. 2024. *Jazyky hravo a zmysluplne*. Banská Bystrica: Belianum. ISBN 978-80-557-2184-2.
- HICKS, C. C., FITZSIMMONS, C., POLUNIN, N. V. C. 2010. Interdisciplinarity in the environmental sciences: barriers and frontiers. In *Environmental Conservation*, roč. 37, č. 4, s. 464–477.
- HOWARD, K. B. 2023. Supporting Learners with Special Educational Needs and Disabilities in the Foreign Languages Classroom. In *Support for Learning*, roč. 38, č. 3, s. 154–161, 2023.
- HUUTONIEMI K., THOMPSON KLEIN, J., BRUUN, H., HUKKINEN, J. 2010. Analyzing interdisciplinarity: Typology and indicators. In *Research Policy*, roč. 39, č. 1, s. 79–88.
- KIVIJÄRVI, M., RAUTIAINEN, M. 2021. *Music as an inclusion tool: Can primary school teachers use it effectively?* DergiPark.
- KRALOVA, Z., KAMENICKA, J., TIRPAKOVA, A. 2022. Positive emotional stimuli in teaching foreign language vocabulary. In *System*, roč.104, č. 2, s.1-12.
- LOJOVÁ, G. 2005. *Individuálne osobitosti pri učení sa cudzích jazykov*. Bratislava/Slovakia: Polygrafické stredisko Univerzity Komenského v Bratislave.
- LOJOVÁ, G. 2022. Možnosti skvalitňovania edukácie na báze poznatkov neurovied. In *Pedagogické rozhlady*, roč. 31, č. 4, s. 7-11.
- LUBET, A. 2009. The inclusion of music/the music of inclusion. In *International Journal of Inclusive Education*, roč. 13, č. 7, s. 727–739. <https://doi.org/10.1080/13603110903046010>
- MULLEN, G. 2017. More Than Words: Using Nursery Rhymes and Songs to Support Domains of Child Development. In *Journal of Childhood Studies*, roč. 42, č.2, s. 42-53.
- NISSANI, M. 1997. Ten cheers for interdisciplinarity: The case for interdisciplinary knowledge and research. In *The Social Science Journal*, roč. 34, č. 2, s. 201-216.
- PINO, M. Ch., GIANCOLA, M., D'AMICO, S. 2023. The Association between Music and Language in Children: A State-of-the-Art Review. In *Children*, roč. 10, s. 801. <http://doi.org.10.3390/children10050801>.
- RISAGER, K. 2007. *Language and Culture Pedagogy: From a National to a Transnational Paradigm*. Multilingual Matters.
- STRAKOVÁ, Z. 2021. *Meaningful Teaching of English and Content to Young Learners*. Prešov: PU v Prešove.

- STRAKOVÁ, Z., CIMERMANOVÁ, I. PETRASOVÁ, A., SEPEŠIOVÁ, M. 2023. *Critical Thinking Development: Application in Foreign Language Teaching and Teacher Education*. Hradec Králové: Nakladatelství Univerzity Hradec Králové
- UNESCO. 2009. *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO.
- VANČÍKOVÁ, K. 2024. *Inkluzívny prístup k učeníu cudzích jazykov*. Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici.
- World Economic Forum. 2018. *The Future of Jobs Report*. http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2018.pdf
- YIAKOUMETTI, A. 2022. Teachers' language use in United Kingdom Chinese community schools: Implications for heritage-language education. In *Frontiers in Psychology*, roč. 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.899428>.

Afiliácia:

Príspevok je parciálnym výstupom grantovej úlohy APVV-22-0450 (Program rozvoja jazykových spôsobilostí detí s odlišným materinským jazykom v slovenskom jazyku - tvorba a overovanie).

KONTAKT:

Prof. PaedDr. Dana Hanesová, PhD.

Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a andragogiky

Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica

dana.hanesova@umb.sk

NÁČRT SPOLOČENSKO- PEDAGOGICKÝCH AKTIVÍT ALFRÉDA GROSZA

Miroslav GEJDOŠ, SK – Barbora JEZERČÁKOVÁ, SK – Dominika
PAŽÍTKOVÁ, SK

ABSTRAKT

Autori tejto štúdie predstavujú významného pedagóga, ktorý pôsobil v Kežmarku, Alfreda Grosza (26. január 1885, Kežmarok – 1. marec 1973, Kežmarok), bol gymnaziálny profesor, horolezec, horský záchranár, fotograf, činiteľ Uhorského karpatského spolku, publicista. Má spojitosť nielen v rámci histórie regiónu, ale aj reality dneška. Štúdia predstavuje jeho pedagogickú, spoločenskú a osvetovú činnosť a taktiež obraz o vtedajších pomeroch v Kežmarku a okolí.

Kľúčové slová: Alfréd Grosz, Kežmarok, Múzeum v Kežmarku, Gymnázium Pavla Országha Hviezdoslava.

OUTLINE OF ALFRÉD GROSZ'S SOCIAL AND EDUCATIONAL ACTIVITIES

ABSTRACT

The authors of this study present an important educator who worked in Kežmarok, Alfred Grosz (January 26, 1885, Kežmarok – March 1, 1973, Kežmarok), was a high school professor, mountaineer, mountain rescuer, photographer, official of the Hungarian Carpathian Association, publicist. Has a connection not only within the history of the region, but also with today's reality. The study presents his pedagogical, social and educational activities and also a picture of the conditions in Kežmarok and its surroundings at that time.

Key words: Alfréd Grosz, Kežmarok, Museum in Kežmarok, Pavol Országh Hviezdoslava High School

ÚVOD

Alfréd Grosz, pedagóg, osvetovo-spoločenský dejateľ absolvoval právnickú a poľnohospodársku akadémiu v Prešove a v Košiciach a študoval na katedre telesnej výchovy v Budapešti. Po krátke dočasnej profesúre v Jászberényi sa usadil v Kežmarku. Od roku 1922 pôsobil na kežmarskom lýceu. Neskôr v rokoch 1945 – 1948 na gymnáziu v Spišskej novej Vsi. Bol vynikajúcim pedagógom, ale aj prvým profesorom telesnej výchovy na Slovensku. So svojimi žiakmi chodil na vychádzky do Vysokých Tatier, organizoval pre nich lyžiarske školenia a exkurzie, približoval im horolezeckú techniku a prvú pomoc na horách. Pre chudobných žiakov mal vždy naporiadzi niekoľko kompletov horolezeckých a lyžiarskych potrieb, ktoré kupoval z vlastných peňazí. Nemecké okupačné orgány mu v rokoch okupácie, počas druhej svetovej vojny zakázali všetky mimoškolské styky so školskou mládežou. Bol autorom mnohých článkov a esejí o Vysokých Tatrách.

1 SPOLOČENSKÁ ZODPOVEDNOSŤ ALFRÉDA GROSZA

Počas druhej svetovej vojny bol profesor Grosz aj záchrancom životov utečencov, Židov, ktorí boli prenasledovaní fašistickým režimom. Za svoj protifašistický postoj bol sám potrestaný tým, že mu bol zakázaný akýkoľvek mimoškolský kontakt s mládežou, ktorej sa dovtedy aktívne venoval nie len v škole, ale najmä v prírode. Paradoxne ako spišský Nemec bol označovaný za nepriateľa nemeckého národa. Ako jediný učiteľ na kežmarskom gymnáziu odmietol vstúpiť do fašistickej Deutsche Partei.

Okrem Židov, ktorých zachraňoval aj vo Vysokých Tatrách tiež podporoval slovenských partizánov (Choma, 2020). Pomohol tiež mnohým poľským horolezcom pri úteku do Maďarska a po vojne zase pomohol mnohým rodinám pri zvládnutí vtedajších ťažkostí (Hunsdorfer, 1993). Vo svojom dome skrýval účastníkov povstania a koncom septembra odmietol ako jediný učiteľ gymnázia rozkaz Franza Karmazina (pozn. vedúci strany Karpatských Nemcov, odbočky Heinleinovej strany na Slovensku, nemecký poslanec na Slovensku, zástanca a propagátor hitlerovských rasových zákonov) na evakuáciu tejto školy do bývalej nemeckej ríše. Potom sa mu školu podarilo zachrániť pred poškodením a podmíňovaním.

V sprístupnených archívnych zbierkach Štátneho oblastného archívu v Levoči sa nachádza osvedčenie Jozefa Michlíka a Vojtecha Valiguru z Vrbova, ktorí boli Gestapo uväznení ako partizáni v kežmarských

kasárňach. Práve po zasiahnutí profesora Grosza a Mateja Finka boli spolu s piatimi väzňami prepustení. Jozef Michlík upozornil aj na skutočnosť, že gestapáci vedeli, že ako partizán ukrýval v lese granáty a preto očakával istú smrť, no vďaka Groszovi boli títo muži zachránení (Choma, 2011a).

O prístupe k nemu zo strany fašistickej moci svedčia aj dva výhražné listy Deutsche Partei z 24. júna 1939 a 10. februára 1940. V prvom liste mu vyčítajú, že aj napriek varovaniu kolegov a vedenia strany v Kežmarku sa nezúčastnil Jánskych osláv organizovaných nemeckou, ale aj maďarskou stranou. Spolu s mládežou Jánske oslavy zorganizoval. Viaceré podobné aktivity s počudovaním organizoval s mládežou aj napriek tomu, že sa etabloval ako Nemec. V liste konštatujú, že ešte je zopár ľudí, ktorí nechcú rozumieť ich strane a on k nim patrí tiež. Upozorňujú ho, aby sa v budúcnosti riadil vo svojich rozhodnutiach Deutsche Partei. V druhom liste ho priamo z kraja upozorňujú, aby do štyroch dní od odoslania listu vstúpil do Deutsche Partei, inak bude musieť rátať s dôsledkami svojho rozhodnutia. Je možné, že takýchto listov bolo Groszovi doručených viac (Choma, 2011b).

Po skončení druhej svetovej vojny mu bol skonfiškovaný majetok a dostal zákaz publikovať v tlači. Ako spišský Nemec musel znášať perzekúciu zo strany štátnych orgánov, preto do konca svojho života uprednostnil pred verejným pôsobením najmä turistiku a písanie (Choma, 2020). Napriek zákazu styku s mládežou vo voľno časových aktivitách, šikanovaniu a prenasledovaní vydržal celé obdobie fašizmu a uchránil si svoj čistý štít až do konca vojny.

Podľa svedectiev v povojnových časoch odsunu spišských Nemcov Grosz zachraňoval pred odvečením nemeckých chlapcov a mládencov (Choma, 2011b). Jedným z takto zachránených bol aj Imrich Hunsdorfer, ktorý sa počas štúdia na kežmarskom gymnáziu zapojil do turistickej skupiny prof. Alfréda Grosza. Jeho otca po vojne odviekli do ruského Donbasu, ich dom trikrát vyrabovali, nedostali potravinové lístky, preto musel ako 15-ročný v okolitých dedinách žobrať stravu pre celú rodinu. Nevzali ho do školy tak sa stal učňom v obchode s potravinami. V máji 1945 ho pred vysídlením spolu s ďalšími desiatimi dievčatami a chlapcami zachránil prof. Grosz, keď sa štyri mesiace skrývali v Malej Studenej doline. To mu zabezpečilo, že v roku 1946 mohol pokračovať v meštianskej škole a neskôr viesť úspešný život po emigrovaní do Nemecka. Do rodného Kežmarku sa však neskôr vrátil a v roku 1993 tu začal organizovať

Spišské kultúrne dni (Zipser Kulturtage), ktoré boli spočiatku zamerané na osobnosti Alfréda Grosza a Dr. Guhra (Lipták, 2009).

Po skončení II. Svetovej vojny profesor Grosz zareagoval na nedostatok vodcov a záchranárov v Tatrách organizovaním niekoľkodňového záchranárskeho kurzu. Týmto krokom chcel priviesť do hôr zodpovedných ľudí, ktorí boli ochotní pomáhať druhým. Kurz sa konal v polovici mája 1945 v okolí Zeleného plesa s tridsiatimi účastníkmi (Grosz, 1972). Niekoľko podobných kurzov sa zopakovalo aj v nasledujúcich rokoch. (viď. V časti Príloha Obr. 3.)

Ďalšou prospoločenskou činnosťou Alfréda Grosza bolo niekoľkoročné účinkovanie v dobrovoľnom hasičskom zbore. Priviedol ho k nemu milovaný otec Ernest, ktorý sa mu sám od pätnástich rokov venoval od štúdií v Debrecíne. Tu ho jeho otec nechal zapísať na štúdium do reformovaného kolégia, aby sa výborne naučil maďarčinu. Štúdium tu ukončil po 4 rokoch štúdia s výborným vysvedčením. V tom čase v debrecínskom kolégiu pôsobilo študentské hasičstvo, kde sa pri školskom internáte nachádzala požiarna zbrojnica a tiež strážna veža. V nej študenti dňom aj nocou držali stráž a v prípade poplachu zvonili na jeden zvon. V tomto dobrovoľnom študentskom hasičskom zbore Ernest pôsobil do konca svojho štúdia.

Tento otcov vzor už v mladom veku inšpiroval Alfréda. Okrem dobrovoľného hasičstva sa Alfréd venoval aj práci dobrovoľného záchranára v Tatrách. Ako dobrovoľný hasič slúžil v Kežmarku od svojich 14 rokov až do veku 82 rokov.

Svoje lezecké schopnosti použil aj v spojení s hasičskou službou, pri záchrane dreveného artikulárneho kostola dňa 26.10.1920, kedy spočiatku začala horieť strecha vedľa stojaceho nového evanjelického kostola. Iskrami sa oheň snažil preniesť, no vďaka Groszovi a neskoršiemu popradskému notárovi Gallimu bola pamiatka UNESCO uchránená.

Ďalší takýto lezecko-hasičský počín sa mu podaril dňa 6. mája 1921, kedy pri požari stodoly začala horieť aj telocvična gymnázia. Aj tento požiar vďaka Groszovým lezeckým schopnostiam a odhodlaniu zachrániť verejný majetok nedokončil svoj plán (Grosz, 1972). Počas obdobia fašizmu ako uznávaný člen dobrovoľného zboru chodil do nemeckého a slovenského požiarneho zboru na všetky podujatia civilne oblečený. Bolo to z toho dôvodu, že verejne bol vedený zo strany štátu a vlastnej školy ako živel „volksfreund“ – národu cudzí (Choma, 2011a).

V záujme rozvoja cestovného ruchu na Spiši vyhotovil Alfréd sklenené diapoziitívy, ku ktorým napísal aj sprievodný list (Grosz, 1972). V roku

1910 vyhotovil prvých 100 ks diapozitívov s tematikou Vysokých Tatier, o ktorých Karpatskému spolku poskytol aj prvú prednášku. Nasledovali ďalšie série, ktorými priblížil rôzne celky – východné a západné Tatry, Spiš a ľudí, Beliansku jaskyňu i kežmarské gymnázium. Tieto diapozitívy následne bezplatne prepožičiaval do zahraničia aj so sprievodnými textami v nemčine, maďarčine a slovenčine. Po založení prvej slovenskej Štátnej kancelárie pre cudzinecký ruch *Slovakotour* jej daroval niekoľko sérií diapozitívov aj s prednáškami.

Počas I. Svetovej vojny ako svedok viacerých nedbanlivých usmrtení tisícok vojakov následkom ničivých lavín napísal vôbec prvú knihu o horských lavínach. Tá však ostala len v jeho rukopise. V medzivojnovom období publikoval viac ako 30 článkov a štúdií s turistickou a historickou tematikou.

V zahraničných vydateľstvách mu vyšli dve publikácie – Vysoké Tatry a dejiny Karpatského spolku (*Die Hohe Tatra Geschichte des Karpatenvereins*) a Povesti spod Vysokých Tatier (*Sagen aus Hohen Tatra*). Kvôli nim mal nepríjemnosti s vtedajšou štátnou bezpečnosťou aj keď o vyhotovenie práce o Karpatenverein ho požiadala Slovenská akadémia vied v Bratislave (Grosz, 1972). Povesti spod Tatier boli v roku 2013 preložené do slovenčiny.

Jeho práce o požiarnictve v Kežmarku a na Spiši, o topografii a lyžovaní v Tatrách, o slovenských jaskyniach, o lavínach, o významných spišských osobnostiach, o spišskom humore, netradičných vyučovacích metódach a celý rad ďalších štúdií ostali doteraz v nemeckom rukopise. Nemenej vzácne sú aj jeho hudobné a básnické diela, vyše 40 frontových denníkov pochádzajúcich z I. Svetovej vojny či rozsiahly pedagogický materiál. V Maďarsku však vyšla 1145 stranová publikácia o jeho živote a diele (Choma, M. 2020).

Publikovanie článkov odštartoval článkom s titulom *Tri tatranské túry*, ktorý vyšiel v ročenke Karpatenvereinu v roku 1906. Naňho nadväzovali horolezecké články *Žltá veža* v časopise *Turistaág és Alpinismus* Budapest a v roku 1914 až tri články – *Krátky popis záchranárstva Tatier*, *Zo skupiny žabieho hrotu* a *Na hrote svišťových veží*. Zaujímavým bol aj článok o prelezení prvovýstupu cez západnú stenu zadného Gerlachovského štítu, uverejnený v *Turistik, Alpinismus und Wintersport* v roku 1921 s názvom *Na najvyššej rímse*. Grosz sa však v svojej publikačnej činnosti venoval aj spoločenskému povedomiu, ako napríklad v roku 1934, kedy svojim článkom už v názve vyzval: *Vytvorte vzáz pre*

ochranu prírody pre Vysoké Tatry. Mimo týchto uvedených článkov písal aj mnohé iné (Grosz, 1972).

Múzeum v Kežmarku má vo svojich depozitároch rozsiahly zbierkový fond, v ktorom môžeme nájsť aj množstvo predmetov z pozostalosti Alfréda Grosza. Medzi najvzácnejšie určite patrí vlastnoručne písaný životopis samotného Alfréda Grosza v nemčine, školské prípravy na vyučovacie hodiny, adresáre či iné rukopisné spomienky. Ide aj o množstvo fotografií, zachytených práve profesorom pri jeho etnograficko-horolezecko-výskumných cestách, ale aj takých kde je pri svojej pedagogickej činnosti sám odfotografovaný.

Profesor zanechal okrem svojho životopisu aj rukou písané životopisy významných Kežmarčanov – lekárov: Vojtecha Alexandra, Daniela Fischera, Johanna Daniela Perlitzkyho a Michaela Guhra; uhorského osvietenca Spiša Gregora Františka Berzeviczyho; básnikov: Fridricha Láma, Ernesta Lindnera, Eugena Bindera a Johanna Loicha; priekopníka Vysokých Tatier Juraja Bohuša; prírodovedcov: Samuela Bredetzského, Jakuba a Juraja Buchholtzovcov, Fridricha Hažlinského, Tomáša Maukscha a Samuela Rotha; riaditeľa gymnázia Karla Brucknera, dvoch menovcov Viktorov Brucknerov; historika Dezidera Csánkiho; botanika Ferdinanda Filarského; astronóma Dávida Fröhlich; historikov: Christiana Genersicha, Jakuba Meltzera, Samuela Webera, a Júliusa Greba; pedagóga Jána Genersicha; lekára historika a archeológa Michaela Greisigera; jazykovedca Pavla Hunfalvyho; geografa Johanna Hunfalvyho; profesorov: Jozefa Koncza, Johanna Liptáka, Fridricha Scholtza; chemika Karla Nendtvicha; lekárnik Elemíra Schuleka; teológa Eugena Szelényiho; inžiniera Alfréda Therna; matematika Otta Vargu, či spisovateľa Viktora Mohra. Tieto životopisy sú pre historikov cenným materiálom pri mnohých výskumoch. Vyššie spomenuté pohľadnice, ktoré hovoria o hromadnej korešpondencii profesora so študentmi, Múzeum v Kežmarku prijalo do svojich zbierok aj v minulom roku. Aktuálne prebieha ich spracovávanie, ktoré je hlavnou pracovnou náplňou autorky tejto práce.

2 PAMÄTNÍKY A SPOMIENKY

Profesor Alfréd Grosz zomrel dňa 1. marca 1973 a jeho spopolnené pozostatky boli jeho priateľmi uložené na pietnom mieste v blízkosti dnes už neexistujúcej Kežmarskej chaty. Karpatskonemecký spolok a mesto Kežmarok mu na tomto mieste vybudovali pamätník. Urna so zvyškom

jeho popola bola uložená v rodinnom hrobe na kežmarskom Historickom cintoríne (Choma, 2020).

Na jeho parte, ktoré bolo v troch jazykoch – maďarskom, nemeckom a slovenskom sa uvádza: „*S hlboko zarmúteným srdcom oznamujeme, že náš vrelo milovaný verný priateľ Alfréd Grósz býv.(alý) profesor kežmarského slovenského gymnázia, dokončil dnes v 88. roku svoju zemskú púť. Pred spopolnením bude rozlúčka so zosnulým v márnici tunajšieho cintorína dňa 4. marca 1973 o 14. hodine. Jeho smútiaci priatelia Kežmarok dňa 1. marca 1973*“ (Grosz, 1973). Druhý pamätník s podobiznou stredoškolského profesora sa nachádza blízko centra Kežmarku v Parku profesora Alfréda Grosza. Bronzová busta spolu s pamätnou tabuľou bola osadená v roku 1994 jeho žiakmi. V roku 2005 zažila aj svoju poburujúcu chvíľu, keď ju práve v čase 120. výročia Groszovho narodenia odcudzil neznámy páchatel'. Po niekoľkých dňoch sa ju však podarilo nájsť a umiestniť späť na pôvodné miesto (Kováčiková, 2005). Ďalšia pripomienka na tohto výnimočného profesora sa nachádza na mieste, kde stál jeho rodný dom. V blízkosti dnešnej Hotelovej akadémie Otta Brucknera sa nachádza aj pamätná tabuľa. Jeho meno je uvedené aj na ďalších dvoch pamätných tabuliach na kežmarskom lýceu, čo svedčí o obľúbenosti tohto človeka v jeho rodnom meste. Groszova busta vo vstupnej hale Základnej školy Grundschule na Hradnom námestí pripomína žiakom aj návštevníkom jeho pôsobenie v slovenských paralelných triedach kežmarského gymnázia. Na území Tatranského národného parku vedie popri Bielej vode aj *Chodník profesora Alfréda Grosza*.

Jeho život a záslužnú činnosť si Kežmarčania pripomínajú nielen na pravidelných stretnutiach v deň jeho narodenia pri pamätníku, ale aj usporadúvaním množstva hodnotných domácich aj medzinárodných konferencií. V meste Kežmarok, ale aj v iných mestách na Slovensku sa konalo viacero výstav o jeho živote a diele. Vystavené boli niekoľkokrát aj jeho fotografie (Choma, 2020).

Jednu zo spomienok na prof. Grosza nájdeme aj v rozhovore s jeho bývalým žiakom Pavlom Kubičárom: „*Pán profesor ma učil v roku 1947 a 1948 v príme a sekunde vtedajšieho 8-ročného gymnázia. Mal už pomerne vysoký vek, cez 60 rokov. Bol ale stále seladón. Mali sme ho radi, pretože nám splnil, čo sme si zaželali. Povedali sme, že chceme hrať na hodine telocviku futbal a on to zariadil. Doniesol loptu a bol rád, že my sme radi. Bolo na ňom vidieť, že láska k prírode sa prenáša aj do vzťahu*

k žiakom. Pri každej príležitosti spomínal na prírodu. Mohol byť pyšný, čo všetko dokázal, napriek tomu bol veľmi skromný.“ (Šoltýsová, 2015).

ZÁVER

Nemôžeme povedať, že Groszova pedagogická činnosť bola obmedzená len na vyučovanie predmetov konzervatívnymi metódami výučby. Tento pedagóg bol tvorivým facilitátorom mladého človeka, z ktorého sa snažil vyformovať osobnosť vzdelanú nie len vedomosťami, ale aj skúsenosťami. Využíval zaujímavú formu výučby – exkurziu, kde mohol ukázať študentom viac stránok života. Táto forma výučby je zároveň veľmi zodpovednou, pretože pedagóg na seba preberá starostlivosť o životy mladých ľudí, znásobujúc faktom, že sa v tomto prípade jednalo o vysokohorské prostredie, v ktorom číha nespočetné množstvo nástrah. Nešlo tu len o výučbu študentov v inom prostredí, ale táto pedagogická činnosť priniesla aj svoj úžitok v podobe dobrovoľnej prosociálnej činnosti, ktorá napríklad dnešným turistom môže pomáhať, pritom o tom ani len netušia.

Táto práca prináša aj pohľad na historické, politické udalosti, ktoré ovplyvňovali aj štúdium či výchovu mladých ľudí. V obmedzených možnostiach si pedagógovia vždy hľadali cestu k vedeniu študentov tak, aby ich naučili množstvu informácií. Takýmto profesorom bol aj A. Grosz, ktorý si aj napriek zákazu našiel cestu k mladým a vďaka spoločným zážitkom ich spoločná cesta pokračovala aj po skončení štúdia na strednej škole. Množstvo zachovaných pohľadníc, ktoré svedčia o dlhoročnom kontakte sa dostali v týchto dňoch aj do zbierkového fondu Múzea v Kežmarku a priniesli tak so sebou ďalšiu možnosť štúdia života tejto osobnosti.

LITERATÚRA

- CHOMA, M. 2020. Alfréd Grosz. In: *Noviny Kežmarok*. 8/2020, č. 5, s. 23.
- CHOMA, M. 2011a. Nové skutočnosti v odhalení fašistickej moci v Kežmarku. In: *Noviny Kežmarok*. 17/2011, s. 7.
- CHOMA, M. 2011b. Z pozostalosti prof. Alfréda Grosza. In: *Noviny Kežmarok*. 15/2011, č. 10, s. 7.
- HUNSDORFER, E. 1993. *Život prof. Alfréda Grosza. Výťah z prednášky zo seminára o prof. A. Groszovi, ktorý sa uskutočnil 1. októbra 1993.* Kežmarok: Múzeum v Kežmarku. 8 s.

- KOVÁČIKOVÁ, M. 2005. Groszova busta zmizla z parku v roku jeho výročia. In: *Korzár Spiš* [online]. [cit. 18.04.2024] Dostupné na internete: <https://spis.korzar.sme.sk/c/4520242/groszova-busta-zmizla-z-parku-v-roku-jeho-vyrocia.html>
- LIPTÁK, M. 2009. Hunsdorfer. Imrich, Ing., CSc. In: BARÁTHOVÁ, N. (Ed.) *Osobnosti Kežmarku 1206-2009*. 1. vyd. Kežmarok: Jadro, s. 128-129. ISBN 978-80-89426-02-7.
- ŠOLTÝSOVÁ, E. 2015. Po milovníkovi Tatier pomenovali žľab aj pilier. In: *Korzár Spiš* [online]. [cit. 18.04.2024] Dostupné na internete: <https://spis.korzar.sme.sk/c/8047273/po-milovnikovi-tatier-pomenovali-zlab-aj-pilier.html>

Zbierkové predmety Múzea v Kežmarku:

- GROSZ, A. *Vlastný životopis*. 1972. Rukopis. Kežmarok: Múzeum v Kežmarku. Zbierkový predmet múzea, MK 08279, s. 1.
- GROSZ, A. *Nemecká pieseň o Vysokých Tatrách*. Rukopis. Kežmarok: Múzeum v Kežmarku. Zbierkový predmet, MK 08313, s. 1.
- Parte Prof. Alfréda Grosza*. 1973. Originál. Kežmarok: Múzeum v Kežmarku. Zbierkový predmet múzea, MK 07519, s. 1.

KONTAKT:

Doc. PaedDr. PhDr. Miroslav Gejdoš, PhD.

Katolícka univerzita Ružomberok
Katedra pedagogiky a psychológie
Hrabovská1, 034 01 Ružomberok, Slovakia
miroslav.gejdos@ku.sk

Mgr. Barbora Jezerčáková

Múzeum v Kežmarku
Hradní námestie 42
Kežmarok 06001 Slovakia
oleksakova.b@gmail.com

PaedDr. Dominika Pažitková, PhD.

Centrum celoživotného vzdelávania
Katolícka univerza v Ružomberku, Pedagogická fakulta,
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok,
dominika.pazitkova1@gmail.com

SPIŠSKÝ POLYHISTOR A PEDAGÓG ALFRÉD GROSZ

Miroslav GEJDOŠ, SK – Barbora JEZERČÁKOVÁ, SK –
Dominika PAŽÍTKOVÁ, SK

ABSTRAKT

Autori tejto štúdie predstavujú významného pedagóga, ktorý pôsobil v Kežmarku, má spojitosť nielen v rámci histórie regiónu, ale aj reality dneška. Je to osobnosť stredoškolského profesora, ktorý svojimi záujmami viedol mládež a študentov. Pomocou historických faktov a deskriptívnej metódy zachytávame život a pedagogickú činnosť významnej osobnosti v Kežmarku. Štúdia predstavuje jeho pedagogickú, spoločenskú a osvetovú činnosť a taktiež obraz o vtedajších pomeroch v Kežmarku a okolí.

Kľúčové slová: Alfréd Grosz, Kežmarok, Múzeum v Kežmarku, Gymnázium Pavla Országha Hviezdoslava

SPIŠ POLYHISTORY AND EDUCATOR ALFRÉD GROSZ

ABSTRACT

The authors of this study present an important educator who worked in Kežmark, who has a connection not only within their history of the region, but also the reality of today. He is the personality of a high school professor who guided young students with his interests. Using historical facts and a descriptive method, we capture the life and pedagogical activity of an important personality in Kežmark. The study not only presents his pedagogical activity, but also provides a picture of the conditions in Kežmark and its surroundings at that time.

Keywords: Alfréd Grosz, Kežmarok, Museum in Kežmarok, Gymnázium Pavel Országh Hviezdoslav

ÚVOD

História mesta Kežmarok, podobne ako iných miest na Slovensku je prepletená v rôznych oblastiach. Ak sa chceme venovať významnej osobnosti pedagogiky je potrebné poznať nie len prostredie, v ktorom daná osobnosť žila, ale aj viaceré detaily vtedajšej spoločnosti. Vidíme, že jedna udalosť v živote človeka môže priniesť prepojenie na iné inštitúcie, ale predovšetkým na neskoršie dejiny. Jeden náš krok môže priniesť úžitok pre budúce generácie.

V tejto práci sa venujeme reáliám, ktoré sú späté s inými inštitúciami v meste. Už viac ako 90 ročnou históriou múzea prešlo množstvo významných osobností, ktoré priniesli nie len múzeu, ale aj mestu veľa prínosných informácií a skutkov. Postupne prišlo k jeho slávnostnému otvoreniu a do múzea začali prichádzať štedrí darcovia zbierkových predmetov, ktoré dnes tvoria vzácny zbierkový fond.

Medzi darcami bol aj významný Kežmarčan, profesor, Tatranec, človek, ktorému by sme dnes mohli priradiť niekoľko významných titulov. Vďaka nemu dnes môžeme spoznávať dlhú históriu významnej strednej školy v Kežmarku, pri zrode ktorej stál, a na pôde ktorej mu bolo umožnené viesť mladých ľudí za vzdelaním. Taktiež môžeme poznať významné osobnosti, ktoré v Kežmarku pôsobili a zanechali veľkú stopu. Vďaka tomu, že kežmarskému múzeu Grosz podaroval vzácne fotografie, ktoré dokumentujú život v meste i okolitých dedinách dnes môžeme poznať aj kultúru ľudí v danom období. Jeho prínos pre kežmarské múzeum, jeho pracovníkov, bádateľov či študentov ostáva neopísateľný.

Celým menom Alfréd Viliam Július Grosz bol významným spišským polyhistorom, legendárnym pedagógom a horolezcom, vynikajúcim znalcom Tatier, historikom podtatranského regiónu, zaniieteným dobrovoľným hasičom, záchrancom ľudských životov a majetku ľudí, propagátorom a popularizátorom Tatier, aktívnym dlhoročným funkcionárom Karpatského turistického spolku, spisovateľom, etnografom, fotografom, hudobníkom, básnikom a botanikom (Choma, 2020). Okrem tohto množstva prívlastkov mu však prináležia aj ďalšie, ktoré si však rozpíšeme bližšie, aby sme spoznali túto výnimočnú pedagogickú osobnosť Kežmarku a jej zásluhy.

1 RODI NA A ŠTUDENTSKÉ ČASY

Alfréd Grosz sa narodil do rodiny profesora a riaditeľa kežmarského evanjelického a. v. gymnázia. Predkovia jeho otca Ernesta (1833-1900) žili v neďalekej Spišskej Sobote údajne už v okolo roku 1500. Mama Laura Alica – často ju volali Ella, (1850-1933) sa narodila v Kežmarku Ľudmile Schickedanzovej rod. Rumannovej. Otec Ľudmily, pradedo Alfréda, bol Ferdinand Martin Rumann, kežmarský evanjelický farár. Sám Alfréd Grosz uvádza, že banícka rodina Rumannova prišla do Uhorska z Nemecka po tatárskom vpáde r. 1243. Pôvodne sa usídlila v Liptovskej župe a neskôr časť odišla na územie dnešného Maďarska a ďalšia časť na Spiš do Stráži pri Poprade (Grosz, 1972). Cez manželku jeho pradeda Ľudmilu siahajú jeho korene aj do rodín Mauksch, Hönsch a Beňovský (Mislovičová, 1990).

Alfrédov brat Ernest sa narodil 7. decembra 1881 a stal sa klavírnym virtuózom a skladateľom. Podobne ako jeho brat mal hlboký vzťah k rodnému kraju, aj keď pôsobil v Budapešti, Lipsku, Miškolci, Debrecíne, Kaliningrade a nakoniec v Litve, kde aj zomrel. Do svojho rodného mesta a na Spiš sa vždy s láskou vracal a rád tu tiež koncertoval. Dokonca vo svojej klavírnej tvorbe mal diela ako *Rozprávka o Jastrabej veži* a z nedokončených skladieb symfonickú báseň *Tatry*. Zomrel predčasne vo veku nedožitých 50 rokov dňa 16. marca 1931 v litovskom meste Memel (dnes Klaipėda). Odtiaľ boli jeho telesné pozostatky prevezené naspäť do rodného Kežmarku (Janovský, 2009).

Alfréd sa narodil v Kežmarku dňa 26. augusta 1885. V roku 1903 úspešne absolvoval tunajšie gymnázium. Keď jeho matka ovdovela (1900), presťahoval sa spolu s ňou do oblasti Tokaja, kde rodičia vlastnili niekoľko vinohradov. Tu sa musel venovať ich obrábaniu, preto aj pokračoval v štúdiu na Poľnohospodárskej akadémii v Košiciach a neskôr na právnickej akadémii v Prešove (Choma, 2020). Vo svojom ďalšom štúdiu následne pokračoval v Budapešti, kde od skúšobnej komisie pri Národnom telovýchovnom spolku v roku 1911 získal diplom, ktorý ho oprávňoval vyučovať telocvik (Grosz, 1972).

Pedagogická činnosť a vzťah k horám

Lásku k Tatrám u malého Alfréda vzbudil otec Ernest, ktorý ho počas letných prázdnin každé ráno o pol šiestej ráno brával na neďaleký Michalský vrch v Kežmarku. Odtiaľ spolu pozorovali panorámu slnkom osvietených Tatier. V nedele popoludní spolu navštevovali kopec Goldsberg, kde sledovali tamojšiu prírodu (Grosz, 1972). Otec však nebol

jediným jeho vzorom, pretože ďalším, ktorý ho inšpiroval predovšetkým vodením skupín mladých ľudí do prírody bol jeho profesor matematiky Paul Klein (Hunsdorfer, 1993).

Po ukončení štúdií využil nadobudnuté vzdelanie na vyššom gymnáziu v maďarskom Jászberényi, kde začal vyučovať. Po začatí I. svetovej vojny svoje pedagogické poslanie prerušil a celú vojnu, štyri a pol roka, strávil na fronte. Z toho 3 roky strávil službou v Taliansku (Grosz, 1972). Bol obzvlášť činný v zdravotníckej a záchranárskej službe, za čo si vyslúžil aj vojnový kríž. Zúčastňoval sa tiež náročných bojov vo vysokohorskom prostredí Júlskych Álp (Choma, 2020). Počas vojnových dovolení sa však stále vracal do rodného kraja – často sa zotavoval práve v Kežmarských Žľaboch (Grosz, 2009).

Po návrate z vojny pokračoval vo svojej práci učiteľa. Ako sám priznáva, keďže mu na rovine veľmi chýbali hory, rozhodol sa v roku 1919 vrátiť do rodného Kežmarku. Tu však spočiatku pracoval ako účtovník v rodinnej továrni na umelecké výšivky C. Schickedanz a spol., ktorú vlastnili jeho tety Kornélia a Helena Schickedanzové (Mislovičová, 1990). Po príchode do Kežmarku sa venoval aj spolkovému životu v Tatra-verein a v Karpatenverein (Hunsdorfer, 1993). Práve činnosť Karpatenverein bola v čase I. svetovej vojny ochabnutá. K jeho opätovnému naštartovaniu prispel svojou účasťou na schôdzi zástupcov československej strany a poľských zástupcov na Rybom plese v roku 1920 aj samotný Grosz. Ten sa v tom čase radil medzi najagilnejších členov spolku spolu s Andreasom Heftym, Arturom Wigandom a Theodorom Szauterom. V roku 1939 profesor Grosz prevzal vedenie Karpatenverein po predchádzajúcom predsedovi Szontághovi, avšak v roku 1940 bol vonkajším zásahom z tejto funkcie odvolaný (Hochberger, 1993).

Od roku 1910 do roku 1914 bol veľmi aktívnym v horolezectve, ba toto obdobie sa môže považovať za jeho najúspešnejšie. V týchto rokoch zdolal väčšinu svojich prvovýstupov v zimnom a letnom období (Hunsdorfer, 1993). Pred nástupom na kežmarské gymnázium v roku 1922 absolvoval výstupy na všetky tatranské štíty, holdoval alpinizmu.

Postupne získaval potrebné znalosti a skúsenosti, aby mohol sprevádzať mládež po horách. Kežmarské lýceum totiž udržiavalo tradíciu od roku 1590, kedy niektorí vyučujúci so svojimi žiakmi absolvovali vyučovanie priamo v Tatrách (Grosz, 1972). Bol si vedomý toho, aké priaznivé účinky má telocvik na vývoj ľudského organizmu, predovšetkým pri raste a vývine mladého človeka. Hravým spôsobom spájal ľahkú atletiku,

cvičenie s náradím a gymnastiku čím študentov motivoval k získaniu sily, pružnosti a imunity (Hunsdorfer, 1993).

Od septembra 1922 (reálne od 15. februára) začal znovu po prerušení vojnu vyučovať, no tento krát už na kežmarskom evanjelickom a. v. gymnáziu. V slovenských paralelných triedach vyučoval telovýchovu od ich vzniku v roku 1927 až do druhej svetovej vojny – do júna 1944. Po skončení druhej svetovej vojny nastúpil na dva roky do slovenského gymnázia v Spišskej Novej Vsi a ďalšie dva roky pokračoval v pedagogickej činnosti na slovenskom gymnáziu v Kežmarku.

Vo vyše štyristoročnej školskej tradícii profesor Grosz pokračoval organizovaním náučných vzdelávacích viacdenných exkurzií učiteľov a žiakov v Tatrách (Choma, 2020). Táto činnosť však nemohla prebiehať hromadne a preto Alfréd začínal odovzdávať tatranské vedomosti spočiatku len malému množstvu študentov, z ktorých si neskôr vytvoril inštruktorov pre ďalších záujemcov vysokohorských výstupov.

Vyškoľení študenti sa Alfrédovi stali spoľahlivými pomocníkmi aj pri záchranných akciách aj počas zimného obdobia. Učili sa nie len praktickým vedomostiam, ale aj patričnej opatrnosti pri lezení, používaní lana, správnom istení, ale aj nebezpečenstvách, ktoré v horách striehnu. Profesor Grosz sa snažil svojich žiakov pripraviť aj na nepredvídané situácie, akými sú pád skál, nebezpečenstvo v podobe hroziaceho blesku či lavíny. Žiaci sa vyučovali aj v poskytnutí zdravotnej pomoci, aby vedeli zachrániť človeka aj v nehostinných tatranských podmienkach (Grosz, 1972). Okrem základov turistiky, horolezectva, lyžovania oboznamoval svojich študentov aj s tatranskou flórou, faunou a geologickým zložením hôr. Veľa času strávili aj značením chodníkov a zásobovaním chát (Mislovičová, 1990). Pri svojich turistických výpravách študentom pomenovával štíty, popisoval ich lezeckú obťažnosť, ale aj rozprával povesti a báje viazané k danému miestu. Svojich zverencov, ktorých nazýval *kurčatá* tiež pri horolezectve fotografoval, aby takéto fotky mohol prezentovať aj na prednáškach (Hunsdorfer, 1993).

Postupne sa stával pre svojich žiakov ich celoživotným vzorom a vychoval množstvo turistov, lyžiarov, inštruktorov, horolezcov a dobrovoľných záchrancov. Na gymnáziu tiež usporadúval rôzne telovýchovné hry. O tom, že bol obľúbeným profesorom svedčí aj bohatá korešpondencia, ktorú viedol s bývalými žiakmi, pochádzajúca doslovne z celého sveta. Pohľadnice od jeho študentov sú tiež skvelým dokumentom svedčiacim o pobyte Spišiakov po vojne.

Učiteľské povolanie bolo preňho nie len prácou, ale poslaním. Odovzdal sa mu celým telom, ale aj dušou. Svedčí o tom aj množstvo odbornej špecializovanej literatúry, ktorú zhromažďoval, študoval a vytváral obsiahle písomné prípravy na vyučovanie (Mislovičová, 1990)..

Vysoká škola pre telovýchovu v Bratislave, ako aj športová sekcia Ministerstva výuky v Bratislave ho požiadali o vypracovanie príspevku, ktorý však ostal len v rukopise. V roku 1955 tak vypracoval *Príspevky k dejinám vývoju lyžiarstva na Slovensku*. V ročnej správe Kežmarského evanjelického gymnázia v roku 1943 zase v článku *Podiel kežmarského lýcea na sprístupňovaní Vysokých Tatier* poukázal aj na svoju zásluhnú činnosť, ktorú so žiakmi v horách vykonával. Ďalšiu svoju prácu naviazanú na gymnázium vydal v roku 1972 s názvom *Príspevky ku galérii cti takých bývalých žiakov a učiteľov kežmarského evanjelického gymnázia, ktorí boli mimoriadne literárne činní* (Grosz, 1972).

Svoju pedagogickú činnosť zhodnotil v liste adresovanom priateľovi takto: „*Na nemeckom gymnázium učil som týždenne 40 hodín telocvik, po večeroch viedol som telocvik pre spolky a mimoškolské organizácie. Potom som učil na dievčenskej meštianke, na obchodnej škole, a na meštianke, pracoval som pre Karpatenverein, a na dôvažok som bol dobrovoľným požiarnikom. Veľakrát som bol pri záchranných akciách vo Vys(okých). Tatrách.*“ (Hunsdorfer, 1993).

Július Andrási, horolezec a tatranský nadšenec, vyhodnotil Groszove horolezecké výkony. Vykonal 134 prvovýstupov, z toho 25 v zimnom období, 10 sólovýstupov v lete a 5 zimných. Ústredný výbor Československého zväzu telesnej výchovy mu pri príležitosti 75. narodenín udelil medailu Za zásluhy o rozvoj telesnej výchovy. Pri tomto uznaní mu zväz vzdal hold aj slovami, kde chváli jeho pedagogickú činnosť a jej následky: „...*Okrem svojej pedagogickej činnosti má najväčšiu zásluhu na výchove mladých ľudí; viedol ich k zachovaniu humánnej morálky, k nezištnej pomoci druhým, k láske k prírode a k jej zachovaniu, čím vylúčil z mysle mladých nábeh k brutalite a šovinizmu, a zdôrazňoval lásku a znášanlivosť medzi ľuďmi. Jeho postoj k životu a metódy jeho výchovy predstihli novodobé uvedomenie dnešných časov v ponímaní spolužitia ľudí v multinacionálnom a multikulturelnom spoločenstve, ktoré sa konštruktívne vyvíjalo niekoľko storočí na Spiši. On poznal Spišiakov s nemeckou, slovenskou, maďarskou a inou materinskou rečou. Bol každému priateľ, poradca a pomohol, kde len mohol.*“ (Hunsdorfer, 1993).

Do horolezeckej kroniky sa zapísal aj výstupom na pravé rebro Štrbského Soliska s I. Györffyom a A. Wiegandom či zimným prvovýstupom, na v horolezeckých kuloároch známy ako horolezecká maturita, – Žabieho koňa. Tu vystúpil s Teobaldom Kregczym dňa 26. marca 1913. Ďalším dôležitým prvovýstupom bola cesta na severovýchodnej stene Slavkovského štítu (Bohuš, 2010).

Zmienku o jeho úspechoch v rámci horolezectva môžeme nájsť aj v kežmarskom týždenníku Karpathen-Post, kde sa 26. augusta 1925 uvádza krátka správa. Hovorí o „starom majstrovi“ medzi spišskými horolezcami, prof. Alfrédovi Groszovi, ktorý oslávil svoje 40. narodeniny a 75. prvovýstup vo Vysokých Tatrách v spoločnosti svojich priateľov a žiakov na Téryho chate pri Piatich spišských plesách (pozn. NN. Aus der Hohen Tatra. In: Karpathen-Post, 29.08.1925, roč. 46, č. 35, s. 3).

O jeho výnimočnosti vo svete horolezectva svedčí aj to, že žľab v severovýchodnej stene Slavkovského štítu dostal svoje pomenovanie práve po ňom. V auguste 1924 tu urobil prvovýstup s lezeckým partnerom Jurajom Lingschom. Grosz je jediným Kežmarčanom, po ktorom je pomenované konkrétne miesto vo Vysokých Tatrách (Novotná, 2024).

Zaujímavosťou je aj, ako sám uvádza jeho najobľúbenejšia pieseň, ktorú skomponoval neznámy skladateľ so spišským textom od Alfréda Grosza. Poukazuje na jeho výnimočný vzťah k domovine. Vo voľnom preklade:

„1/ Tam kde vyčnieva strmo a mohutne rad pyšných štítov tatranských obrov ako posvätný oltár, obklúčený voňajúcimi lesmi a smrekovou zeleňou, tam je moja vlasť, tam ma to priťahuje, tam je moja domovina, tam ma to ťahá

2/ Kde rieka Poprad strmo z lesa vyteká, kdesa burácajúco spúšťa Studenovodský potok do doliny, kde v dôverne známej doline môj rodičovský dom stojí, tam je vlasť moja, tam som doma.

3/ Spiš, Ty moja krásna domovina, som Tvojim dieťaťom a chem ním väčne, väčne zostať. Tebe som oddaný a nech čokoľvek sa stane, Tebe patrí môj život, tlkot môjho srdca.“ (pozn. GROSZ, A. Nemecká pieseň o Vysokých Tatrách. Rukopis. Kežmarok: Múzeum v Kežmarku. Zbierkový predmet, MK 08313, s. 1.).

ZÁVER

Predstavenie tejto osobnosti pedagogiky v Kežmarku, ale samozrejme aj inštitúcií, ktorých fungovanie je späté s celým jeho životom bolo cieľom tejto záverečnej práce. Môžeme zhodnotiť, že tento cieľ bol naplnený rozsahom, ktorý stále nie je vyčerpaný a zaslúžil by si ďalší historický

výskum, aj vzhľadom na množstvo zachovaných zbierkových predmetov, ktoré po sebe Grosz zanechal. V minulosti sa jeho spracovávaníu venoval ďalší významný pedagóg Milan Choma, ktorý publikoval články aj v miestnej tlači, tak ako to robili jeho predchodcovia pred stovkami rokov. Vďaka nim dnešní historici môžu čerpať z množstva neprebádaných zdrojov.

LITERATÚRA

- BOHUŠ, I. 2010. *Tatranské štíty a ľudia*. Tatranská Lomnica: I&B. 159 s. ISBN 978-80-969017-9-1.
- GROSZ, A. 2009. Kežmarské Žľaby očami prof. Grosza. In: *Noviny Kežmarok*. 10/2009, č. 12, s. 9.
- CHOMA, M. 2020. Alfréd Grosz. In: *Noviny Kežmarok*. 8/2020, č. 5, s. 23.
- CHOMA, M. 2011. Nové skutočnosti v odkrývaní fašistickej moci v Kežmarku. In: *Noviny Kežmarok*. 17/2011, s. 7.
- CHOMA, M. 2011. Z pozostalosti prof. Alfréda Grosza. In: *Noviny Kežmarok*. 15/2011, č. 10, s. 7.
- HOCHBERGER, E. 1993. *Dejiny Karpatenvereinu 1873-1944. Výťah z prednášky zo seminára o prof. A. Groszovi, ktorý sa uskutočnil 1. októbra 1993*, Kežmarok: Múzeum v Kežmarku. 9 s.
- HUNSDORFER, E. 1993. *Život prof. Alfréda Grosza. Výťah z prednášky zo seminára o prof. A. Groszovi, ktorý sa uskutočnil 1. októbra 1993*. Kežmarok: Múzeum v Kežmarku. 8 s.
- JANOVSKÝ, A. Grosz, Ernest. In: BARÁTHOVÁ, N. (Ed.) *Osobnosti Kežmarku 1206-2009*. 1. vyd. Kežmarok: Jadro, 109 s. ISBN 978-80-89426-02-7.
- LIPTÁK, M. Hunsdorfer. Imrich, Ing., CSc. In: BARÁTHOVÁ, N. (Ed.) *Osobnosti Kežmarku 1206-2009*. 1. vyd. Kežmarok: Jadro, s. 128-129. ISBN 978-80-89426-02-7.
- MISLOVIČOVÁ, V. 1990. *Osobný fond Alfréda Grosza 1789-1973 (1990)*. [online] Levoča: ŠA LE, 2006. s. 2. [18.04.2024]. Dostupné na internete:
https://www.minv.sk/swift_data/source/verejna_sprava/statny_archiv_v_presove_2022_specializovane_pracovisko_spissky_archiv_v_levo_ci/inventare2022/osobne_fondy_rody/Alfred_Grosz.pdf
- NOVOTNÁ, A. 2017. Kežmarčania zdolávali štíty Tatier a šíрили lásku k nim. In: *Korzár Spiš*. [online]. [cit. 18.04.2024]. Dostupné na internete:

<https://spis.korzar.sme.sk/c/20702279/kezmarcania-zdolavali-stity-tatier-a-sirili-lasku-k-nim.html>

NN. 1925. Aus der Hohen Tatra. In: *Karpathen-Post*. Roč. 46, č. 35, s. 3.

Zbierkové predmety Múzea v Kežmarku:

GROSZ, A. *Vlastný životopis*. 1972. Rukopis. Kežmarok: Múzeum v Kežmarku. Zbierkový predmet múzea, MK 08279, s. 1.

GROSZ, A. *Nemecká pieseň o Vysokých Tatrách*. Rukopis. Kežmarok: Múzeum v Kežmarku. Zbierkový predmet, MK 08313, s. 1.

Parte Prof. Alfréda Grosza. 1973. Originál. Kežmarok: Múzeum v Kežmarku. Zbierkový predmet múzea, MK 07519, s. 1.

KONTAKT:

Doc. PaedDr. PhDr. Miroslav Gejdoš, PhD.

Katolícka univerzita Ružomberok

Katedra pedagogiky a psychológie

Hrabovská 1, 034 01 Ružomberok, Slovakia

miroslav.gejdos@ku.sk

Mgr. Barbora Jezerčáková

Múzeum v Kežmarku

Hradní námestie 42

Kežmarok 06001 Slovakia

oleksakova.b@gmail.com

PaedDr. Dominika Pažitková, PhD.

Centrum celoživotného vzdelávania

Katolícka univerza v Ružomberku, Pedagogická fakulta,

Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok,

dominika.pazitkova1@gmail.com

TRENDY KREOVANIA INŠTITUCIONÁLNEHO EDUKAČNÉHO PROSTREDIA

Jana HANULIAKOVÁ, SK – Dáša PORUBČANOVÁ, SK

ABSTRAKT

Príspevok sa zaoberá trendami v kreovaní inštitucionálneho edukačného prostredia, pričom kladie dôraz na súčasné výzvy stredných škôl. V rámci teoretickej syntézy sa zdôrazňuje potreba prehodnotiť spôsob, akým školy vytvárajú a organizujú svoje prostredie – fyzicky, digitálne, kultúrne i hodnotovo. Pozornosť je venovaná zložkám edukačného prostredia z pohľadu didaktiky, psychológie, ale aj technológií. Zámerom textu je identifikovať hlavné tendencie a porovnať slovenský kontext s vybranými zahraničnými iniciatívami. Príspevok ponúka návrh odporúčaní pre pedagogickú prax so zameraním na well-being, podporné, bezpečné prostredie v podmienkach škôl.

Kľúčové slová: edukačné prostredie, sociálne, emocionálne bezpečie.

TRENDS IN CREATING INSTITUTIONAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

ABSTRACT

The article deals with trends in the creation of institutional educational environments, emphasizing the current challenges of secondary schools. The theoretical synthesis emphasizes the need to reconsider the way schools create and organize their environments - physically, digitally, culturally and in terms of values. Attention is paid to the components of the educational environment from the perspective of didactics, psychology, but also technology. The aim of the text is to identify the main tendencies and compare the Slovak context with selected foreign initiatives. The article offers a proposal of recommendations for

pedagogical practice with a focus on well-being, a supportive, safe environment in school conditions.

Key words: educational environment, social, emotional safety of the school.

ÚVOD

Zvyšujúca pozornosť venovaná prostrediu školy poukazuje na jeho zásadný vplyv na učenie, motiváciu, bezpečie a duševné zdravie žiakov, ovplyvňuje proces učenia, školskú klímu, wellbeing žiakov a učiteľov. Edukačné prostredie nie je možné charakterizovať len ako fyzický priestor. Ide o komplexný systém, v ktorom sa spája didaktika, psychológia, architektúra a technológia. V príspevku sa zameriavame na inštitucionálne prostredie stredných škôl, jeho aktuálne podoby a smerovanie. Súčasné trendy v školstve reflektujú potrebu jeho modernizácie a prepojenia fyzických, digitálnych i psychologických aspektov, čím sa zvyšujú nároky na kompetenčný profil učiteľov.

1 EDUKAČNÉ PROSTREDIE AKO SYSTÉM

Edukačné prostredie možno chápať ako súhrn fyzických, digitálnych, sociálnych a emocionálnych faktorov, ktoré ovplyvňujú učenie (Leone, 2019; OECD, 2021). Na úrovni inštitúcie má prostredie vplyv na hodnoty, interakcie, bezpečnosť a klímu na triednej i školskej úrovni. Prostredie pôsobí ako dynamický systém, v ktorom sa jednotlivé prvky vzájomne ovplyvňujú. Zmena v jednej oblasti (napr. zavedenie nových technológií) môže ovplyvniť ostatné (napr. štýl výučby, alebo vzťahy medzi žiakmi a učiteľmi). Systémový pohľad umožňuje chápať prostredie nielen ako súhrn (podmienok), ale aj ako proces (utváranie edukačnej kultúry školy). Uvedené chápanie zohľadňuje aj hodnotové nastavenie školy, prístupy k diverzite, spôsob riešenia konfliktov, či otváranie priestoru pre participáciu žiakov. Podľa OECD (2021) je nutné vnímať školské prostredie ako nástroj na zvyšovanie kvality vzdelávania, ale aj ako priestor pre budovanie demokratických postojov, duševného zdravia a udržateľnosti. Školské prostredie neformuje len vedomosti, ale aj postoje a správanie. Leone (2019) upozorňuje, že prostredie má byť podporné, bezpečné a stimulujúce, aby dokázalo reagovať na meniace sa potreby žiakov – vrátane tých so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, z rozmanitých kultúrnych a sociálnych prostredí. Edukačné prostredie ako dynamický systém si vyžaduje nový pohľad na školu – nie ako izolovanú inštitúciu, ale ako živý organizmus, ktorý sa vyvíja v čase, reaguje na

spoločenské zmeny a spoluvytvára kvalitu života žiakov a učiteľov. Je preto nevyhnutné, aby sa tvorbe edukačného prostredia venovala systematická pozornosť v oblasti pedagogického výskumu, riadenia škôl i profesijného rozvoja učiteľov. Edukačné prostredie sa v súčasnosti chápe ako komplexná štruktúra, ktorá zásadne ovplyvňuje nielen kvalitu vyučovania, ale aj psychickú pohodu, motiváciu a vývin žiaka. Nejde len o fyzický priestor triedy alebo školy, ale o prepojený systém *fyzických, digitálnych, sociálnych a emocionálnych faktorov*, ktoré vzájomne interagujú a menia sa v čase (Leone, 2019; OECD, 2021).

Zložky edukačného prostredia

Fyzické prostredie zahŕňa architektúru školskej budovy, vybavenosť tried, osvetlenie, akustiku, dostupnosť priestorov na oddych či kooperáciu. Moderné prístupy uprednostňujú flexibilné priestory, ktoré podporujú diferencované vyučovanie a kolaboratívne učenie.

Digitálne prostredie reprezentuje technickú infraštruktúru (počítače, interaktívne tabule, vyučovacie platformy) a spôsob, akým škola využíva technológie na podporu učenia. Dôležité je nielen vybavenie, ale aj digitálna gramotnosť učiteľov a žiakov, kyberbezpečnosť a etická práca s digitálnym obsahom.

Sociálne prostredie pozostáva z medziľudských vzťahov medzi učiteľmi, žiakmi, rodičmi a vedením školy. Významná je kultúra školy, ktorá je podporujúca dôveru, rešpekt, spoluprácu a participáciu.

Emočné (psychologické) prostredie sa dotýka pocitu bezpečia, akceptácie a identity žiakov. Atmosféra školy, spôsob komunikácie učiteľov, miera podpory a empatie významne ovplyvňujú žiacky well-being a ich otvorenosť voči učeniu.

1.1 Trendy v kreovaní školského prostredia – teoretická syntéza

V súčasnej pedagogicko-didaktickej teórii a praxi sa zreteľne ukazuje, že **edukačné prostredie prestáva byť len priestorom „na výučbu“ a stáva sa aktívnym činiteľom učenia, socializácie a psychickej pohody žiakov**. Moderné koncepcie učenia a empirické výskumy zdôrazňujú potrebu prehodnotiť spôsob, akým školy vytvárajú a organizujú svoje prostredie – fyzicky, digitálne, kultúrne i hodnotovo.

Z výskumov a praxe vyplývajú nasledovné hlavné trendy:

- ***flexibilita priestoru (od tradičných tried po otvorené zóny)***

Tradičné usporiadanie lavíc „v radoch“ je nahrádzané **flexibilnými priestorovými riešeniami**, ktoré umožňujú meniť usporiadanie podľa

typu výučby a potrieb žiakov. Výskumy (OECD, 2017; Imms et al., 2016) potvrdzujú, že rozličné formy usporiadania (kruhy, skupiny, zóny) podporujú **kolaboráciu, kreativitu a interaktivitu**. Možnosť žiakov vybrať si „miesto učenia“ zvyšuje **autonómiu a angažovanosť**. Učebne by mali byť **multifunkčné** – vhodné na tiché štúdium ako aj na skupinové projekty. Moderné školy preto investujú do **modulárneho nábytku, otvorených priestorov a špecializovaných zón** (napr. makerspace, chillout zóny, komunitné priestory).

- ***digitálne prostredie: vyučovacie systémy, hybridné vyučovanie***

Digitálna transformácia škôl je kľúčovým trendom 21. storočia. Edukačné prostredie sa dnes rozširuje aj do **virtuálneho priestoru**, kde vyučovacie systémy (napr. EduPage, Moodle, MS Teams) umožňujú **asynchrónne učenie a diferencovanú podporu**. Hybridné vyučovanie kombinuje **prezenčnú a online výučbu**, čím zvyšuje flexibilitu a dostupnosť. Nové technológie ako **virtuálna a rozšírená realita** ponúkajú zážitkové učenie a prepojenie s reálnym svetom (napr. virtuálne laboratória). Zároveň však tieto trendy kladú nároky na **digitálne kompetencie učiteľov** a potrebu systematickej podpory infraštruktúry a kyberbezpečnosti.

- ***well-being prostredie: dôraz na psychologickú bezpečnosť, oddychové zóny, kultúra rešpektu***

Jedným z najvýraznejších trendov je posun od výlučne kognitívneho zamerania vzdelávania k podpore **duševného zdravia a psychickej pohody žiakov**. Well-being prostredie sa vyznačuje fyzickými prvkami (napr. **oddychové zóny, relaxačné miestnosti**), emočnou podporou (empatia učiteľov, práca s emóciami, mentoring), hodnotovou kultúrou školy, ktorá **posilňuje rešpekt, spolupatričnosť a dôveru**. Výskumy (Seligman, 2011; OECD, 2020) potvrdzujú, že podpora well-beingu vedie k lepšej motivácii, nižšej absencii a vyššej kvalite medzilidských vzťahov.

- ***inkluzivita a univerzálny dizajn: školy prístupné každému žiakovi***

Inkluzívne prostredie predpokladá, že škola je pripravená **prijat' a podporiť každého žiaka**, bez ohľadu na jeho schopnosti, sociálne pozadie či jazykové bariéry. V súčasnosti sa čoraz viac presadzuje princíp **univerzálného dizajnu učenia**, ktorý navrhuje prostredie tak, aby **nebolo potrebné dodatočne upravovať podmienky** pre žiakov so ŠVVP, vytvára výučbu **viacnásobne prístupnú** (text, obraz, zvuk, pohyb), podporuje **samoreguláciu a individualizované učenie**. Inkluzívne

prostredie si zároveň vyžaduje zmenu prístupov učiteľov od „adaptácie“ k **prediktívnemu plánovaniu diverzity**.

- ***udržateľnosť: zelená architektúra, ekologické prvky***

Svetové trendy kladú dôraz na to, aby bolo školské prostredie **udržateľné** nielen hodnotovo, ale aj fyzicky: **zelená architektúra** (využívanie prírodných materiálov, energetická efektívnosť, **zeleň v triedach a v areáli**), **ekologické programy**: zber vody, triedenie odpadu, zelené strechy. Udržateľné prostredie sa zároveň stáva **živým laboratóriom** na rozvoj environmentálnej gramotnosti a zodpovedného občianstva. Súčasné trendy v kreovaní školského prostredia poukazujú na nutnosť **komplexného a systémového prístupu**, v ktorom sa prepojí priestorové usporiadanie, technologická pripravenosť, psychologická bezpečnosť, hodnotová orientácia školy, ekologická a sociálna zodpovednosť. Edukačné prostredie sa tak stáva **interaktívnym rámcom učenia**, v ktorom môže každý žiak rásť v súlade so svojimi schopnosťami, potrebami a hodnotami 21. storočia.

2 VÝSKUMY A POZNATKY Z PRAXE

2.1 SLOVENSKÝ KONTEXT

Medzinárodná štúdia OECD **TALIS 2018** (Teaching and Learning International Survey) poskytla rozsiahle údaje o vnímaní profesijného prostredia učiteľmi v 48 krajinách, vrátane Slovenska. Jednou z kľúčových oblastí výskumu bola **školská klíma**, teda kvalita medziľudských vzťahov, podpora vedenia školy a atmosféra v triede. Slovensko v rámci medzinárodného merania TALIS 2018 Klíma školy očami učiteľov má výsledky diferencované do viacerých oblastí:

a) ***nízka spokojnosť s pracovným prostredím***

Len **60 % slovenských učiteľov** uviedlo, že **škola, v ktorej pôsobia, je miestom s priaznivou a kooperatívnou atmosférou**. V porovnaní s priemerom krajín OECD (71 %) ide o výrazne nižší podiel. Učitelia na Slovensku sa častejšie než ich kolegovia v západných krajinách sťažujú na **nedostatok podpory od vedenia školy, nízku úroveň participácie na rozhodovaní, slabé kolegiálne vzťahy, nedostatočnú spätnú väzbu a profesijný rozvoj**.

b) ***Disciplinárne problémy a triedna atmosféra***

Znepokojujúcim zistením je aj to, že **takmer 30 % slovenských učiteľov** považuje **udržiavanie disciplíny v triede za výrazne náročné**. Tento údaj je nad priemerom OECD. Okrem toho **len 68 % učiteľov** súhlasí, že „žiaci v mojej triede sa správajú primerane a s rešpektom“, **pod 50 %**

učiteľov sa domnieva, že má priestor realizovať nové pedagogické prístupy bez obavy z narušenia vyučovania.

c) Podpora profesijného rastu a inovačnej kultúry

Aj keď sa mnohí učitelia cítia motivovaní učiť, len **38 % učiteľov na Slovensku** uviedlo, že „vedenie školy aktívne podporuje inovátné pedagogické postupy“, čo je jeden z najnižších výsledkov v rámci EÚ. Nedostatok podpory zo strany vedenia sa prejavuje aj v nízkej miere koučingu, mentoringu, či profesijnej spätnej väzby. Mnoho učiteľov pracuje **izolovane**, bez systematickej výmeny skúseností so svojimi kolegami. Výsledky TALIS 2018 dokumentujú, že **školská klíma na Slovensku je často vnímaná ako podporný deficit**, najmä v oblasti vzťahov, vedenia a profesijnej spolupráce. V porovnaní so zahraničím sa ukazuje **nižší pocit spolupatričnosti, menej autonómie a slabšia dôvera medzi aktérmi školy**. Tieto zistenia naznačujú potrebu: systematickej podpory učiteľov v budovaní profesionálnych komunít, zmeny štýlu školského vedenia na participatívnejší a dôslednej práce na pozitívnej, bezpečnej a motivačnej školskej klíme.

Výskum realizovaný Národným inštitútom vzdelávania a mládeže (NIVaM) v roku 2023 analyzoval **faktory ovplyvňujúce psychickú pohodu (well-being) žiakov základných a stredných škôl**. Výskumná vzorka zahŕňala viac ako 7 000 žiakov a 1 000 pedagogických zamestnancov naprieč Slovenskom. Výsledky poukazujú na **úzky vzťah medzi subjektívnym well-beingom žiakov a kvalitou prostredia školy**.

1. Medziľudské vzťahy ako kľúčový prediktor well-beingu

Najsilnejšia súvislosť sa preukázala medzi **pocitom prijatia, dôvery a rešpektu v triede a celkovou psychickou pohodou žiaka**. Žiaci, ktorí vnímali učiteľov ako spravodlivých, otvorených a podporujúcich, vykazovali vyššiu mieru spokojnosti so školou, nižšiu úroveň školského stresu, vyššiu motiváciu učiť sa a spolupracovať. Nízka kvalita vzťahov (napr. výsmech, ignorácia, nezájem) mala naopak priamy negatívny dopad na emocionálny stav žiakov a ich sebadôveru.

2. Fyzické a sociálne prostredie ako ochranný faktor

Okrem vzťahov zohrávali významnú úlohu aj **fyzické a sociálne podmienky školy**, konkrétne: možnosť oddýchnuť si počas prestávok v bezpečnom priestore, prístup k psychologickému alebo rovesníckej podpore, úroveň hluku, čistoty a estetického úpravy triedy. Školy, ktoré vytvárali podmienky na psycho-sociálnu stabilitu (napr. tiché zóny, školské kluby,

zrozumiteľné pravidlá), mali **vyššie skóre žiackej spokojnosti a nižší výskyt psychosomatických ťažkostí.**

3. Participácia a hlas žiakov

Výskum tiež ukázal, že žiaci, ktorí **mali možnosť vyjadriť názor, zapojiť sa do rozhodovania alebo ovplyvniť spôsob výučby**, vykazovali výrazne vyšší subjektívny well-being. To zahŕňa participáciu v triednych kolektívoch, možnosť výberu aktivít a foriem učenia, otvorenú komunikáciu s učiteľmi. Participácia bola zároveň silne spätá s **pocitom zmysluplnosti školského života.**

4. Rizikové faktory: stres, nepochopenie, šikana

Znepokojujúco vysoký podiel žiakov (približne 1 z 5) uviedol, že sa v škole **necíti bezpečne alebo vníma atmosféru ako napätú či stresujúcu.** Pravidelný výskyt verbálnej alebo sociálnej šikany bol spojený s: únikom zo školy (absencie), psychosomatickými ťažkosťami (bolesti hlavy, problémy so spánkom), poklesom akademickej výkonnosti.

Výskum NIVaM (2023) potvrdzuje, že **well-being žiakov nie je „doplňkom“ vzdelávania, ale jeho základnou podmienkou.** Kvalita školského prostredia, najmä **vzt'ahová, fyzická a hodnotová úroveň** – má priamy vplyv na to, ako sa žiaci učia, ako sa v škole cítia a ako sa rozvíjajú. Pre školskú prax to znamená potrebu systematickej podpory klímy školy, budovania bezpečného a inkluzívneho prostredia, zapájania žiakov do tvorby kultúry školy.

Projekt **EDUWELL – Edukačné stratégie podpory duševného zdravia detí a mládeže v školskom prostredí** sa realizoval v rámci národnej grantovej podpory v rokoch 2021–2024. Bol zameraný na výskum a vývoj **preventívnych a edukačných intervencií** na podporu duševného zdravia žiakov, učiteľov a školských kolektívov.

1. Význam priestoru a vzt'ahovej klímy

Jedným z najvýraznejších zistení projektu bolo, že **duševné zdravie žiakov a ich psychická odolnosť sú úzko prepojené s kvalitou školského prostredia.** Konkrétne sa potvrdilo, že **fyzické prostredie** (t.j. vzhľad tried, dostupnosť oddychových priestorov, vizuálna čistota) výrazne ovplyvňuje pocit pohody a bezpečia, **vzt'ahové prostredie** – podpora od učiteľov, spolupráca medzi žiakmi, pocit prijatia – bol identifikovaný ako **najsilnejší ochranný faktor pred stresom a úzkosťou.**

2. Intervenčné programy pre školy

EDUWELL vyvinul a pilotne overil niekoľko **intervenčných modelov**: „**Well-being trieda**“ (program na podporu duševného zdravia prostredníctvom psychoedukačných a sebareflexívnych aktivít v triede), „**Triedna kultúra spolupráce**“ (súbor cvičení na posilnenie vzťahov medzi žiakmi a prevenciu konfliktov), „**Podpora učiteľov v duševnom zdraví**“ (mentoringový model pre triednych učiteľov, ako riešiť emocionálne potreby žiakov). Výsledky ukázali, že aj **krátkodobé intervencie (6–8 stretnutí)** môžu významne zlepšiť vnímaný well-being, znížiť úroveň stresu a podporiť otvorenejšiu komunikáciu v triede.

3. Participácia žiakov a tvorba prostredia

Projekt zdôraznil potrebu **aktívneho zapojenia žiakov** do tvorby prostredia školy. V praxi sa osvedčili podujatia organizované žiakmi, žiacke návrhy úprav oddychových a komunitných priestorov, žiacke „well-being tímy“, ktoré sledovali klímu v triedach. Z participácie žiakov vyplynulo, že **najdôležitejšie pre ich pohodu nie sú len priestory, ale najmä pocit, že majú hlas a sú v škole rešpektovaní**.

Projekt EDUWELL prináša dôkazy o tom, že **školské prostredie (vo fyzickom aj vzťahovom význame) je zásadným prediktorom duševného zdravia mládeže**. Kľúčom k zmene nie je len budovanie nových priestorov, ale aj kultivácia vzťahov, tvorba bezpečných zón a aktívna účasť žiakov na formovaní prostredia.

2.2 Zahraničný kontext

Learning Environments Evaluation Programme (LEEP) je iniciatíva OECD, ktorá sa sústreďuje na **hodnotenie kvality fyzických učebných prostredí** a ich prepojenie s pedagogickými praktikami, výsledkami žiakov a vnímaním prostredia samotnými aktérmi (žiaci, učitelia, vedenie škôl). Program skúma, **ako fyzická infraštruktúra ovplyvňuje proces učenia**, a poskytuje vládám a školám odporúčania na zlepšenie dizajnu a využívania školských budov. Žiaci v školách s **modernou, flexibilnou a dobre udržiavanou infraštruktúrou** dosahujú **výrazne lepšie výsledky v testovaniach PISA**, najmä v matematike a čitateľskej gramotnosti. Fyzické prostredie vplyva **najmä na žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia**, ktorým poskytuje stabilitu a motiváciu.

LEEP identifikoval niekoľko **kritických faktorov**, ktoré ovplyvňujú efektivitu učenia: **osvetlenie** (najmä prirodzené denné svetlo), **akustika** a schopnosť znižovať hluk v triedach, **kvalita vzduchu** a ventilácia, **teplotný komfort** (tepelne stabilné prostredie počas roka), **usporiadanie priestoru** (zóna pre prácu, relax, tímovú spoluprácu), **estetika a farebnosť** priestoru.

Na základe dát LEEP vypracovala OECD (2020) rámec odporúčaní pre školy a zriaďovateľov, medzi ktoré patrí: ***investovať nielen do stavby, ale aj do pedagogického dizajnu priestorov*** (t. j. ako sa budova používa), ***zapojiť učiteľov a žiakov do rozhodovania o úpravách prostredia, monitorovať stav infraštruktúry pravidelne***, vrátane subjektívnych vnímaní učebného prostredia (ankety, dotazníky), ***podporovať flexibilitu, mobilitu a prirodzené prepojenie priestorov*** (napr. medzi triedou, chodbou a oddychovou zónou), ***zohľadňovať špecifické potreby žiakov so zdravotným, senzorickým alebo sociálnym znevýhodnením***.

Zistenia z LEEP sú relevantné aj pre slovenský kontext, kde je mnohé školské prostredie: ***zastaralé, fyzicky degradované*** (nedostatočné osvetlenie, zlý vzduch, hluk), ***nedostatočne flexibilné*** (rigidné lavicové usporiadanie), ***neprispôsobené inkluzívnemu vzdelávaniu***.

XQ Institute je americká nezisková organizácia založená v roku 2015 s cieľom ***radikálne prehodnotiť formu, obsah a funkciu strednej školy v 21. storočí***. Iniciatíva vychádza z presvedčenia, že tradičný model strednej školy nevyhovuje potrebám súčasných žiakov, spoločnosti ani trhu práce. Na základe analýz desiatok inovatívnych škôl a participácie odborníkov, učiteľov i žiakov XQ identifikoval ***5 kľúčových pilierov budúcnosti strednej školy***:

- ***škola ako priestor pre projektové učenie a reálne výzvy;***
- ***digitálna integrácia nie ako cieľ, ale ako nástroj;***
- ***podpora well-beingu ako priorita;***
- ***participácia žiakov na tvorbe školy;***
- ***prepojenie s komunitou a praxou.***

Aj keď slovenské školstvo čelí štrukturálnym a legislatívnym obmedzeniam, ***zistenia XQ sú uplatniteľné v niekoľkých oblastiach:***

- ***Projektové vyučovanie ako rozvojový prvok***

Slovenské školy môžu ***integrvať projektové vyučovanie*** do rámcových učebných plánov najmä v prierezových témach (napr. občianska náuka, environmentálna výchova). Podpora učiteľov cez metodiky a školenia (napr. NIVaM) by mohla rozšíriť dobrú prax.

- ***Posilnenie digitálnej rovnosti***

Potrebné je ***systematické zvyšovanie digitálnej kompetencie učiteľov a lepšia infraštruktúra*** najmä v menej rozvinutých regiónoch. Zavedenie jednoduchých nástrojov (napr. EduPage, Padlet, Canva) môže byť prvým krokom k interaktívnemu a vizuálne priťažlivému učeniu.

- ***Budovanie well-being kultúry***

V podmienkach slovenských škôl je možné **vytvoriť priestory pre oddych, ticho, reflexiu** (napr. well-being kútiky, miestnosti dôvery). Učitelia a triedni vyučujúci potrebujú **podporu a nástroje pre psychoedukáciu**, ktoré možno čerpať z projektov ako EDUWELL, či NIVaM.

- Participácia a hlas žiakov

Žiacke parlamenty, participatívne rozpočty a projektové tímy môžu byť nástrojmi, ako **dávať žiakom reálnu moc ovplyvniť školu**. V mnohých školách ide len o formálne štruktúry. XQ ukazuje, že zapojenie má byť **zmysluplné, pravidelné a uznávané**. XQ Institute ponúka **inšpiratívny model školy budúcnosti**, ktorý sa nespolieha len na technológie, ale najmä na zmenu filozofie školy: z miesta výkonu na priestor zmysluplného učenia, spolužitia a rastu.

ZÁVER

Slovensko čelí viacerým výzvam pri implementácii moderných trendov. Narastá povedomie o význame prostredia pre well-being a výkon žiakov. Príklady zo zahraničia ukazujú, že kľúčová je systémová podpora, prepojenie výskumu s praxou a vyššia autonómia škôl. Inštitucionálne edukačné prostredie sa mení. Nestačí len technologicky vybaviť školy, ale je potrebné meniť aj myslenie o priestore, vzťahoch a kultúre učenia. Učiteľ v tejto premene zohráva kľúčovú rolu – ako tvorca, facilitátor aj nositeľ hodnôt bezpečia a rozvoja. Budúcnosť škôl závisí od ich schopnosti vytvoriť prostredie, v ktorom bude každý žiak schopný učiť sa naplno.

LITERATÚRA

- IMMS, W., CLEVELAND, B., FISHER, K. eds. 2016. *Evaluating Learning Environments : Snapshots of Emerging Issues, Methods and Knowledge* [online-kniha]. Rotterdam: Sense Publishers, 2016. e-ISBN 978-94-6300-537-1. Dostupné z: DOI 10.1007/978-94-6300-537-1
- LEONE, S. 2019. *Educational Spaces: Designing Environments for Learning*. Londýn: Routledge, Taylor & Francis Group, ISBN 978-1-138-67508-6.
- NIVaM. 2023. *Well-being žiakov na školách – zistenia a odporúčania*. Bratislava: Národný inštitút vzdelávania a mládeže, 2023.
- NIVaM. 2018. Medzinárodná správa TALIS 2018. https://www2.nucem.sk/dl/4804/TALIS2018_2_cast.pdf

- OECD. 2021. *The Future of Education and Skills 2030*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. 2021. *The Emotionally Intelligent School*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. 2021. *Supporting Well-being in Schools*. Paris: OECD Publishing, 2021.
- OECD. 2020. *Evaluating Learning Environments: OECD LEEP Framework*. Paris: OECD Publishing.
- SELIGMAN, M. E. P. 2011. *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*. New York: Free Press, ISBN 978-1-4391-9075-3.
- XQ Institute. *High School & The Future of Work*. Washington, D.C.: XQ Institute, 2021.
- XQ Institute. 2020. *Designing a School for the 21st Century*. Washington, D.C.: XQ Institute, 2020.

Afiliácia:

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

KONTAKT:

doc. PaedDr. Jana Hanuliaková, PhD.

Vysoká škola DTI

Katedra školskej didaktiky

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

hanuliakova@dti.sk

doc. PaedDr. Dáša Porubčanová, PhD.

Vysoká škola DTI

Katedra školskej didaktiky

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

porubcanova@dti.sk

PRÍSTUPY ŠPECIÁLNYCH PEDAGÓGOV K REALIZÁCII ŠPORTOVÝCH HIER VZHLADOM NA ICH VEK A POHLAVIE

Monika HOMOLOVÁ, SK

ABSTRAKT

Príspevok prezentuje výsledky výskumu zameraného na vzťah medzi demografickými charakteristikami (vekom a pohlavím) špeciálnych pedagógov a ich postojom k využívaniu športových hier v pohybových aktivitách pre žiakov s mentálnym postihnutím v špeciálnej škole. Identifikovali sme štatisticky významné rozdiely v preferencii a frekvencii týchto aktivít na základe spomínaných demografických faktorov. Výsledky výskumu ukazujú, že starší pedagógovia majú vyššiu tendenciu využívať športové hry, a rovnako, že muži ich využívajú štatisticky významne viac ako ženy. Tieto zistenia prispievajú k lepšiemu pochopeniu potrieb a preferencií špeciálnych pedagógov v oblasti pohybových aktivít, čo má praktické implikácie pre tvorbu vhodných programov a metodík, zohľadňujúcich špecifické potreby a prístupy rôznych demografických skupín pedagógov.

Kľúčové slová: špeciálny pedagóg, športové hry, mentálne postihnutie, vek, pohlavie

SPECIAL EDUCATORS' APPROACHES TO IMPLEMENTING SPORTS GAMES WITH REGARD TO THEIR AGE AND GENDER

ABSTRACT

The paper presents the results of research focused on the relationship between the demographic characteristics (age and gender) of special education teachers and their attitudes towards the use of sports games in physical activities for pupils with mental disabilities in special schools.

We identified statistically significant differences in the preference and frequency of these activities based on the aforementioned demographic factors. The research results show that older teachers have a higher tendency to use sports games, and that men use them statistically significantly more than women. These findings contribute to a better understanding of the needs and preferences of special educators in the area of physical activities, which has practical implications for the creation of appropriate programmes and methodologies that take into account the specific needs and approaches of different demographic groups of educators.

Keywords: special educator, sports games, mental disability, age, gender

1 TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ SKÚMANEJ PROBLEMATIKY

Pohybová aktivita, definovaná ako akýkoľvek pohyb tela produkovaný kostrovými svalmi, ktorý vedie k výdaju energie, predstavuje fundamentálny pilier pre optimálny ľudský rozvoj. V kontexte špeciálneho školstva nadobúda táto definícia širší význam, zahŕňajúc spektrum činností od spontánnej hry a voľného pohybu až po štruktúrované cvičenia a riadené športové aktivity, ktoré sú prispôbené individuálnym potrebám žiakov. U žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami, a najmä u osôb s mentálnym postihnutím, je často evidovaná nižšia úroveň fyzickej aktivity a pomalší kognitívny rozvoj v porovnaní s bežnou populáciou (Geng et al., 2019). Tento rozdiel si vyžaduje systematický prístup k podpore motorického rozvoja, s dôrazom na elimináciu špecifických motorických ťažkostí, ako sú znížená koordinácia, svalová slabosť, problémy s rovnováhou, spomalené reakčné časy a obmedzené jemné motorické schopnosti. Napriek týmto výzvam je empiricky preukázané, že organizované pohybové aktivity majú štatisticky významný pozitívny vplyv na motorické schopnosti jedincov s mentálnym postihnutím (Djordjevic et al., 2024).

Pravidelná a diverzifikovaná pohybová aktivita je nevyhnutná pre optimálny fyzický rozvoj žiakov so špeciálnymi potrebami, prispievajúc k posilňovaniu svalov, kostí a kardiovaskulárneho systému, ako aj k rozvoju hrubej a jemnej motoriky. Özkán a Kale (2023) konštatujú, že systematické pohybové intervencie vedú k signifikantnému zlepšeniu jemnej motoriky, bilaterálnej koordinácie, rovnováhy, rýchlosti, obratnosti a celkovej kvality života u detí s mentálnym postihnutím. S progresiou z detstva do dospelovania sa vzťah medzi pohybovou

aktivitou a motorickými schopnosťami intenzifikuje, pričom vyššia úroveň motorických zručností poskytuje viac príležitostí pre zapojenie sa do fyzických, športových a herných aktivít (Goodway et al., 2019). Práve v tomto kontexte zohrávajú kľúčovú úlohu špecifické formy pohybovej aktivity – **pohybové a športové hry**.

Pohybová hra je podľa Argaja (2016) dej plný menlivých, nepredvídateľných situácií, regulovaný dohodnutými pravidlami. Adamčák a Nemec (2014) ju chápu ako rôznorodú súťaživú pohybovú činnosť sprevádzanú zábavou, kde možno meniť pravidlá pre prispôsobenie vekovým a motorickým osobitostiam detí. Pohybová hra má široké ciele v pohybovej i vedomostnej oblasti a je neodmysliteľnou súčasťou telesnej výchovy. Antala (2021) zdôrazňuje, že pomáha žiakom osvojiť si riešenie herných situácií, rozvíjať kolektívne cítenie a schopnosť vyrovnat' sa s prehrou. Je účinným nástrojom pohybového učenia, ktorý významne vplýva na celkový rozvoj dieťaťa, formovanie osobnosti, morálnych hodnôt a vôľových vlastností (Adamčák et al., 2005). Hry prispievajú k zlepšeniu sústredenosti, taktických schopností a rozvíjajú osobnosť tým, že deti učia robiť vlastné rozhodnutia v súlade s pravidlami. Pohybová hra prináša radosť, zlepšuje celkovú kondíciu a má uzdravujúci vplyv na psychiku (Adamčák, Nemec, 2014), pričom pozitívne ovplyvňuje zdravotné, pracovné, estetické, výchovné, emocionálne a vzdelávacie hľadiská. Adamčák a Nemec (2014) považujú pohybové hry za nenahraditeľný pedagogický prostriedok pre harmonický rozvoj detskej osobnosti. Klasifikácia pohybových hier je rôznorodá, založená napríklad na prostredí alebo na prevládajúcej pohybovej schopnosti či zručnosti (Argaj, 2016).

Prirodzeným vyústením a špecifickým typom pohybovej aktivity sú **športové hry**. V širšom zmysle zahŕňa športová hra hru, pravidlá, prípravu a materiálne zabezpečenie. V užšom zmysle je to definované ako zápas jednotlivcov alebo dvoch družstiev, limitovaný časom alebo bodmi, a riadený špecifickými pravidlami (Nemec et al., 2014). Podľa Tomajka (1997 In Argaj, 2016) sa športové hry delia na bránkové (s priamym telesným kontaktom, ako futbal alebo basketbal), sieťové (bez priameho kontaktu, oddelené sieťou, ako tenis alebo volejbal) a pálkovacie (tiež bez priameho kontaktu, limitované počtom vyautovaných hráčov, ako bejzbal). Športové hry sú populárne a neoddeliteľnou súčasťou života pre širokú verejnosť, pričom pre žiakov s mentálnym postihnutím majú osobitný význam v systéme telesnej a športovej výchovy.

Prístup špeciálneho pedagóga k športovým hrám

Kľúčovou osobnosťou v procese podpory motorického rozvoja u žiakov so špeciálnymi potrebami je špeciálny pedagóg. Jeho prístup je determinovaný nielen osobným vzťahom k pohybu a telesnej výchove, ale predovšetkým didaktickými postupmi a štýlmi. Magová (2022) zdôrazňuje, že pri práci so žiakmi so špeciálnymi potrebami je nevyhnutné rozvíjať praktické zručnosti a schopnosť aplikovať teoretické vedomosti v reálnych situáciách. To si vyžaduje hlbokú znalosť vplyvu konkrétneho postihnutia na edukáciu a dôkladné pochopenie individuálnych charakteristík každého žiaka. Práve tento individuálny prístup je zásadný pre tvorbu a implementáciu efektívnych programov zameraných na motorický rozvoj. Špeciálny pedagóg musí byť schopný efektívne plánovať a riadiť edukačný proces aj v netradičnom prostredí. Kľúčové sú zručnosti v uplatňovaní vhodných špeciálnopedagogických metód a zásad (Hlebová, 2016), ako aj využívanie adekvátnych foriem výučby, vrátane vizuálnej podpory a zjednodušovania obsahu. V procese motorického rozvoja je taktiež esenciálne efektívne zapájanie kompenzačných pomôcok a informačno-komunikačných technológií (Valenta, Müller, 2007). Schopnosť podporovať spoluprácu žiakov v tímoch (Magová, 2022) je pre úspešný priebeh pohybových aktivít a športových hier je zásadná, pretože facilituje aj rozvoj sociálnych zručností. Špeciálny pedagóg, disponujúci odbornými znalosťami o špecifikách motorického vývinu a potenciálnych poruchách, tak môže cielene prispôbovať aktivity potrebám jednotlivých žiakov, maximalizujúc ich potenciál motorického rozvoja.

Postoj pedagóga k telesnej výchove, športu v špeciálnej škole a najmä k športovým hrám je mimoriadne dôležitý, pretože priamo ovplyvňuje atmosféru hodiny a mieru zapojenia žiakov. Práve demografické faktory pedagóga, ako je vek a pohlavie, môžu výrazne ovplyvniť jeho osobný postoj a preferencie pri výbere a implementácii konkrétnych športových hier a aktivít. Pozitívny, angažovaný a kreatívny prístup pedagóga môže transformovať telesnú výchovu z povinného predmetu na priestor radosti, objavovania a sociálnej interakcie. Ak pedagóg prejavuje nadšenie pre tímové športy a rozumie ich prínosom pre rozvoj žiakov so špeciálnymi edukačnými potrebami, je oveľa pravdepodobnejšie, že žiakov dokáže motivovať a efektívne ich viesť. Táto motivácia je obzvlášť kľúčová u žiakov, ktorí môžu pociťovať neistotu alebo obavy z účasti na pohybových aktivitách. Pedagóg musí mať zároveň hlbší vzťah k športovým hrám, aby ich dokázal nielen správne implementovať, ale aj

efektívne prispôbiť individuálnym potrebám žiakov. Len pedagóg, ktorý sám rozumie dynamike hier a ich didaktickému potenciálu, môže zvoliť adekvátne riadiace štýly a metodiky, ktoré povedú k požadovaným výsledkom v motorickom a sociálnom rozvoji žiakov.

Pri športových hrách je preto nevyhnutné, aby pedagóg zvolil vhodný **didaktický riadiaci štýl**. Vo výbere tohto štýlu sú pritom mnohokrát rozhodujúce aj demografické faktory pedagógov, ako je vek a pohlavie, ktoré ovplyvňujú mieru prenosu zodpovednosti z pedagóga na žiaka.

Medzi kľúčové didaktické riadiace štýly v športových hrách patria: **príkazový** (pedagóg riadi presne), **praktický** (žiaci majú voľnosť v tempe a priestore), **recipročný** (vzájomná spätná väzba medzi žiakmi), **štýl so sebahodnotením** (žiak reflektuje svoj výkon), **štýl s ponukou** (žiak si vyberá úroveň náročnosti), **riadené objavovanie** (pedagóg vedie otázkami k riešeniam) a samostatné objavovanie (žiak rieši problémy). Cieľom je podpora aktívneho prístupu žiakov k učeniu sa a dosahovaniu lepších motorických a sociálnych výsledkov prostredníctvom hier (Nemec, 2014).

Pre **žakov s mentálnym postihnutím** sú najvhodnejšie príkazový a riadený objavovací štýl. Príkazový štýl je nevyhnutný, pretože poskytuje jasné a presné inštrukcie, čím znižuje neistotu a pomáha žiakom sústrediť sa na konkrétnu činnosť. Riadený objavovací štýl zasa umožňuje pedagógovi viesť žiakov k riešeniam pomocou cielených otázok, čím podporuje ich myslenie a aktivitu, pričom stále poskytuje dostatočnú štruktúru. Naopak, niektoré štýly sú pre túto skupinu žiakov menej vhodné: praktický štýl a samostatné objavovanie sú príliš neštruktúrované a vyžadujú vysokú mieru samostatnosti, čo môže viesť k zmätenosti. Recipročný štýl a štýl so sebahodnotením sú náročné na sociálne interakcie a abstraktné myslenie, ktoré môžu byť pre týchto žiakov obtiažne. Napokon, štýl s ponukou môže viesť k nesprávnemu výberu náročnosti, pretože žiaci nemusia vedieť adekvátne posúdiť svoje schopnosti.

Správne zvolený štýl pomáha budovať sebadôveru žiakov, podporuje ich rozhodovacie schopnosti a rozvíja kooperáciu v tíme, čo je obzvlášť dôležité pre komplexný rozvoj žiakov so špeciálnymi potrebami.

2 METODOLÓGIA

V kontexte uvedených teoretických poznatkov o dôležitosti demografických faktorov pedagógov a ich vplyve na didaktické prístupy

a didaktické riadiace štýly k športovým hrám, sa tento výskum zameriava na empirické overenie týchto súvislostí.

Hlavným cieľom výskumu je preskúmať vzťah medzi demografickými charakteristikami respondentov (vekom a pohlavím) a ich prístupom k využívaniu športových hier v rámci pohybových aktivít. Konkrétne sa snažíme identifikovať, či existujú štatisticky významné rozdiely vo využívaní športových hier na základe veku a pohlavia špeciálnych pedagógov.

Na základe stanoveného výskumného cieľa sme formulovali nasledujúce hypotézy:

H1: Predpokladáme, že existuje štatisticky významný rozdiel vo veku vzhľadom na využívanie športových hier v rámci pohybových aktivít.

Táto hypotéza vychádza z predpokladu, že vek môže byť významným faktorom ovplyvňujúcim využívanie športových hier špeciálnymi pedagógmi vo vyučovacom procese. Je všeobecne známe, že preferencie v pohybových aktivitách sa môžu meniť s vekom. Mladší ľudia môžu byť viac inklinovaní k dynamickým a súťaživým tímovým aktivitám, zatiaľ čo starší jedinci môžu preferovať menej intenzívne formy pohybu alebo individuálne športy. Skúmaním tohto rozdielu sa snažíme zistiť, či existuje veková špecifikácia vo využívaní tímových športov, čo by mohlo mať implikácie pre tvorbu programov pohybových aktivít pre rôzne vekové skupiny špeciálnych pedagógov.

H2: Predpokladáme, že medzi mužmi a ženami (rodom) existuje štatisticky významný rozdiel vzhľadom na využívanie športových v rámci pohybových aktivít.

Táto hypotéza vychádza z bežného pozorovania rodových rozdielov v preferenciách športových aktivít. Predpokladáme, že muži môžu byť viac naklonení športovým hrám s dôrazom na súťaživosť a fyzický kontakt, zatiaľ čo ženy môžu preferovať iné typy pohybových aktivít. Potvrdenie alebo vyvrátenie tejto hypotézy nám pomôže lepšie pochopiť, či pohlavie špeciálnych pedagógov hrá úlohu pri výbere športových hier, a aké sú prípadné implikácie pre plánovanie a propagáciu pohybových programov zameraných na rodovo špecifické potreby a preferencie v špeciálnom školstve.

Výskumnú vzorku tvorilo 195 respondentov. V rámci geografického rozloženia mali najväčšie zastúpenie s 34,4 % (n=67) respondenti

pôsobiaci v Žilinskom kraji. Nasledoval Trenčiansky kraj s 19 % (n=37) a Prešovský kraj s 13,8 % (n=27). Menší podiel respondentov pochádzal z Banskobystrického (9,7 %; n=19) a Košického (9,7 %; n=19) kraja. Najnižšie zastúpenie mali Bratislavský kraj so 6,7 % (n=13), Nitriansky kraj s 3,6 % (n=7) a napokon Trnavský kraj, ktorý tvoril len 3,1 % (n=6) z celkovej vzorky.

Čo sa týka typu školy, prevažnú väčšinu tvorili respondenti pôsobiaci v mestských školách, ktorí predstavovali 85,6 % (n=167) vzorky. Zvyšných 14,4 % (n=28) respondentov bolo z vidieckych škôl.

Metódy výskumu zahŕňali kvantitatívnu analýzu zozbieraných dát, zozbieraných dotazníkovým šetrením. Na popis základných charakteristík vzorky a rozloženia dát bola použitá deskriptívna štatistika. Pre zistenie štatisticky významných rozdielov medzi vekom respondentov a ich prístupom k využívaniu športových hier bol aplikovaný Mann-Whitney U-test. Na overenie štatisticky významných rozdielov medzi pohlavím respondentov a využívaním športových hier sa použil Chi-kvadrát test nezávislosti.

3 VÝSLEDKY A INTEPRETÁCIA ÚDAJOV

V nasledujúcej kapitole prezentujeme výsledky výskumu. Analýza dát je štruktúrovaná podľa jednotlivých demografických premenných, ktoré boli skúmané vo vzťahu k využívaniu športových hier špeciálnymi pedagógmi.

3.1 Rozdielnosť vo veku špeciálnych pedagógov pri využívaní športových hier v rámci pohybových aktivít

Táto podkapitola sa zameriava na analýzu rozdielov vo športových medzi špeciálnymi pedagógmi v závislosti od ich vekovej kategórie.

Tabuľka 1: Vek špeciálnych pedagógov a nevyužívanie športových hier v rámci pohybových aktivít

Vek a využívanie športových hier v rámci pohybových aktivít: Nie		
	n	%
20 až 30 rokov	9	11,5
31 až 40 rokov	24	30,8
41 až 50 rokov	31	39,7
51 a viac rokov	14	17,9
Spolu	78	100,0

Zdroj: vlastné spracovanie

Tabuľka 1 sumarizuje zastúpenie vekových kategórií respondentov, ktorí nevyužívajú tímové športy a hry v rámci pohybových aktivít v špeciálnej škole. Celkovo bolo v tejto skupine 78 respondentov. Z nich najpočetnejšiu skupinu (39,7 %, n=31) tvoria osoby vo veku 41 až 50 rokov. Nasleduje veková kategória 31 až 40 rokov s 30,8 % (n=24). Respondenti vo veku 51 a viac rokov predstavujú 17,9 % (n=14), zatiaľ čo najmladšia skupina vo veku 20 až 30 rokov má najmenšie zastúpenie, konkrétne 11,5 % (n=9).

Tabuľka 2: Vek špeciálnych pedagógov a využívanie športových hier v rámci pohybových aktivít

Vek a využívanie športových hier v rámci pohybových aktivít: Áno		
	n	%
20 až 30 rokov	6	5,1
31 až 40 rokov	33	28,2
41 až 50 rokov	41	35,0
51 a viac rokov	37	31,6
Spolu	117	100,0

Zdroj: vlastné spracovanie

Tabuľka 2 prezentuje vekové zloženie respondentov, ktorí využívajú tímové športy a hry v rámci pohybových aktivít v špeciálnej škole. Z celkového počtu 117 respondentov v tejto skupine je najviac osôb vo veku 41 až 50 rokov, tvoriacich 35,0 % (n=41). Veková kategória 51 a viac rokov predstavuje druhú najpočetnejšiu skupinu s 31,6 % (n=37). Respondenti vo veku 31 až 40 rokov tvoria 28,2 % (n=33). Najmenšie zastúpenie má veková kategória 20 až 30 rokov s 5,1 % (n=6).

Cieľom nasledovnej analýzy je zistiť, či existuje štatisticky významný rozdiel vo veku špeciálnych pedagógov vzhľadom na využívanie športových hier v rámci pohybových aktivít.

Tabuľka 3: Výsledky Mann-Whitney U-test

Mann-Whitney U-test	
	Vek
Mann-Whitney U	3790,500
Wilcoxon W	6871,500
Z	-2,102
Asymp. Sig. (2-tailed)	0,036

Zdroj: vlastné spracovanie

Tabuľka 3 (Mann-Whitneyho U-test) prezentuje inferenčné štatistiky určené na porovnanie veku respondentov v kontexte využívania športových hier. Kľúčovou hodnotou pre interpretáciu je Asymp. Sig. (2-tailed), ktorá predstavuje p-hodnotu testu. V tomto prípade dosiahla hodnotu 0,036.

Tieto výsledky sú doplnené priemernými poradiami (Mean Rank) pre obe skupiny. Respondenti, ktorí nevyužívajú tímové športy a hry, mali Mean Rank 88,10 ($n=78$), zatiaľ čo tí, ktorí ich využívajú, dosiahli Mean Rank 104,60 ($n=117$). Vyššia hodnota Mean Rank naznačuje, že respondenti v tejto skupine sú v priemere starší.

Na základe týchto zistení a s ohľadom na hodnotu Asymp. Sig. (2-tailed) ($p=0,036$), ktorá je menšia ako hladina významnosti ($p<0,05$), môžeme konštatovať, že vo veku existuje **štatisticky významný rozdiel** vzhľadom na využívanie športových hier v rámci pohybových aktivít. Konkrétne, respondenti, ktorí využívajú športové hry, sú štatisticky významne starší ako respondenti, ktorí tieto aktivity nevyužívajú. **Hypotéza 1 sa potvrdila.**

3.2 Rozdielnosť rodu špeciálnych pedagógov pri realizácii tímových aktivít

Táto podkapitola sa zameriava na analýzu rozdielov vo športových medzi špeciálnymi pedagógmi v závislosti od rodovej diferenciácie.

Tabuľka 4: Výsledky Chi-kvadrát testu pre rodovú diferenciáciu

Rod – Využívanie športových hier v rámci pohybových aktivít v špeciálnych školách				
		Využívanie športových hier v rámci pohybových aktivít		Spolu
		Nie	Áno	
Rod	Muž	5	24	29
	Žena	73	93	166
Spolu		78	117	195

Zdroj: vlastné spracovanie

Tabuľka 4 znázorňuje rozdelenie respondentov podľa pohlavia vo vzťahu k využívaniu športových hier v rámci pohybových aktivít v špeciálnej škole. Z celkového počtu 195 respondentov, štúdia zahŕňala 29 mužov a 166 žien. Medzi mužmi, 17,24 % (n=5) nevyužíva športové hry, zatiaľ čo 82,76 % (n=24) ich využíva. Naopak, u žien 43,98 % (n=73) športové hry nevyužíva a 56,02 % (n=93) áno. Celkovo 40 % (n=78) respondentov nevyužíva športové hry, zatiaľ čo 60 % (n=117) ich využíva. Tieto dáta deskriptívne naznačujú, že muži majú vyššiu tendenciu využívať športové hry v rámci pohybových aktivít v porovnaní so ženami.

Pri hypotéze 2 sme sa snažili zistiť, či medzi mužmi a ženami (rodom) existuje štatisticky významný rozdiel vzhľadom na využívanie tímových športov a hier v rámci pohybových aktivít.

Na základe výsledkov inferenčnej štatistickej analýzy, konkrétne Chi-kvadrát testu nezávislosti, ktorý bol aplikovaný na skúmanie vzťahu medzi rodom respondentov a ich zapojením do tímových športov a hier. Hodnota Pearson Chi-Square je 7,352 s jedným stupňom voľnosti (df=1). Kľúčovým parametrom pre interpretáciu je Asymp. Sig. (2-sided), ktorá dosiahla hodnotu 0,007. Keďže táto p-hodnota (p=0,007) je signifikantne nižšia ako štandardná hladina významnosti (p<0,05), môžeme konštatovať, že medzi rodom respondentov a ich využívaním športových hier v rámci pohybových aktivít existuje štatisticky významný rozdiel. Hypotéza 2 sa potvrdila.

5 DISKUSIA

Primárnym cieľom tejto štúdie preskúmať vzťah medzi demografickými charakteristikami respondentov (vekom a pohlavím) a ich prístupom k využívaniu športových hier v rámci pohybových aktivít v špeciálnych základných školách. Výsledky potvrdili obe formulované hypotézy, čím poskytujú cenné poznatky o preferenciách a zapojení tejto špecifickej profesijnej skupiny.

Potvrdenie Hypotézy 1 naznačuje, že existuje štatisticky významný rozdiel vo veku respondentov vzhľadom na ich využívanie športových. Analýza ukázala, že špeciálni pedagógovia, ktorí aktívne využívajú športové hry sú štatisticky významne starší v porovnaní s tými, ktorí ich nyneužívajú. Tento poznatok je zaujímavý, keďže bežné predpoklady by mohli naznačovať, že mladší pedagógovia viac inklinujú k dynamickým tímovým aktivitám. Naše deskriptívne dáta síce ukazujú, že najviac respondentov v oboch skupinách (využívajúcich aj nevyužívajúcich) spadá do vekovej kategórie 41 až 50 rokov, avšak štatistické testy odhalili, že celkové priemerné poradie veku je vyššie u aktívne zapojených. Toto zistenie môže mať viacero interpretácií. Je možné, že starší pedagógovia majú stabilnejšie pracovné návyky a vybudované sociálne siete, ktoré im umožňujú venovať sa tímovým aktivitám a športovým hrám, alebo že ich skúsenosti v práci so žiakmi so špeciálnymi potrebami ich vedú k inému vnímaniu dôležitosti športových hier pre rozvoj. Zároveň to otvára otázku, prečo mladší pedagógovia vykazujú nižšiu mieru zapojenia do tímových športov. Môže to súvisieť s pracovným zaťažením, hľadaním iných foriem relaxu alebo odlišnými osobnými preferenciami. Pre žiakov v špeciálnych školách to môže znamenať, že hoci skúsení pedagógovia môžu byť vzorom v aktívnom životnom štýle, absencia angažovanosti mladších kolegov by mohla ovplyvniť šírku a rozmanitosť ponúkaných pohybových aktivít.

Potvrdenie Hypotézy 2 ukázalo štatisticky významný rozdiel v využívaní športových hier aj na základe pohlavia respondentov. Naše výsledky jasne preukázali, že muži majú štatisticky významne vyššiu tendenciu využívať tímové športy a hry v porovnaní so ženami. Toto zistenie je v súlade s mnohými štúdiami v oblasti športovej sociológie, ktoré konzistentne poukazujú na rodové rozdiely v preferenciách športových aktivít, kde muži častejšie inklinujú k súťaživým a kontaktným tímovým športom. Pre špeciálne školstvo to môže mať praktické dôsledky. Ak je v pedagogickom zbore prevaha žien, čo je v školstve častý jav (naša vzorka 166 žien vs. 29 mužov to potvrdzuje), a zároveň vykazujú nižšiu

mieru využívania športových hier, môže to ovplyvniť aktívnu implementáciu a podporu týchto aktivít v školskom prostredí. Je dôležité zvážiť, či sú ženské pedagogicky dostatočne vybavované vedomosťami a zručnosťami na vedenie tímových a športových hier, a či sú pre ne vytvárané podmienky, ktoré by ich motivovali k väčšej angažovanosti.

ZÁVER

Táto štúdia sa zamerala na kľúčovú rolu špeciálneho pedagóga v rámci realizácie športových hier a na to, ako sú ovplyvnené demografickými faktormi. Výskum potvrdil, že vek a pohlavie pedagógov hrajú významnú úlohu v ich prístupe k týmto aktivitám.

Konkrétne sme zistili, že starší špeciálni pedagógovia majú štatisticky významne vyššiu tendenciu využívať športové hry v rámci pohybových aktivít pre žiakov. Tento nález naznačuje, že s pribúdajúcimi skúsenosťami v práci so žiakmi so špeciálnymi potrebami sa môže meniť aj vnímanie dôležitosti a prístup k tímovým pohybovým aktivitám. Je dôležité hľadať spôsoby, ako motivovať mladších pedagógov k väčšej angažovanosti a poskytnúť im potrebné nástroje a podporu.

Ďalej sme preukázali, že medzi mužmi a ženami existuje štatisticky významný rozdiel vo využívaní športových hier, pričom muži ich využívajú štatisticky významne viac ako ženy. Vzhľadom na prevahu žien v pedagogickom zbore, najmä v špeciálnom školstve, tento výsledok poukazuje na potenciálnu medzeru v aktívnej implementácii a podpore tímových športových aktivít. Je dôležité zvážiť, či sú ženské pedagogicky dostatočne vybavované vedomosťami a zručnosťami na vedenie športových hier, a či sú pre ne vytvárané podmienky, ktoré by ich motivovali k väčšej angažovanosti.

Tieto poznatky majú významné praktické implikácie pre oblasť špeciálnej pedagogiky a telesnej športovej výchovy v špeciálnych školách. Pri tvorbe vzdelávacích programov a metodík pre špeciálnych pedagógov by sa mali zohľadniť demografické rozdiely. Je nevyhnutné cielene podporovať mladších pedagógov pri získavaní skúseností s tímovými a športovými hrami a rozvíjať kompetencie žien pedagogičiek v tejto oblasti. Len tak môžeme zabezpečiť, že žiaci so špeciálnymi vzdelávacími potrebami budú mať prístup k rôznorodým a podnetným pohybovým aktivitám, ktoré sú kľúčové pre ich komplexný rozvoj.

LITERATÚRA

- ARGAJ, G. 2016. Pohybové hry, teória a didaktika. Bratislava: Univerzita Komenského. 128 s. ISBN 978-80-223-4022-9.
- ADAMČÁK, Š., NEMEC, M. 2014. Pohybové hry 1 – v telocvični. Žilina: Edis. 85 s. ISBN 978-80-554-0967-2.
- ADAMČÁK, Š., VLADOVIČOVÁ, N., NOVOTNÁ, N., KOLLÁR, R. 2005. Pohybové hry a telovýchovné názvoslovie. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB. 106 s. ISBN 80-8083-079-7.
- ANTALA, B. et al. 2021. Didaktika telesnej a športovej výchovy pre vzdelávaciu oblasť Zdravie a pohyb. Bratislava: Slovenská vedecká spoločnosť pre telesnú výchovu a šport. 297 s. ISBN 978-80-8251-018-1.
- ĐORĐEVIĆ, S., JORGIĆ, B., HADŽOVIĆ, M., MILENKOVIĆ, S., STOJANOVIĆ, S., POPOVIĆ, M. 2024. Effects of physical exercise on motor skills of children with intellectual disorders: Systematic review. In: Antropološki i teoantropološki pogled na fizičke aktivnosti (10). Kopaonik, Srbija. <https://doi.org/10.5937/ATAVPA24043D>
- GENG, H., LI, S., DAI, Z. 2019. Research progress on physical intervention for people with intellectual disabilities. In: Advances in Physical Sciences, 7(2), s. 47–52. <https://doi.org/10.12677/aps.2019.72005>
- GOODWAY, J. D., OZMUN, J. C., GALLAHUE, D. L. 2019. *Understanding motor development: Infants, children, adolescents, adults*. Boston, MA, USA: Jones & Bartlett Learning. ISBN 978-1284174946.
- ÖZKAN, Z., KALE, R. 2021. Investigation of the effects of physical education activities on motor skills and quality of life in children with intellectual disability. In: International Journal of Developmental Disabilities, 69(4), 578–592. <https://doi.org/10.1080/20473869.2021.1978267>
- HLEBOVÁ, B. et al. 2016. Vybrané kapitoly zo špeciálnej didaktiky predmetov. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. 496 s. ISBN 978-80-555-1644-8.
- NEMEC, M. et al. 2014. Športové hry. Banská Bystrica: Belianium. 226 s. ISBN 978- 80-557-0809-6
- MAGOVÁ, M. 2022. Kompetencie špeciálneho pedagóga vo výchovno-vzdelávacom procese. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*. Online. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, roč. XXI., č. 3,

s. 59-67. ISSN 1336-2232. Dostupné

na: <https://doi.org/10.54937/ssf.2022.21.3.59-67>

VALENTA, M., MÜLLER, O., et. al. 2007. *Psychopedie*. Vyd. 3. Praha :
Parta, 386 s. ISBN 978-80-7320-099-2.

KONTAKT:

PaedDr. Monika Homolová, PhD.

Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta

Katedra špeciálnej pedagogiky

Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

monika.homolova@ku.sk

POHYBOVÁ AKTIVITA A MOTORICKÉ PROBLÉMY DETÍ PREDŠKOLSKÉHO VEKU

Monika HOMOLOVÁ, SK

ABSTRAKT

Predložený článok prezentuje výsledky štúdie zameranej na súvislosť medzi frekvenciou štruktúrovanej pohybovej aktivity a výskytom motorických problémov u detí predškolského veku. Venuje sa významu pohybu pre celkový rozvoj detí predškolského veku, pričom zároveň poukazuje na súčasný nárast motorických ťažkostí v tomto období. Výskum, realizovaný prostredníctvom dotazníkového zisťovania u učiteľov materských škôl, ukázal, že s častejším zapájaním sa detí do organizovaných pohybových aktivít sa mierne zvyšuje aj počet pozorovaných motorických problémov.

Kľúčové slová: Pohybová aktivita. Motorické problémy. Dieťa predškolského veku.

PHYSICAL ACTIVITY AND MOTOR PROBLEMS IN PRESCHOOL CHILDREN

ABSTRACT

This article presents the results of a study focusing on the relationship between the frequency of structured physical activity and the occurrence of motor problems in preschool children. It addresses the importance of physical activity for the overall development of preschool children, while also pointing to the current increase in motor difficulties during this period. The research, conducted through a questionnaire survey of kindergarten teachers, showed that with more frequent participation of children in organised physical activities, the number of observed motor problems also increases slightly.

Keywords: Physical activity. Motor problems. Preschool-aged child.

1 TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ SKÚMANEJ PROBLEMATIKY

Pohybová aktivita je základným faktorom ovplyvňujúcim ľudské zdravie, so zásadným vplyvom na prevenciu chorôb (Centers for Disease Control and Prevention, 2020). Pravidelná a denná pohybová aktivita presahuje rámec prevencie a prináša viaceré benefity, vrátane zlepšenia fyzickej výkonnosti, optimalizácie spánku, podpory sociálnej interakcie a poskytovania zábavy (Novotná et al., 2020).

Súčasný moderný životný štýl sa však často vyznačuje sedavosťou a nedostatkom pohybu, čo vedie k znižovaniu celkovej fyzickej zdatnosti (Tremblay et al., 2011). Tento trend má potenciál vyústiť do nárastu motorických problémov a oneskoreného vývinu motorických zručností, najmä u detskej populácie (Gallahue & Ozmun, 2019).

Medzi najčastejšie pohybové motorické problémy detí predškolského veku, ktoré ovplyvňujú ich každodenné fungovanie a účasť na hrách, patria problémy so **zhoršenou rovnováhou, obmedzené hranice stability, oneskorené reakcie, koordinácia pohybov** a iné.

Deti môžu mať **zhoršenú rovnováhu**, čo sa prejavuje väčšími výkyvmi tela pri státí, najmä so zatvorenými očami. Majú tiež problémy so zvládnutím úloh vyžadujúcich stabilitu, ako je státie na jednej nohe alebo chôdza po čiare (Fong et al., 2011; Johnson et al., 2024; Verbecque et al. 2020; Guetiti et al., 2024) Ďalším problémom sú **obmedzené hranice stability**. To znamená, že deti majú menšiu schopnosť nakloniť sa dopredu, dozadu alebo do strán bez straty rovnováhy. Táto skutočnosť značne zvyšuje riziko pádov Guetiti et al., 2024; Johnson et al., 2024). Časté sú aj **oneskorené posturálne reakcie**. Pri náhlych zmenách polohy alebo neočakávaných podnetoch reagujú deti pomalšie a menej presne, čo môže ovplyvniť ich bezpečnosť pri pohybe (Cheng et al., 2018; Guetiti et al., 2024). Takisto sa často vyskytuje **nízka koordinácia pohybov**. Deti majú problémy s plynulosťou a presnosťou pohybov, čo sa prejavuje napríklad pri chytaní lopty, skákaní, behu alebo jazde na bicykli (Caçola, 2016; Verbecque et al. 2020).

Všetky tieto ťažkosti môžu viesť k zníženej účasti na pohybových aktivitách. Slabá rovnováha a koordinácia často spôsobujú, že sa deti menej zapájajú do hier a športov, čo môže negatívne ovplyvniť aj ich sociálne vzťahy s rovesníkmi Fong et al., 2011; Caçola, 2016).

Nedostatočná pohybová aktivita má ďalekosiahle následky. Môže viesť k zhoršenej regenerácii organizmu, poklesu celkovej fyzickej zdatnosti a dokonca k rozvoju pohybovej negramotnosti. Častými dôsledkami sú tiež nárast nadváhy a obezity, ako aj zvýšené riziko civilizačných ochorení. V neposlednom rade sa prejavuje zníženou pracovnou výkonnosťou a celkovým poklesom kvality života (Bunc, 2014).

Význam štruktúrovaných pohybových aktivít

Štruktúrované pohybové aktivity, ako sú organizované športy, pohybové krúžky alebo cvičenia pod odborným vedením, sú kľúčové pre systematický rozvoj hrubej a jemnej motoriky, koordinácie, rovnováhy a priestorovej orientácie u detí (Payne & Isaacs, 2016). Tieto aktivity sú neoddeliteľnou súčasťou správneho **motorického učenia** a adaptácie pohybových vzorcov (Schmidt & Lee, 2011). Pravidelné vykonávanie štruktúrovanej pohybovej aktivity je tiež prospešné pre rozvoj hrubej motoriky a jemnej motoriky detí, zatiaľ, čo neštruktúrovaná pohybová aktivita je menej účinná (Dapp et al. 2021). Štruktúrované aj neštruktúrované intervencie fyzickej aktivity zlepšujú celkový motorický vývin u detí predškolského veku, najmä v oblasti lokomócie a ovládania predmetov (Abusleme-Allimant et al. 2013).

Motorický vývin úzko súvisí s kognitívnym aj sociálnym vývinom. Pohybové schopnosti a intelektuálne schopnosti sa vzájomne ovplyvňujú. Okrem toho, sociálne správanie ovplyvňuje motoriku a naopak. Skupinové pohybové aktivity preto pomáhajú deťom rozvíjať vodcovské schopnosti, spoluprácu a sociálne uznanie, čo podporuje ich motorický vývin (Payne & Isaacs, 2017).

Pohybová aktivita je pre deti predškolského veku zásadná. Napriek tomu, prítomnosť rôznych koordinačných porúch alebo iných motorických ťažkostí môže ovplyvniť ich vývin. Tieto problémy nezasahujú len fyzickú stránku, ale aj **kognitívny a sociálny rozvoj dieťaťa**. Na ich prekonanie sú dôležité štruktúrované pohybové aktivity, ktoré systematicky zlepšujú motoriku a zároveň podporujú sociálne zručnosti. Preto je podpora pravidelného a cieleného pohybu zásadná pre komplexný a zdravý vývin detí predškolského veku.

2 METODOLÓGIA

Hlavným cieľom výskumu bolo zistiť, či existuje štatisticky významný vzťah medzi frekvenciou zapájania sa detí do štruktúrovaných

pohybových aktivít a počtom pozorovaných problémov v konkrétnych pohybových činnostiach u detí.

Výskumná vzorka pozostávala z 302 respondentov z celého Slovenska. Najväčšiu časť tvorili učitelia (59,3 %; n=179), nasledovaní riaditeľmi (21,5 %; n=65) a zástupcami riaditeľov (13,9 %; n=42). Menšie zastúpenie mali pedagogickí asistenti (4,3 %; n=13) a špeciálni pedagógovia (1,0 %; n=3).

Geograficky dominovali respondenti z Trenčianskeho kraja (24,8 %; n=75), Žilinského kraja (23,5 %; n=71) a Nitrianskeho kraja (17,9 %; n=54). Ostatné kraje boli zastúpené v menšej miere: Prešovský (8,6 %; n=26), Košický (7,9 %; n=24), Bratislavský (7,6 %; n=23) a Trnavský (4,6 %; n=14).

Metódy výskumu zahŕňali kvantitatívnu analýzu získaných dát, ktoré boli zhromaždené prostredníctvom dotazníkového zisťovania. Pre základnú charakterizáciu zozbieraných údajov a ich rozloženia bola aplikovaná deskriptívna štatistika. Na identifikáciu štatisticky významného vzťahu medzi mierou zapojenia detí do organizovaných pohybových aktivít a evidovaným počtom problémov v špecifických motorických činnostiach, bol, s ohľadom na povahu premenných, využitý neparametrický Spearmanov korelačný test.

3 VÝSLEDKY A INTEPRETÁCIA ÚDAJOV

V nasledujúcej kapitole prezentujeme výsledky výskumu zameraného na frekvenciu zapájania sa detí do štruktúrovaných pohybových aktivít a súvislosť s pozorovanými problémami v pohybových činnostiach z pohľadu učiteľov materských škôl.

Nasledujúca tabuľka sumarizuje frekvenciu zapájania sa detí do štruktúrovaných pohybových aktivít z pohľadu učiteľov materských škôl.

Tabuľka 1: Zapájanie sa detí do pohybových aktivít

Frekvencia zapájania sa detí do štruktúrovaných pohybových aktivít		
	n	%
Menej často	2	0,7
1 – 2 krát týždenne	27	8,9
3 – 4krát týždenne	47	15,6
Denne	226	74,8
Spolu	302	100,0

Zdroj: vlastné spracovanie

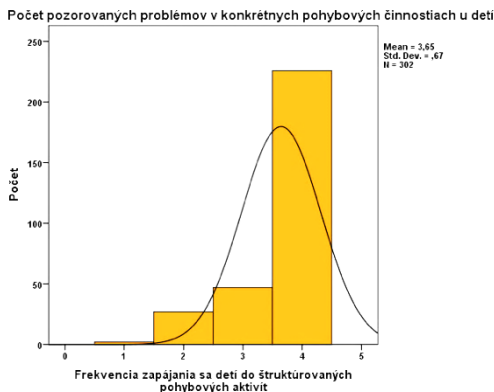
Z dát v Tabuľke 1 vyplýva, že najväčšiu časť tvorili deti, ktoré sa podľa učiteľov zapájajú do aktivít denne (74,8 %; n=226). Nasledovala skupina zapájajúca sa 3 – 4 krát týždenne (15,6 %; n=47). Menej často sa zapájali deti 1 – 2krát týždenne (8,9 %; n=27), a najmenšiu skupinu tvorili tí, ktorí sa podľa vyjadrenia učiteľov zapájali menej často (0,7 %; n=2). Celkové výsledky teda naznačujú, že učitelia materských škôl vnímajú veľmi vysokú mieru pravidelného zapojenia detí do štruktúrovaných pohybových aktivít.

Tabuľka 2 Pozorované problémy v pohybových činnostiach u detí

Počet pozorovaných problémov v konkrétnych pohybových činnostiach u detí	
N	302
Priemer	3,65
Medián	4,00
Štd. Odchýlka	0,670
Šikmosť	-1,780
Špicatosť	2,148
Rozpätie	3
Minimum	1
Maximum	4

Zdroj: vlastné spracovanie

Graf 1: Problémy v pohybových činnostiach u detí



Predložená Tabuľka 2 a Graf 1 deskriptívnych štatistík pre počet pozorovaných problémov v konkrétnych pohybových činnostiach u detí, z pohľadu učiteľov materských škôl ($n=302$), ukazuje, že priemerný počet problémov je 3,65 a medián 4,00. Rozsah sa pohybuje od minima 1 po maximum 4. Tieto dáta ukazujú, že väčšina detí v skúmanej vzorke učiteľmi vykazuje 3 až 4 problémy v sledovaných pohybových činnostiach. Tento výsledok naznačuje, že problematika motorických ťažkostí je v danej skupine detí, ako ju vnímajú učitelia, pomerne rozšírená a nie je obmedzená len na malú časť populácie, čo má význam pre plánovanie cieľených intervencií v predškolskom veku.

Cieľom nasledovnej analýzy bolo zistiť, či pri **Hypotéze 1, existuje štatisticky významný vzťah medzi frekvenciou zapájania sa detí do štruktúrovaných pohybových aktivít a počtom pozorovaných problémov v konkrétnych pohybových činnostiach u detí.**

Tabuľka 3: Vzťah frekvencie zapájania sa do aktivít a pozorovaných problémov u detí

Spearmanov korelačný test		
Frekvencia zapájania sa detí do štruktúrovaných pohybových aktivít a počet pozorovaných problémov v konkrétnych pohybových činnostiach u detí		
Spearman's rho	Correlation	0,148
	Sig. (2-tailed)	0,010
	N	302

Z výsledkov štatistického testu prezentovného v Tabuľke 3, je zrejmé, že hodnota korelačného koeficientu je 0,148 a Sig. (2-tailed) je menšia ako 0,05. Vzhľadom na to, že táto hodnota je nižšia ako zvolená hladina významnosti $\alpha=0,05$, možno konštatovať, že medzi frekvenciou zapájania sa detí do štruktúrovaných pohybových aktivít a počtom pozorovaných problémov v konkrétnych pohybových činnostiach u detí existuje veľmi slabý pozitívny štatisticky významný vzťah. Týmto sa **potvrdila Hypotéza 1**. Tento signifikantný výsledok poukazuje na to, že vzťah medzi frekvenciou účasti na pohybových aktivitách a výskytom problémov nie je náhodný. Prakticky to znamená, že čím viac stúpa frekvencia zapájania sa detí do štruktúrovaných pohybových aktivít, tým viac stúpa aj počet pozorovaných problémov v konkrétnych pohybových činnostiach u detí.

ZÁVER

Predkladaná štúdia poskytla cenné poznatky o vzťahu medzi frekvenciou štruktúrovanej pohybovej aktivity a výskytom motorických problémov u detí predškolského veku. Zistenie veľmi slabého, avšak štatisticky významného pozitívneho vzťahu medzi frekvenciou zapojenia detí do štruktúrovaných pohybových aktivít a počtom pozorovaných motorických problémov bolo prekvapujúce, nakoľko sa očakáva opak. Toto naznačuje, že hoci prevažná časť detí sa aktívne zúčastňuje na pohybových aktivitách, učitelia materských škôl zároveň pozorujú pomerne rozšírený výskyt motorických ťažkostí. Interpretácia tohto paradoxného výsledku zahŕňa niekoľko možností: zvýšenú citlivosť a pozornosť učiteľov materských škôl pri diagnostike problémov u detí, ktoré sú často vystavené pohybovým aktivitám; možné preťaženie detí nevhodnými alebo neprimerane štruktúrovanými aktivitami; alebo skutočnosť, že práve deti s existujúcimi motorickými ťažkosťami sú proaktívne zapájané do intenzívnejších pohybových programov s cieľom zlepšiť ich stav. Kľúčom k efektívnemu motorickému rozvoju detí nie je len kvantita, ale predovšetkým kvalita, didaktická primeranosť a individualizácia pohybových programov, zohľadňujúca špecifické potreby detí s rôznymi typmi motorických problémov. Preto je nevyhnutné investovať do vzdelávania učiteľov materských škôl v oblasti identifikácie motorických ťažkostí a prispôsobenia aktivít, čo pomôže nielen predchádzať problémom, ale aj cielene pomáhať deťom so špecifickými vývinovými potrebami.

LITERATÚRA

- ABUSLEME-ALLIMANT, R., HURTADO-ALMONACID, J., REYES-AMIGO, T., YÁÑEZ-SEPÚLVEDA, R., CORTÉS-ROCO, G., ARROYO-JOFRE, P. A PÁEZ-HERRERA, J., 2023. Effects of Structured and Unstructured Physical Activity on Gross Motor Skills in Preschool Students to Promote Sustainability in the Physical Education Classroom. *Sustainability*. DOI: 10.3390/su151310167.
- BUNC, V. 2009. Aktivní životní styl a jeho možnosti při ovlivňování zdravotního stavu dětí. In *Health Education and Quality of Life*. České Budejovice : Jihočeská univerzita, 2009. s. 59-64
- CACÓLA, P., 2016. Physical and Mental Health of Children with Developmental Coordination Disorder. *Frontiers in Public Health*. 4. DOI: 10.3389/fpubh.2016.00224.

- CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION. 2020. Physical Activity Facts. [online]. [cit. 2025-06-13]. Dostupné na: <https://www.cdc.gov/physical-activity/php/about/index.html>
- DAPP, L., GASHAJ, V. A ROEBERS, C. 2021. Fyzická aktivita a motorické zručnosti u detí: Diferencovaný prístup. *Psychológia a cvičenia*. <https://doi.org/10.1016/J.PSYCHSPORT.2021.101916>.
- CHENG, Y., TSANG, W., SCHOOLING, C. a FONG, S., 2018. Reactive balance performance and neuromuscular and cognitive responses to unpredictable balance perturbations in children with developmental coordination disorder. *Gait & posture*. 62, 20-26. DOI: 10.1016/j.gaitpost.2018.02.025.
- FONG, S., LEE, V. a PANG, M., 2011. Sensory organization of balance control in children with developmental coordination disorder. *Research in developmental disabilities*. 32(6), 2376-2382. DOI: 10.1016/j.ridd.2011.07.025.
- GALLAHUE, D.L. a OZMUN, J.C., 2019. *Understanding Motor Development: Infants, Children, Adolescents, Adults*. New York: McGraw-Hill Education. 978-1-28417-494-6.
- GUETITI, S., CADORET, G., CHÉNIER, F. a BLANCHET, M., 2024. Impacts of Developmental Coordination Disorder on Postural Control Mechanisms in Children and Early Adolescents. *Journal of Motor Learning and Development*. DOI: 10.1123/jmld.2023-0030.
- JOHNSON, C., HALLEMANS, A., MEYNS, P., VELGHE, S., JACOBS, N., VERBECQUE, E. a KLINGELS, K., 2024. A continuum of balance performance between children with developmental coordination disorder, spastic cerebral palsy, and typical development. *European Journal of Physical and Rehabilitation Medicine*. 60, 956-969. DOI: 10.23736/S1973-9087.24.08472-7.
- NOVOTNÁ, B., NOVOTNÁ, N., BENDÍKOVÁ, E., 2020. *Pohybová aktivita žiakov mladšieho školského veku vo vzťahu k ich zdraviu*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku. ISBN 978-80-561-0776-8
- PAYNE, V.G. a ISAACS, L.D., 2017. *Human Motor Development: A Lifespan Approach*. New York: Routledge. 978-1-315-21304-0
- SCHMIDT, R.A. a LEE, T.D., 2011. Motor Control and Learning: A Behavioral Emphasis. Champaign, IL: *Human Kinetics*.
- TREMBLAY, M.S., GRAY, C., BABCOCK, S., BARNES, J., BRADSTREET, C.C., CARR, D., a DUGGAN, M., 2011. Systematic

review of sedentary behaviour and health indicators in school-aged children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*. 8(1), 98.

VERBECQUE, E., JOHNSON, C., RAMECKERS, E., THIJS, A., VAN DER VEER, I., MEYNS, P., SMITS-ENGELSMAN, B. a KLINGELS, K., 2020. Balance control in individuals with developmental coordination disorder: A systematic review and meta-analysis. *Gait & posture*. 83, 268-279. DOI: 10.1016/j.gaitpost.2020.10.009.

Afiliácia:

Príspevok je parciálny výstupom projektu IG-2024-09-PD financovaného z Plánu obnovy a odolnosti SR cez Výskumnú agentúru (ESG, Zmluva č. 09I03-03-V05-00019).

KONTAKT:

PaedDr. Monika Homolová, PhD.

Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta

Katedra špeciálnej pedagogiky

Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

monika.homolova@ku.sk

THE IMPORTANCE OF PRINTED TEACHING MATERIALS IN THE DIGITAL AGE

Natália HRKOTÁČOVÁ, EN

ABSTRACT

In the digital era, where electronic learning materials are increasingly popular, print materials continue to prove to be an irreplaceable asset in the educational process. In this study, we focus on identifying and analyzing different types of learning materials and their specific characteristics, while evaluating their importance in pedagogical practice. We highlight the advantages of physical textbooks, workbooks, printed texts and other supplementary learning materials in print form in the learning process, as well as their impact on students' cognitive processes. In addition, it points out the limitations of digital alternatives, especially in the areas of concentration, tactile learning and information sustainability. Although modern technologies bring new possibilities, this article argues that print learning materials remain an indispensable part of effective education and their digital equivalents will never completely replace them.

Key words: Education for the 21st century, digital learning materials, print learning materials, print textbooks, print learning materials

VÝZNAM TLAČENÝCH VÝUČBOVÝCH MATERIÁLOV V DIGITÁLNEJ DOBE

ABSTRAKT

V digitálnej ére, kde sú elektronické vzdelávacie materiály čoraz populárnejšie, tlačené materiály naďalej dokazujú, že sú nenahradiateľným prínosom vo vzdelávacom procese. V tejto štúdii sa zameriavame na identifikáciu a analýzu rôznych typov vzdelávacích materiálov a ich špecifických charakteristík, pričom hodnotíme ich význam

v pedagogickej praxi. Zdôrazňujeme výhody fyzických učebníc, pracovných zošitov, tlačенých textov a iných doplnkových učebných materiálov v tlačenej forme vo vzdelávacom procese, ako aj ich vplyv na kognitívne procesy študentov. Okrem toho poukazujeme na obmedzenia digitálnych alternatív, najmä v oblasti koncentrácie, hmatového učenia a udržateľnosti informácií. Hoci moderné technológie prinášajú nové možnosti, tento článok tvrdí, že tlačенé učebné materiály zostávajú neoddeliteľnou súčasťou efektívneho vzdelávania a ich digitálne ekvivalenty ich nikdy úplne nenahradia.

Kľúčové slová: Vzdelávanie pre 21. storočie, digitálne učebné materiály, tlačенé učebné materiály, tlačénе učebnice, tlačénе učebné materiály

INTRODUCTION

The digitalization of education and the development of digital textbooks are closely related to the goals of the recovery plan in Slovakia. However, scientific research on the link between digital textbooks and educational outcomes remains limited. The impact of digitalization – especially digital textbooks – on various educational aspects, including knowledge acquisition, skill development, cognitive functions, student motivation and overall efficiency can certainly be compared to traditional printed textbooks (Bobot, Jakubeková, Rurák, 2012, pp. 52-57). Variations in how a teacher understands and presents a lesson, as well as differences in the use and format of learning materials, can directly and proportionally influence students' comprehension of the content and their acquisition of key competencies (Hlásna et al., 2006, pp. 315-320). A systematically developed curriculum, defined by educational guidelines, serves as a fundamental didactic tool in teaching and is typically presented in textbooks (Grácová, Labischová, 2012, pp. 516-519). While „textbook“ is a commonly used term in didactics, „school books“ may be more precise, as not all books utilized in the learning process function as textbooks. School books establish a standard for students, whereas teachers must master a broader scope of knowledge (Turek, 2014, pp. 318-325). Based on their didactic function, school books can be categorized into textbooks, exercise books, specialized instructional books, and readers (Petlák, 2016, pp. 55-58). In Slovakia, printed textbooks still dominate the market, though digital textbooks are gradually being incorporated by publishers such as *Taktik*, *aitec*, and *Raabe*. Within the Slovak „textbook market,“ educational materials primarily focus on the natural sciences, available in both traditional and digital formats, while humanities resources remain

scarce (May, 2002, pp. 2-10). Although the study and research of textbooks constitute a well-developed area of pedagogical science, significant advancements in this field are seen mostly abroad (Vanduyne, Landay, Hong, 2005, pp. 191-199). To meet all necessary criteria, a school book must have a well-defined structure. It should primarily consist of core text containing essential concepts, facts, and theories, supplemented by additional material to reinforce and expand understanding, as well as explanatory content to clarify key ideas through notes or explanations. This structural integrity must be maintained across both print and digital educational resources (Hlásna et al., 2006, pp. 321-325). The content of digital textbooks must align precisely with their printed counterparts, ensuring students meet both content and performance standards within their chosen subject. The only distinction should lie in the format and presentation of the teaching material (Bobot, Jakubeková, Rurák, 2012, pp. 52-57).

1 TEXTBOOKS

Teachers can integrate various engaging educational materials into the learning process, including supplementary literature, films, videos, computers, and magazines. Nevertheless, the textbook remains central to education, accompanying students throughout their academic journey—from the earliest years with syllabi and reading books to specialized subject textbooks in secondary school and university study materials (Turek, 2014, pp. 318-325). Not all books used in education function as textbooks, which is why the term „school books“ may be more appropriate. This perspective is supported by E. Petlák, who asserts that school books provide a didactic presentation of subject matter based on the curriculum and serve as fundamental instructional tools. However, other scholars continue to use „textbook“ rather than „school books“ (Petlák, 2016, pp. 57). A detailed and concise definition of a textbook was formulated by, for example, P. Gavora: *„A textbook is a material didactic aid with specific functions, a specific structure and specific properties that distinguish it from other teaching texts and whose content corresponds to the content of education set out in basic pedagogical documents (curriculums, curricula, educational standards). This material teaching aid is primarily created for learners (students), secondarily for those who teach according to it (teachers).“* (Gavora. 2009, pp. 13-22). Unlike this pair of authors, P. Knecht understands the textbook as: *„We can call a textbook an educational construct, because it represents a complex*

whole of several components that should be in balance as much as possible. Text components should be suitably supplemented with pictorial components, and both of these components should at the same time respect not only all the above-mentioned functions of the textbook, but also the personality of the pupil, for whom the textbook is primarily intended. A good textbook can not only be an important and irreplaceable means of education and self-education of pupils, but it should also make the work of teachers easier and more enjoyable. Through textbooks, it is possible to increase pupils' motivation to study, it is written with an engaging and understandable text from their point of view, supplemented with suitably chosen pictorial material (which has primarily a didactic function, not just a decorative function). Gifted pupils, its character encourages the use of various teaching methods and is possibly supplemented by a modern methodological manual, it will undoubtedly become a welcome aid for the teacher." (Knecht et al., 2008, pp. 7-8). All of the above definitions undoubtedly capture the essence of what a textbook wants to become as an aid in the educational process, and one can therefore identify with them – that is, in practice, a textbook can be understood as the intersection of all of the above definitions, which place the textbook in the position of a material object used in the educational process to convey knowledge and develop the abilities and skills of a student (Petlák, 2016, pp. 57). According to the didactic function, textbooks can be divided into: 1. Textbooks themselves, containing an explanation of the curriculum, lessons, rules, ideas for independent work, etc.; 2. Exercise books, which, in addition to the explanation of the curriculum, mainly contain a set of tasks and exercises; 3. Reading books, which in lower grades have the function of a reading exercise book, later fulfill the function of a reading book itself – artistic texts, appendices, etc.; 4. Special types of school books, such as dictionaries, atlases, mathematical-physical tables, collections of examples, anthologies and others (Šafránková, 2019, pp. 284-302). A textbook, as such, consists of text and extratextual components. I. Turek names the following components of the textbook: 1. The basic text, in accordance with the curriculum containing facts, laws, concepts, theories, rules and principles, procedures and methods of work, descriptions of problem solving (Turek, 2014, pp. 101-105); 2. The supplementary text, enabling an individual and differentiated approach to the student and helping to consolidate and deepen the content included in the basic text, as well as to improve the scientific persuasiveness and emotional impact

of the textbook (Turek, 2014, pp. 99-102); 3. The explanatory text, which the student will particularly appreciate in the process of self-study, consists of the introduction to the textbook, the introduction to individual chapters, notes and explanatory notes, comments on schemes, diagrams and graphs, tables, formulas, physical quantities and their units, overviews of standards, etc.; 4. The apparatus of organization of acquisition, i.e. the structural component of the textbook, the function of which is to stimulate and guide the student's cognitive activity, may include tasks, instructions, tables, exercises, titles, various printed images, etc.; 5. Illustrative material, affecting the interest and attractiveness of the textbook, enhancing the cognitive, aesthetic and emotional impact on the student, consisting mainly of illustrations (pictures, photographs, schemes and diagrams), font type, type of binding, etc.; 6. Orientation apparatus, such as explanatory notes, titles, appendices, but also the table of contents, introduction, index, references, helping the student to quickly orientate himself in the textbook (Turek, 2014, pp. 101-105). I. Turek defines the following didactic principles in more detail: 1. The principle of scientificity, which expresses the requirement that the content of the subject and the method of its presentation in the textbook be in accordance with the latest scientific results; 2. The principle of unity of theory and practice, which emphasizes the interpretation of scientific knowledge as generalized and systematic results of the socio-historical practice of mankind (Turek, 2014, pp. 150-156); 3. The principle of adequacy, which draws attention to the consistency between the content and scope of the subject and the adequacy of the methods of presentation to the student, with an emphasis on their possibilities and abilities; 4. The principle of clarity, which expects the presentation of the subject in such a form that the student creates clear and precise concepts and ideas; to implement this requirement, therefore, pictures, schemes, tables, sketches, diagrams, etc. Are included in textbooks when they are created. (Turek, 2014, pp. 156-160); 5. The principle of consistency, requiring the organization of the curriculum into a coherent, clear system so that all subsequent knowledge is based on the previous one and that one knowledge logically follows from the other (Turek, 2014, pp. 162-170).

1.1 Concepts related to the creation, selection and approval of textbook

Based on the Textbook Provision Plan, the Ministry announces a tender for the creation of a new textbook. The submitter may also submit

a finished textbook to the tender. A selection committee is subsequently appointed to assess the submitter's proposal for the textbook, and two reviewers from the register of reviewers are appointed to professionally assess the new textbook. The result of the tender is the selection of the most advantageous offer in terms of quality and price, evaluated according to the criteria set for the given competition, and the conclusion of the Contract on the future purchase contract. After issuing the approval clause, the Ministry concludes the Purchase Contract for the delivery of the textbook. If the Ministry does not issue an approval clause for the selected textbook, it announces a new tender (Smernica č. 10/2011). The submitter, who, based on the results of the selection procedure, ensures the creation and publication of a textbook, is obliged to request in writing the ŠPÚ or ŠIOV, depending on the content of the textbook, to draw up an approval protocol and at the same time request in writing the Ministry to issue an approval clause (Edukačné publikácie, 2018, online). If the submitter meets the requirements for issuing an approval protocol, the ŠPÚ or ŠIOV will subsequently draw up an approval protocol for the textbook with a proposal for determining the validity period of the approval clause and send it to the Ministry within 14 days of receiving the application together with the shot textbook, review opinions of reviewers appointed by the Minister from the register of reviewers and the authors' position on the review opinions (Smernica č. 10/2011). The Ministry approves the textbook by issuing an approval clause based on the approval protocol. After issuing the approval clause, it concludes a Purchase Agreement with the submitter and includes the approved textbook in the national register of textbooks, which it updates monthly (Edukačné publikácie, 2018, online). In schools and school facilities, within the educational process, educators are allowed to use educational publications approved by the Ministry (textbooks, teaching texts, workbooks). Other educational publications and educational software not approved by the Ministry may be used by educators only if they are in accordance with the principles and objectives of the educational process (Smernica č. 10/2011). The Ministry also has the authority to allocate, during the calendar year, a contribution to the founder of a public school for educational publications that are listed in the register of educational publications with an issued clause according to a special regulation (Edukačné publikácie, 2018, online). 118 tis essential to know and follow the Editorial Portal. On this website, you can find the most up-to-date information on the Ministry's textbook policy, applicable regulations, as well as other documents related to the Ministry's

editorial activities. Currently, the use of digital versions of textbooks by current teachers is increasingly gaining prominence. The eAktovka portal makes digital versions of textbooks available free of charge to teachers, as well as to primary and secondary school students. The aforementioned form of textbooks, i.e. textbooks in digital form, has found its greatest application during the COVID-19 pandemic (Edukačné publikácie, 2018, online).

1.2 Textbook requirements

The procedure and rules for selecting and approving textbooks, as well as workbooks, teaching texts in print, digital and other suitable forms for kindergartens, primary schools, secondary schools, universities, language schools, primary art schools and school facilities in the territory of the Slovak Republic are regulated by Directive No. 10/2011, which regulates the procedure of the Ministry of Education, Science, Research and Sports of the Slovak Republic and directly managed organizations in selecting and approving textbooks. The Ministry also procures and contractually and financially provides textbooks for primary and secondary schools (Smernica č. 10/2011). The Ministry selects the supplier of textbooks using procedures in accordance with a special regulation. The submitter of the textbook proposal and the supplier of the textbook are the publishing house. In order for the textbooks to be provided, 119 tis necessary to follow the Textbook Provision Plan. This intention of the Ministry consists in ensuring the creation and delivery of textbooks to primary and secondary schools, taking into account the possibilities of the Ministry's budget. The plan is created with a three-year validity and the ministry has the possibility to update it if necessary. Ensuring the selection of textbooks in accordance with the Textbook Provision Plan is the task of the Selection Commission, established under a special regulation (Smernica č. 10/2011). The page as an obligation, but a necessity, because his followers will constantly expect and demand regular data updates, in accordance with the nature of the page and the current needs of society (Smernica č. 10/2011). The compliance of the textbook with the SVP is confirmed by the Approval Clause. Based on this document, the ministry will subsequently provide the approved textbooks to primary and secondary schools that have requested them in the form of an order, free of charge (Edukačné publikácie, 2018, online). The ministry may also issue a recommendation clause for the textbook, i.e. a document confirming the possibility of using the textbook in schools, but it does not establish the

right to its reimbursement from the state budget (Smernica č. 10/2011). According to I. Turek, when creating textbooks, 120 tis necessary to adhere to other requirements: 1. Comprehensibility of the textbook – the text of the textbook should be easy and good, informative and interesting (Turek, 2014, pp. 101-105); 2. Linguistic correctness – the text of the textbook should be formulated clearly, concisely, but also attractively and should be grammatically correct; 3. High artistic and graphic level – can increase students' interest in working with the textbook and contribute to their aesthetic education; 4. Ergonomic requirements – these requirements are applied when choosing font shapes, its size, when choosing paper, printing color, washable packaging, etc. (Turek, 2014, pp. 81-102). K. Jarábeka and G. Valkovič formulated the requirements for compiling a textbook as follows: the textbook must be in accordance with the curriculum, scientifically and educationally satisfactory, containing practical examples for practice, systematic, appropriate, logically organized, didactically correct, illustrative with pictures and graphs, linguistically satisfactory, aesthetically arranged, hygienically flawless, truthful, up-to-date, concise, clear and with an optimal number of pages (Jarábek, Valkovič, 1980, pp. 20-22).

2 TEXTBOOK FUNCTION

A textbook is a synthesis of cultural heritage, a good foundation for education, a legacy of knowledge in a number of subjects. 120 tis essential that it conforms to the curriculum, respects linguistic adequacy and age appropriateness. A good textbook should also be able to develop the student's feelings so that knowledge in the educational process is not only transferred formally. This educational moment can be considered very important in the development of the student's overall personality (Turek, 2014, pp. 148-150). In today's education system, teachers have the option of using textbooks in digital and printed form and also the option of using alternative forms of textbooks, i.e. choosing the textbook that they consider most suitable for the subject they teach, from the number of textbooks published by various publishing houses for a specific school subject (Alberty, 1992, pp. 11-23). One of the primary tasks of a textbook is to help the teacher in his work and the student to learn independently from books. 120 tis therefore an indispensable working tool for both groups. For this reason, too, there should be nothing random in the textbook and it should be fully focused on fulfilling educational goals or achieving maximum results in the educational process (Turek, 2014, pp.

101-105). According to E. Petlák, a textbook should not only present the curriculum and therefore fulfill only an educational function, but also other functions that affect the entire educational process, i.e. the following functions: 1. Motivational function – based on good processing, to attract the student so that the learner reaches for the textbook with interest; 2. Communication function – expanding the vocabulary by the student expanding the range of known words in the learning process by working with the textbook, i.e. by underlining the text, taking notes, adapting it; 3. Regulatory function – based on which the curriculum in the textbook is divided into parts according to a logical sequence; 4. Application function – pointing out the use of the curriculum in practical life; 5. Integration function – taking into account inter-subject relationships; 6. Innovation function – mediating the latest knowledge of science and technology; 7. Control and guiding function – providing the student with control over the success of the learning activity by questions for repetition, consolidation of the curriculum, self-tests and guiding his further learning; 8. Developmental and educational function – helping the student in the process of developing skills and creating attitudes (Petlák, 2016, pp. 31-35). Based on the definition of the didactic function of the textbook, expressed by D. D. Zujev, which says, that the didactic function of a school textbook refers to its properties (qualities) shaped to serve its role as a core teaching tool and educational content carrier, fulfilling its purpose in developmental and instructional teaching (Zujev, 1986, pp. 66).

3 TEXT PERCEPTION

In order for a person to perceive, process, remember and subsequently use information resulting from a text, it is essential that he first understands the content of the given text. Thus, as J. Průcha explains, theories and research on learning from text primarily focus on the process of understanding the text (Průcha, 1998, pp. 17-29). The reception and internal processing of information in a text can also be described as the concept of text reception, the meaning of which is most appropriately likened to the concept of reading. Unlike reading, however, text reception means the intentional acquisition of information. In an educational environment, the reception of a text by students results in the acquisition of educational content (Petlák, 2016, pp. 52-57). P. Gavora notes that the text is received not only by the student, but also by the teacher himself, although for the teacher the text is not a source of new knowledge, but only a concretization of the curriculum. The reception of a text in a student

is preceded by a certain internal activity – he must have a motive, an interest in obtaining new information and must subsequently make a certain effort to obtain information. Internal assumptions in the student affect the level of text reception. The results of text reception in individual students are often different, not because of a low level of reception, but because of weak volitional engagement (Gavora. 2009, pp. 15-27). The process of text reception consists of 3 phases: perception – understanding – memorization. Text perception is a process in which a person registers and recognizes individual graphic elements of the text and attributes a specific meaning to them – letters, syllables, words, spaces between words, letter size, etc. (Petlák, 2016, pp. 52-57). Text comprehension, as P. Gavora writes, is essentially a psycholinguistic activity in which three types of connections occur: connections between phenomena of objective reality and elements of the text that denote these phenomena; connections between individual elements of the text (words, sentences, suprasentential structures); connections between elements of the text and elements of the recipient's knowledge structure (Gavora, 2009, pp. 15-27). The detailed course of text comprehension is difficult to explain, since it is a complex activity that uses the analysis and synthesis of different levels of the text. However, it takes place very quickly, usually simultaneously with the reading of a specific text. In this area, there are several general models of text comprehension, presented, for example, by P. Gavora, W. Kintsch, T. A. Van Dijk. These include microprocessors and macroprocessors (Zujev, 1986, pp. 66). According to E. B. Morgunova *"... the recipient not only receives the information contained in the text, but also takes a certain attitude towards it. He evaluates it, considers its meaning, truthfulness, usefulness, agrees with the author, expresses certain doubts, etc. He actually conducts an internal dialogue with the author."* (Gavora, 2009, pp. 15-27). V. V. Švajko, on the other hand, writes that: *"... the process of understanding is not mechanical in nature, it requires thought activity, which has the nature of solving a problem task. When understanding a text, the student actually goes through a series of steps, which he gradually solves with thought operations."* (Petlák, 2016, pp. 25). Also important for understanding a text are the knowledge that the recipient has acquired from the area he is currently studying, through his own previous experience. We usually realize the importance of previous knowledge only when a problem with understanding arises. If a student does not master the previous curriculum, the reception of the text of the new curriculum may be difficult for him,

because he does not have the knowledge that the text presupposes (Turek, 2014, pp. 101-105). P. Gavora also concludes that prior knowledge functions in such a way that 123 tis activated when the recipient finds out what area the text refers to and at the same time stimulates cognitive activities that are carried out during the reception of the text (Gavora, 2009, pp. 29-37). In the event that 123 tis not possible for the student to rely on previous knowledge, the process of understanding the text becomes significantly more difficult and slower. In some cases, the text is not understood at all, or the text is understood incorrectly (Petlák, 2016, pp. 22-23). Activating prior knowledge in pedagogical texts is significantly easier because within a thematic unit, each text builds on the previous one and expands and deepens the previous curriculum (Gavora, 2009, pp. 15-27). The above-mentioned issue was already addressed by J. A. Comenius, who wrote: *"... 123 tis not enough to just read books, you must read them carefully and underline and write out the most important places. You can underline in the book 123 tis is yours. However, notes or excerpts should be made, whether 123 tis your book or someone else's. Choosing the most useful things is so necessary that reading books does not benefit anyone who does not also write out notes from them. 123 tis not books that make us learned, but the study of books. A certain benefit will be derived from someone who appropriates what he has read by writing it out. This alone sharpens the reader's attention, keeps the spirit focused, imprints the things observed in the memory and floods the mind with ever greater light."* (Komenský, 2007, pp.17). All of the above facts lead to what P. Gavora also writes: *"the reader is not a consumer of the text, but its active processor, there is an interaction between him and the text. 123 tis actually an interaction between the reader and the author of the text, despite the fact that the author is not physically present."* (Gavora, 2009, pp. 15-27).

CONCLUSION

Printed learning materials are a fundamental pillar of an effective learning process, which has not lost its importance even with the advent of the digital era. Their physical form supports deeper concentration, better understanding of information and its long-term retention in memory. Research shows that when reading printed text, more intensive cognitive processing of information occurs compared to digital alternatives, which increases students' ability to analyze and think critically. In addition, the tangible nature of printed materials allows for a more interactive way of

learning, which digital formats often cannot fully replace. The ability to physically underline important parts, make notes directly in the text or visually follow the pages significantly supports the learning process. In addition, printed learning materials do not require electronic devices or an internet connection, thus eliminating potential distractions such as notifications or the temptation to multitask, which can reduce the quality of learning. Although digital technologies bring new possibilities and expand access to educational materials, it is impossible to ignore the fact that printed teaching aids remain an irreplaceable part of a quality educational environment. Their importance is not only historical, but also persists today and will be relevant in the future. Therefore, it is essential to maintain their use and effectively combine the advantages of traditional and modern approaches to education in order to achieve optimal results in the educational process. Their value lies not only in the content itself, but also in the way they support active learning and the development of critical thinking, thereby ensuring quality education for current and future generations.

LITERATURE

- ALBERTY, J. 1992. Didaktika dejepisu. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bella. 157 p. ISBN 80-85162-38-5.
- BOBOT, V., JAKUBEKOVÁ, M., RURÁK, R. 2012. *Využívanie informačno-komunikačných technológií vo vyučovaní*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave. Pp. 66 . ISBN 978-80-8052-389-3.
- GAVORA, P. 2009. Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka. Bratislava: Enigma. 193 p. ISBN 978-80-89132-57-7.
- GRÁCOVÁ, B., LABISCHOVÁ, D. 2012. Současná teorie a praxe dejepisného vzdělávání na školách. In *Pedagogická orientace*, roč. 22, č. 4, pp. 526- 519.
- HLÁŠNA, S. et al. 2006. *Úvod do pedagogiky*. Bratislava: Enigma. 356 p. ISBN 8089132294.
- JARÁBEK, K., VALKOVIČ, G. 1980. Teória vyučovania. Bratislava: SNP. 235 p.
- KNECHT, P. Et al. 2008. Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu. Brno: Paido. 196 p. ISBN 978-80-7315-174-4.
- KOMENSKÝ, J. A., 2007. Informatorium školy mateřské. Praha: Academia. 136 p. ISBN 978-80-200-1451-1.

- MAY, A. 2002. Základy počítačov. Multimédiá. Digitálna fotografia. Bratislava: Slovart. 72 p. ISBN 8071456357.
- PETLÁK, E. 2016. Všeobecná didaktika. Bratislava: IRIS. 326 p. ISBN 9978-80-8153-064-7.
- PRŮCHA, J. 1998. Učebnice. Teorie a analýzy edukačného média. Příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky. Praha: Paido. 148 p. ISBN 80-85931-49-4.
- TUREK, I. 2014. *Didaktika*. Bratislava: Wolters Kluwer. 620 p. ISBN 978-80-8168-004-5.
- ŠAFRÁNKOVÁ, D. 2019. *Pedagogika*. Praha: Grada. 368 p. ISBN 978-80-247-5511-3.
- ZUJEV, D. D., 1986. Ako tvoriť učebnice. Bratislava: SPN. 296 p.
- VANDUYNE, D., LANDAY, J., HONG, J. 2005. *Návrh a tvorba webů. Vytváříme zákaznický orientovaný web*. Brno: Computer Press. 680 p. ISBN 880-251-0508-3.
- Edukačné publikácie – učebnice, učebné texty, pracovné zošity* [on-line], 2008, Dostupné na internete: <<https://www.minedu.sk/edukacne-publikacie-ucebnice-ucebne-texty-pracovne-zosity/>> [cit. 29.3.2025]
- Smernica č. 10/2011 ktorou sa upravuje postup Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky a priamo riadených organizácií pri výbere a schvaľovaní učebníc* [on-line], 2011, Dostupné na internete: <<https://siov.sk/wp-content/uploads/2019/02/2011.pdf>> [cit. 29.3.2025]

Affiliation:

The Study Supports The Intention Of The Uga Project With Registration Number V/7/2025: Zvyšovanie Úrovne Informačnej A Dátovej Gramotnosti V Rámci Pregraduálnej Prípravy Študentov Učiteľských Študijných Programov.

PaedDr. Natália Hrkotáčová

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky
Dražovská 4, 949 74 Nitra
natalia.hrkotacova@ukf.sk

KATOLÍCKA ŠKOLA AKO PROSTREDIE EVANJELIZÁCIE A KATECHIZÁCIE

Mária HROBKOVÁ, SK

ABSTRAKT

V príspevku sa zameriavame na teologicko-pastoračné chápanie poslania katolíckej školy a jeho konkretizáciu v každodennej praxi. Vychádzame z cirkevných dokumentov, ktoré katolícku školu charakterizujú ako miesto evanjelizácie, kresťanskej formácie a všestranného rozvoja osobnosti žiaka. Predstavujeme katolícku školu ako živé svedectvo poslania Cirkvi, prostredníctvom ktorého vnáša evanjelium do vzdelávania a formácie mladého človeka. Osobitnú pozornosť venujeme duchovnému prostrediu školy, úlohe učiteľa ako vychovávateľa a hodnotám, ktoré tvoria základ výchovného plánu preniknutého evanjeliom. Cieľom prieskumu bolo posúdiť, z aktuálnej úrovne hodnotovej a duchovnej pripravenosti učiteľov, ich vnímanie a pripravenosť na kresťanskú výchovu v katolíckej škole. Týmto príspevkom chceme poukázať na to, že kvalita kresťanskej výchovy v katolíckej škole úzko súvisí s osobnostným a duchovným profilom učiteľa, ktorý je nositeľom a sprostredkovateľom evanjeliových hodnôt v každodennom živote školy.

Kľúčové slová: katolícka škola, kresťanská výchova, evanjelizácia, formovanie hodnôt, učiteľ ako svedok viery

CATHOLIC SCHOOL AS AN ENVIRONMENT FOR EVANGELIZATION AND CATECHESIS

ABSTRACT

This paper focuses on the theological and pastoral understanding of the mission of the Catholic school and its implementation in daily practice. It draws upon Church documents that define the Catholic school as a place of evangelization, Christian formation, and the holistic development of the student's personality. We present the Catholic school as a living testimony

to the Church's mission, through which the Gospel is integrated into the education and formation of young people. Special attention is given to the spiritual environment of the school, the role of the teacher as an educator, and the values that form the foundation of an educational plan intertwined with the Gospel. The aim of the survey was to assess teachers' current level of moral and spiritual readiness, and to find out how they perceive and experience their preparedness for Christian education in the Catholic school. This paper seeks to highlight that the quality of Christian education in the Catholic school is closely connected with the personal and spiritual profile of the teacher, who serves both as a bearer and communicator of Gospel values in the daily life of the school.

Key words: catholic school, Christian education, evangelization, value formation, teacher as a witness of faith

ÚVOD

Ked' nadišla plnosť časov, Pán poslal svojho jednorodeného Syna, aby založil na zemi Božie kráľovstvo a obnovil ľudské pokolenie. Ježiš založil Cirkev, ako viditeľné spoločenstvo, ktoré je zjavne oživované Duchom Svätým. Aby Cirkev mohla plniť svoje spásne poslanie, používa hlavne prostriedky, ktoré jej zveril Ježiš Kristus, ale nezabúda aj na iné, ktoré jej umožňujú dosiahnuť jej nadprirodzený cieľ a podporovať rozvoj ľudskej osobnosti.

1 POSLANIE CIRKVI USKUTOČŇOVANÉ V KATOLÍCKEJ ŠKOLE VO SVETLE EVANJELIA

Pri napĺňaní svojho poslania zakladá Cirkev katolícke školy, v ktorých vidí miesto, kde sa tvorí a sprostredkúva špecifické chápanie sveta, človeka a dejín (Kongregácia pre katolícku výchovu [ďalej len KKV], Katolícka škola, 2001, s. 9–10). Cirkev prostredníctvom katolíckej školy v istom zmysle plní svoju učiacu úlohu, ktorú jej zveril sám Ježiš Kristus a naopak katolícka škola je nástrojom Cirkvi na plnenie tejto podstatnej dôležitej úlohy (Duda, 2004, s. 34).

Cirkevnoprávnú definíciu katolíckej školy podáva kódex kánonického práva v kán. 803, § 1, kde sa uvádza: „*Katolíckou školou sa rozumie tá škola, ktorú vedie kompetentná cirkevná vrchnosť alebo verejná cirkevná právnická osoba alebo ktorú cirkevná vrchnosť písomným dokumentom za takú uznáva*“ (Kódex kánonického práva, kán. 803). Druhý vatikánsky koncil v deklarácii *Gravissimum educationis* hovorí, že katolícka škola sleduje tie isté kultúrne ciele a výchovu žiakov, ako ostatné školy. Avšak

pre katolícku školu je charakteristické, aby u žiakov utvárala ovzdušie preniknuté duchom slobody a lásky podľa evanjelia, aby sa v žiakoch vzťahovalo nové stvorenie, ktorým sa stali pri krste a aby sa dávala do súladu kultúra s posolstvom spásy tak, aby viera osvecovala vedomosti, ktoré žiaci postupne nadobúdajú o svete, živote a človeku (Druhý vatikánsky koncil, Gravissimum Educationis, [ďalej len GE], 1965, čl. 8). „*Ona sama je teda miestom evanjelizácie, miestom autentického apoštolátu a pastoračnej činnosti, a to nie cez súbežné doplnkové či mimoškolské aktivity, ale na základe samej podstaty jej činnosti, ktorá priamo vychováva kresťanské osobnosti*“ (KKV, Náboženský rozmer výchovy v katolíckej škole 1988, s.6). Dravecký (2011, s. 97-98) uvádza, že tento dôležitý cieľ sa nedá dosiahnuť vyučovaním náboženstva ako jedného z predmetov, ale splnenie tohto cieľa predovšetkým závisí od osôb, ktoré pôsobia na katolíckej škole, od úsilia o syntézu viery a praktického života podľa viery, od rozvíjania kresťanských čností, od vytvorenia výchovného prostredia, v ktorom sa žije v jednote s evanjeliom a od prostriedkov výchovy a vzdelávania. „*Vo výchovnom pláne katolíckej školy predstavuje Kristus základ*“ (KKV, Katolícka škola, 2001, s. 22). Vo vedomí, aby sa každý žiak katolíckej školy stal skutočným kresťanom, nestačí znovuzrodenie v krste, ale je potrebné, aby žil v súlade s evanjeliom (KKV, Katolícka škola, 2001, s. 27). Katolícka škola ako šíriteľka kresťanskej viery, teda evanjelizácie, vedie žiakov k tomu, aby prijali evanjelium do svojho života a žili v súlade s jeho náplňou. Hlavným cieľom evanjelizácie je spása každého človeka, cez osobné prijatie Ježiša ako Vykupiteľa. „*Ježiš – Boží syn práve preto prišiel na svet, aby ľuďom zvestoval radostnú zvesť – evanjelium*“ (Baloga, 2012, s. 15-16).

Katolícka škola má na zreteli celú osobnosť žiaka, lebo v Ježišovi dosahujú všetky ľudské hodnoty svoju plnosť a harmonickú jednotu. Katolícka škola učí žiakov osobne sa rozprávať s Ježišom v každej situácii, vedie k sebaovládaniu a pomáha nájsť zmysel života. Okrem toho vedie žiakov k tomu, aby prekonávali individualizmus a vo svetle evanjelia objavili, že sú povolani prežívať osobitné povolanie k spolupatričnosti s ostatnými ľuďmi (Jarábek, 2006, s.10). Intenzívnejšie stretávanie sa s evanjeliiovými pravdami sprostredkováva katechéza, čím pomáha každému žiakovi viac spoznať Ježiša, ako predpoklad hlbšieho vzťahu s ním (Baloga, 2012, s.11). „*Katechéza nie je len odovzdávaním náboženských vedomostí, ale predovšetkým je stretnutím sa s Bohom vo viere, a zjednotením sa s Bohom. Usiluje sa o to,*

aby osobná viera človeka, osvietená Božím slovom sa stala živou a činnou, aby odpovedala na Božie výzvy“ (Kostelanský, 2008, s. 102). Je dôležité, aby si žiaci katolíckej školy osvojili základné poznatky a obsah pravdy, ktorú nám Boh zjavil a ktorú sa Cirkev snaží stále bohatšie vyjadrovať (Jurko, 2004, s. 10- 11).

Do katolíckej školy chodia veriaci, ale aj neveriaci deti. *„Cirkev si, prirodzene, veľmi cení aj tie katolícke školy, ktoré navštevujú i nekatolícky žiaci“* (Druhý vatikánsky koncil, GE, 1965, čl. 8). Je dôležité, aby všetci žiaci už pri vstupe do katolíckej školy mali pocit, že sa nachádzajú v prostredí prežiarenom svetlom viery. *„Všetci v katolíckej škole musia zakúsiť živú prítomnosť Ježiša „Učiteľa“, ktorý dnes tak ako vždy kráča dejinami, ktorý je jediným „Vyučujúcim“ a dokonalým človekom, v ktorom všetky ľudské hodnoty nachádzajú svoju plnosť“* (KKV, *Náboženský rozmer výchovy v katolíckej škole*, 1988, s.5). Katolícke školy u veriacich detí prehĺbujú vieru a u neveriacich prebúdzajú vieru na obrátenie k Bohu (Burian, Špánik, 1994, s. 43).

Poslanie katolíckych škôl odhodlane reaguje na výzvy dnešnej doby. *„Kultúrne vzorce a hodnotové systémy sa neustále pretvárajú pod vplyvom technológií, globalizácie a nových foriem komunikácie, čo vedie k oslabovaniu tradičných naratívov, ktoré kedysi poskytovali jasné morálne a etické oporné body“* (Kováčová a kol, 2025). Práve v tomto kontexte zohráva katolícka škola nenahraditeľnú úlohu, nielenže poskytuje žiakom kvalitné vzdelanie, ale zároveň ponúka stabilný rámec hodnôt. Už len svojou existenciou zviditeľňuje v dnešnej pluralitnej spoločnosti hodnoty viery, ktoré môžu byť inšpiratívnym východiskom pri riešení aktuálnych spoločenských výziev. Navyše katolícka škola plní významné poslanie aj vo vzťahu k Cirkvi, keď ju sprítomňuje v oblasti výchovy a vzdelávania a tak prispieva k dobru celej ľudskej spoločnosti. *„Katolícka škola môže vo veľkej miere prispieť k tomu, aby ľud Boží plnil svoje poslanie a umožňuje obojstranne užitočný dialóg medzi Cirkvou a ľudskou spoločnosťou“* (Druhý vatikánsky koncil, GE, 1965, čl. 9).

Celé spoločenstvo katolíckej školy musí čerpať z prameňa a tým je Kristovo spásonosné slovo zachytené vo svätom písme, v tradícii, najmä však v liturgii, vo sviatostiach a hlavne vo svedectve ľudí, ktorí podľa neho žijú (Dravecký, 2011, s. 98). Katolícka škola je miestom, kde sa stretávajú tí, čo chcú vo svojej práci vydávať svedectvo o kresťanských hodnotách (KKV, *Katolícka škola*, 2001, s.29). Katolícka škola má charakter kresťanského spoločenstva. *„Kresťanská viera sa rodí a rastie v lone spoločenstva“* (KKV, *Katolícka škola*, 2001, s.30). V katolíckej

škole je podstatné, aby riadiaci personál, učitelia, administratívny a pomocný personál sprítomňovali bohatstvo kresťanského spoločenstva. Taktiež spolupráca rehoľníkov, rehoľníčok a kňazov ukazuje žiakom živý obraz tohto spoločenstva (KKV, Katolícky laik ako svedok viery v škole, 2003, s. 19). Pre kresťanské spoločenstvo katolíckej školy sú dôležité aj stretnutia a dialógy s rodičmi žiakov a podporovanie rodičovských spoločenstiev, aby sa prostredníctvom ich príspevku vymedzila osobitosť, ktorá zabezpečuje účinnosť výchovného plánu katolíckej školy (KKV, Katolícka škola na prahu tretieho tisícročia, 2001, s. 72 – 73). „*Katolícka škola vychováva svojich žiakov k účinnej spolupráci na zveľadovaní pozemskej obce a zároveň ich pripravuje pre službu na šírení kráľovstva Božieho, aby sa svojím príkladným a apoštolským životom stali akoby spasiteľským kvasom ľudského spoločenstva*“ (Druhý vatikánsky koncil, GE, 1965, čl. 8). Katolícka škola, ktorá chce uskutočňovať výchovu v duchu evanjelia, musí mať istotu že môže rátať so všetkými členmi spoločenstva. „*Cesta k partnerstvu rodičov a učiteľov nie je jednoduchá, prechádza mnohými úrovňami a je podmienená prístupom oboch aktérov edukácie dieťaťa*“ (Gužíková, Pošteková, 2022, s. 27).

Na základe učenia Druhého vatikánskeho koncilu, výpovedí Svätého Otca, biskupských synod a pastoračnej starostlivosti diecéznych ordinariátov možno určiť základné črty katolíckej školy: katolícka škola je predovšetkým miestom všestrannej výchovy žiaka, ktorej základom je jasný výchovný plán postavený na Kristovej osobe, nesie cirkevnú i kultúrnu identitu a svoje poslanie naplňa prostredníctvom vychovávateľskej lásky, zároveň plní dôležitú sociálnu úlohu a jej výchovný štýl je formovaný životom v spoločenstve, ktoré podporuje duchovný aj osobnostný rast. (KKV, Katolícka škola na prahu tretieho tisícročia. 2001, s. 59).

Ježiš má byť príkladom pre každú katolícku školu, pre každého učiteľa a rodiča. „*Učme sa od nášho Učiteľa. Keď pán Ježiš povolal jednoduchých galilejských rybárov za svojich učeníkov, začal ihneď s ich vzdelávaním, i ich výchovou. Učil ich ráno, cez deň, cez páľavu, v podvečer i večer. Učil ich všade*“ (Burian, Špánik, 1994, s. 46 – 47). Katolícka škola podľa vzoru Ježiša má konať obdobne. Teda nemôže pôsobiť na žiakov len počas vyučovania, ale musí na nich pôsobiť sústavne a systematicky. Vzorom katolíckej školy má byť teda škola Ježišova (Burian, Špánik, 1994, s. 43). Je potrebné dodať, že Ježišove učenie je neodlučiteľné od prikázaní, a teda aj pôsobenie katolíckej školy má byť neodlučiteľné od Božích prikázaní. „*Dôverujte spasnej moci*

Ježiša Krista; dodržiavajte Jeho zákony a prikázania. Inými slovami – majte radostný život v evanjeliu“ (Uchtdorf, 2014). Práve katolícka škola hlásaním evanjelia, teda evanjelizáciou ponúka vodu a chlieb života, živé Božie slovo každému žiakovi.

Katolícka škola ako výchovné spoločenstvo, chce vychovávať k viere. Je preto dôležité, aby učitelia pôsobiaci na katolíckych školách boli dobrými učiteľmi, a to predovšetkým dobrými vychovávateľmi. Zásady, vychádzajúce z kresťanských hodnôt a pedagogického poslania školy, formujú každodenné pôsobenie učiteľov. „*Spôsob, akým učiteľ pristupuje k vyučovaniu, komunikuje so študentmi a prispieva k vzdelávaciemu prostrediu ako celku, je silne ovplyvnený týmito zásadami. Hoci sa postoje jednotlivých učiteľov môžu líšiť, dobrých a angažovaných pedagógov často spájajú určité spoločné princípy*“ (Pošteková, 2023, s. 681). Teologicko-pastoračné vymedzenie poslania katolíckej školy kladie dôraz na osobnú angažovanosť učiteľov, duchovné prostredie a výchovnú kultúru preniknutú evanjelióvymi hodnotami. Aby však táto vízia nezostala len v rovine ideálu, je potrebné skúmať, ako sa tieto požiadavky pretavujú do každodennej reality škôl. Aj preto sa výskumná časť práce zameriava na to, ako samotní pedagógovia v katolíckych školách vnímajú svoju úlohu, aké hodnoty považujú za kľúčové a akým spôsobom sú podporovaní v osobnostnom a mravnom raste.

2 PRIESKUM

Učiteľ katolíckej školy má stále nadobúdať hlbšie vedomie, že prostredníctvom jeho služby je zúčastnený na poslaní, ktoré Ježiš zveril svojim učeníkom. Túto veľkú úlohu môžu učitelia vykonávať najmä na katolíckej škole, ktorá je preniknutá duchom lásky podľa evanjelia.

Cieľom prieskumu bolo posúdiť, z aktuálnej úrovne hodnotovej a duchovnej pripravenosti učiteľov, ich vnímanie a pripravenosť na kresťanskú výchovu v katolíckej škole.

2.1 Metodika prieskumu

Na zber údajov bol použitý dotazník so štyrmi otázkami. Prvá a štvrtá mali uzavretý formát s ponukou odpovedí, druhá a tretia boli otvorené a umožnili respondentom slobodne vyjadriť názory. Prvou otázkou sme zisťovali, do akej miery si učitelia uvedomujú svoj podiel zodpovednosti a osobný prínos pri kresťanskej výchove žiakov na katolíckej škole, kde pôsobia. Druhá otázka vyzývala respondentov, aby uviedli aspoň päť mravných a vôľových vlastností, ktoré by mal podľa nich mať učiteľ

v katolíckej škole. Treťou otázkou sme sa snažili zistiť, ktoré morálne zásady by mal učiteľ v katolíckej škole dodržiavať podľa názoru respondentov. Štvrtá otázka bola zameraná na to, či katolícka škola, v ktorej učitelia pôsobia, má vypracovaný formálny program orientovaný na ich mravný rozvoj.

2.2 Prieskumná vzorka

Do prieskumu boli vybraté katolícke školy Spišskej diecézy. Prieskumnú vzorku tvorilo celkovo 101 učiteľov primárneho vzdelávania, ktorí pôsobia na základných školách. Prieskum bol realizovaný až po preštudovaní relevantnej odbornej a cirkevnej literatúry, ktorá sa zaoberá poslaním katolíckej školy, úlohou učiteľa a formáciou v duchu evanjelia.

2.3 Výsledky prieskumu

V tejto časti prezentujeme výsledky uskutočneného prieskumu, Výsledky sú interpretované pomocou prehľadných tabuliek, ktoré umožňujú jasnejšie porozumieť jednotlivým zisteniam a ich súvislostiam.

Otázkou č. 1 sme chceli zistiť, do akej miery si učitelia uvedomujú svoj podiel zodpovednosti a osobný prínos pri kresťanskej výchove žiakov v katolíckej škole, kde pôsobia.

Tabuľka 1: Uvedomenie si zodpovednosti a osobného prínosu pri kresťanskej výchove žiakov v katolíckej škole

Uvedomenie si zodpovednosti a osobného prínosu pri kresťanskej výchove žiakov v katolíckej škole	<i>Počet odpovedí</i>	
	<i>abs.</i>	<i>V %</i>
svoju zodpovednosť si naplno uvedomujem a výkon povolania tomu podriadím	84	83,2
môj podiel a osobný prínos pre školu by mali hodnotiť iní (vedenie školy, žiaci, rodičia)	8	7,9
kresťanská výchova žiakov nezávisí odo mňa, je to predovšetkým úloha kňazov a katechétov	5	5,0
nevedia sa vyjadriť	3	3,0
nevyjadril/a sa	1	1,0
SPOLU	101	100,0

Zdroj: vlastné spracovanie

Až 83,2 % respondentov deklaruje, že si svoju zodpovednosť za kresťanskú výchovu žiakov plne uvedomuje a prispôsobuje tomu svoje

pôsobenie. To svedčí o hlbkej identifikácii s poslaním katolíckej školy. Menšia skupina 7,9 % sa prikláňa k externej evaluácii svojho prínosu, a iba 5 % učiteľov túto zodpovednosť presúva na kňazov a katechetov. Z uvedeného vyplýva, že prevažná väčšina učiteľov vníma kresťanskú výchovu ako prirodzenú a neoddeliteľnú súčasť svojho profesijného poslania.

Otázkou č. 2 sme chceli, aby opýtaní respondenti uviedli aspoň 5 mravných a vôľových vlastností, ktorými má podľa nich disponovať učiteľ v katolíckej škole.

Tabuľka 2: Mravné a vôľové vlastnosti, ktorými má učiteľ v katolíckej škole disponovať

Mravné a vôľové vlastnosti, ktorými má učiteľ v katolíckej škole disponovať	<i>Počet odpovedí</i>	
	<i>abs.</i>	<i>V %</i>
úprimnosť, komunikatívnosť, dobrosrdečnosť, empatia, pochopenie	4	4
čestnosť, spravodlivosť, pracovitnosť, zodpovednosť, skromnosť, tolerancia	18	17,8
láskavosť, trpezlivosť, ústretovosť, dôslednosť, odbornosť	16	15,8
iniciatívnosť, rozhodnosť, usilovnosť, dobrá vôľa	11	10,8
pomoc druhým, riešenie problémov, objektívnosť,	1	1
pravdivosť, nábožnosť, vládnosť, pravdovravnosť, slušnosť	11	10,8
pokora, vytrvalosť, ctižiadostivosť, zásadovosť, pravdovravnosť, ľudskosť	9	8,9
spolupatričnosť, otvorenosť, vnímavosť, úcta	4	4
ohľaduplnosť, citlivosť, sebaúcta, sebazaprenie	1	1
svedomitosť, mravnosť, miernosť, rozvážnosť, sloboda	8	8
vzťah k povolaniu, náročnosť, múdrosť	1	1
slušnosť, nezištnosť, srdečnosť, húževnatosť	4	4
cieľavedomosť, rozhodnosť, samostatnosť, sebaovládanie	1	1
pochopenie, vedenie, správne usmerňovanie, napomínanie, záujem	2	2
nevyjadril/a sa	10	9,9
SPOLU	101	100

Zdroj: vlastné spracovanie

Odpovede respondentov poukazujú na široké spektrum morálnych a vôľových vlastností, ktoré považujú za dôležité pre učiteľa v katolíckej

škole. Najčastejšie sa vyskytovali čestnosť, spravodlivosť, zodpovednosť, láskavosť, trpezlivosť, ústretovosť, odbornosť a nábožnosť. Z toho vyplýva, že učitelia si uvedomujú morálne požiadavky, ktoré ich profesia v prostredí katolíckej školy kladie, a dokážu ich konkrétne pomenovať.

Otázkou č. 3 sme chceli vedieť od opýtaných respondentov, ktoré morálne zásady, má učiteľ v katolíckej škole dodržiavať.

Tabuľka 3: Morálne zásady, ktoré má učiteľ v katolíckej škole dodržiavať

Morálne zásady, ktoré má učiteľ v katolíckej škole dodržiavať	<i>Počet odpovedí</i>	
	<i>abs.</i>	<i>V %</i>
Desatoro Božích prikázaní	6	6
čestnosť, spravodlivosť, zodpovednosť	21	20,7
viera, sv. Omše, eucharistia	2	2
dobrosrdečnosť, citlivosť, láskavosť, zhovievavosť	9	8,9
úcta a láska k blížnemu	12	11,8
bezúhonnosť, pokora, zdržanlivosť	3	3
pravdovravnosť, čestnosť, individuálny prístup	4	4
ústretovosť, tolerancia, empatia, dôstojnosť, pracovitosť	12	11,8
príkladné správanie, vhodné oblečenie	2	2
svedomitosť	1	1
ohľaduplnosť, sloboda názorov, dodržiavanie práv dieťaťa	1	1
usporiadané manželstvo, neviest' mimomanželský život	3	3
rešpektovať osobnosť žiaka , riadiť sa vlastným svedomím	3	3
rovnaký prístup k žiakom, kolegom, vedeniu,	4	4
profesionalita, disciplína	5	5
nevyjadril/a sa	13	12,8
SPOLU	101	100

Zdroj: vlastné spracovanie

Z odpovedí respondentov vyplynulo, že medzi najdôležitejšie morálne zásady, ktorými by sa mal učiteľ v katolíckej škole riadiť, patrí čestnosť, spravodlivosť, zodpovednosť, úcta, láska k blížnemu, ústretovosť, empatia a pracovitosť. Viacerí zdôraznili aj zásady vyplývajúce z viery – napríklad dodržiavanie Desatora či účasť na svätej omši. Šírka odpovedí poukazuje na význam osobného príkladu a hodnotového rámca, ktorý učiteľ v tomto prostredí predstavuje.

Otázkou č. 4 sme chceli zistiť od učiteľov, či katolícka škola v ktorej pôsobia, má vypracovaný formačný program pre učiteľov zameraný na ich mravný rozvoj.

Tabuľka 4: Formačný program pre učiteľov zameraný aj na ich mravný rozvoj

Formačný program pre učiteľov zameraný aj na ich mravný rozvoj	<i>Počet odpovedí</i>	
	<i>abs.</i>	<i>V %</i>
áno, má	64	63,4
nie, nemá	31	30,7
neviem	3	3,0
nevyjadril/a sa	3	3,0
SPOLU	101	100,0

Zdroj: vlastné spracovanie

Viac než 60 % respondentov uvádza, že ich škola má vypracovaný formačný program zameraný aj na morálny rozvoj učiteľov. Táto skutočnosť podporuje systematické formovanie osobnosti učiteľa ako vzoru pre kresťanskú výchovu.

2.4 Diskusia

Zistenia prieskumu potvrdzujú, že väčšina respondentov vníma kresťanskú výchovu ako integrálnu súčasť svojho pedagogického pôsobenia v katolíckej škole. Až 83,2 % učiteľov uvádza, že si svoju zodpovednosť v tomto smere plne uvedomujú, čo naznačuje ich silnú identifikáciu s poslaním katolíckeho školstva. Tento postoj sa premieta aj do predstavy o osobnostných kvalitách učiteľa – respondenti najčastejšie uvádzali hodnoty ako čestnosť, zodpovednosť, spravodlivosť, láskavosť, odbornosť či nábožnosť, teda vlastnosti, ktoré zodpovedajú profilu učiteľa ako morálneho a duchovného sprievodcu. Za dôležité morálne zásady považujú hodnoty vychádzajúce z Desatora, ako aj princípy úcty, pravdivosti, empatie a osobného príkladu. Pozitívnym zistením je aj to, že viac ako 60 % učiteľov potvrdilo existenciu formačného programu zameraného na ich mravnú formáciu, čo vytvára priestor pre ďalší profesionálny a duchovný rast.

Na základe získaných údajov možno konštatovať, že cieľ prieskumu — posúdiť vnímanie a pripravenosť učiteľov na kresťanskú výchovu z hľadiska ich hodnotovej a duchovnej pripravenosti bol úspešne naplnený. Odpovede respondentov odhaľujú silné osobné stotožnenie s poslaním katolíckej školy, dôraz na morálne kvality pedagóga a potrebu

systematického rozvoja v oblasti duchovno-mravnej formácie. Tieto poznatky predstavujú solídny základ pre ďalšie odborné diskusie a praktické kroky v oblasti kresťanskej pedagogiky.

ZÁVER

Prieskum jednoznačne poukázal na vysokú hodnotovú a duchovnú pripravenosť pedagógov v katolíckych školách, čo vnímame ako pozitívny impulz pre rozvoj kresťanskej výchovy v školskom prostredí. Výzvou pre budúcnosť je budovanie kvalitných formačných programov, ktoré systematicky podporia duchovno-mravnú formáciu učiteľa katolíckej školy ako neoddeliteľnú súčasť jeho osobnostného a odborného rozvoja.

DOKUMENTY KATOLÍCKEJ CIRKVI

DRUHÝ VATIKÁNSKY KONCIL: *Gravissium educationis*. 1970, In: *Dokumenty Druhého vatikánskeho koncilu II*. Rím : Slovenský ústav sv. Cyrila a Metoda, 281-298 s.

KÓDEX KANONICKÉHO PRÁVA. 2001. Trnava : Spolok svätého Vojtecha, s. 893. ISBN 80-7162-227-3

KONGREGÁCIA PRE KATOLÍCKU VÝCHOVU. Katolícka škola. Rím 1977. In: *Dokumenty Kongregácie pre katolícku výchovu*. Bratislava : Lúč, 2001. ISBN 80-7114-339-1.

KONGREGÁCIA PRE KATOLÍCKU VÝCHOVU. 1988. *Náboženský rozmer výchovy v katolíckej škole*. [online]. 1988. [cit. 2025.2.4.] Dostupné na internete: <https://www.dkuspis.sk/wp-content/uploads/2024/07/Nabozensky-rozmer-vychovy-v-katolickej-skole.pdf>

KONGREGÁCIA PRE KATOLÍCKU VÝCHOVU: *Katolícky laik ako svedok viery v škole*. Rím 1982. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave, s. 31. ISBN 80-8052-184-0.

KONGREGÁCIA PRE KATOLÍCKU VÝCHOVU: Katolícka škola na prahu tretieho tisícročia. Rím 1997. In: *Dokumenty kongregácie pre katolícku výchovu*. Bratislava : Lúč, 2001, s. 57-75. ISBN 80-7114-339-1.

LITERATÚRA

BALOGA, Ľ. 2012. *Katolícka škola v službe katechézy a výchovy*. Prešov : PU v Prešove, Gréckokatolícka teologická fakulta, s. 97. ISBN 978-80-555-0544-2.

- BURIAN, R., ŠPÁNIK, M. 1994. *Teória výchovy pre kresťanské školy*. Trenčín : Naša tlač, s. 96. ISBN 80-966994-2-3.
- DRAVECKÝ, J. 2011. *Elementárne vzdelávanie v cirkevných školách Spišskej diecézy*. Ružomberok : VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, s. 223. ISBN 978-80-8084-668-8.
- DUDA, J. 2004. Katolícka škola ako prostriedok evanjelizácie. In: *Právnické rozhovory*. Ružomberok: Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku, s. 34. ISBN 80-8084-000-8.
- GUŽIKOVÁ, L., POŠTEKOVÁ, B. 2022. Spolupráca rodičov a učiteľov základných škôl v intenciách socio-kultúrnych determinantov rodiny. In: *EDUCA 18*, s. 26 – 33, ISBN 978-80-558-2061-3.
- JARÁBEK, M. 2007. Katolícka škola. In: *Katolícky učiteľ*, roč. 2, č. 1, s. 10. ISSN 1337-6608.
- JURKO, J. 2004. *Cirkevná základná škola sv. Egídia v Bardejove 1992-2003*. Kapušany : Š. Beňová – Bens, s. 380. ISBN 80-88998-62-X.
- KOSTELANSKÝ, A. 2008. *Katechetika*. Ružomberok : Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku, s. 168. ISBN 978-80-8084-385-4.
- KOVÁČOVÁ, B., LIBERTINY, R., RASSU NAGY, V. 2025. Analýza alegorických a morálnych vrstiev v rozprávke z pohľadu výchovno-vyučovacieho procesu. In: *Studia stientifica facultatis paedagogicae*. Roč. 24, č.1, s. 23 – 34, <https://doi.org/10.54937/ssf.2025.24.1.23-34>.
- POŠTEKOVÁ, B. 2023. The importance of the values of the 21st century teacher in pedagogical and psychological intentions. In: *MMK 2023*. roč. 14, s. 681-687,
- UCHTDORF, F. 2014. *Radostný život v evanjeliu*. [online]. 2014. [cit. 2025.02.5.] Dostupné na internete: <https://www.churchofjesuschrist.org/study/general-conference/2014/10/living-the-gospel-joyful?lang>

KONTAKT:

PaedDr. Mária Hrobková

Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
maria.hrobkova937@edu.ku.sk

LINGVISTICKÝ VÝKLAD OBCHODNEJ TERMINOLÓGIE EKONOMICKÝCH DOKUMENTOV

Olena HUNDARENKO, UA – Ivana RYBNÍKÁROVÁ, SK

ABSTRAKT

Predkladaný príspevok sa venuje etymologicko-morfologickej analýze ekonomickej terminológie, ktorá sa nachádza v obchodných dokumentoch priemyselného podniku. Cieľom je poukázať na význam poznania pôvodu a stavby ekonomických pojmov z hľadiska efektívneho osvojovania si odbornej slovnej zásoby študentmi bilingválnych obchodných akadémií. Príspevok vychádza z empirického výskumu, ktorý využíva štyri typy dokumentov – ponuku, objednávku, faktúru a pracovnú zmluvu – a analyzuje použité pojmy z hľadiska ich slovotvorných procesov a historického vývoja. Výsledky podporujú význam etymológie v didaktike ekonomických predmetov a v rozvoji odborného jazykového povedomia. **Kľúčové slová:** etymológia, ekonomická terminológia, lingvistická analýza, obchodná dokumentácia, slovotvorba

A LINGUISTIC ACCOUNT OF BUSINESS TERMINOLOGY OF ECONOMIC DOCUMENTS

ABSTRACT

The paper deals with the etymological and morphological analysis of business terminology found in the documents of an industrial enterprise. The aim is to highlight the importance of understanding the origin and structure of economic terms for effective vocabulary acquisition by students at bilingual business academies. The paper is based on empirical research using four types of documents – offer, order, invoice and employment contract – and analyses the selected terminology through word-formation and etymological processes. The results support the relevance of etymology in economic education and the development of professional linguistic awareness.

Key words: etymology, economic terminology, linguistic analysis, business documentation, word formation

The article focuses on a linguistic analysis of business terminology presented in relevant documents of an industrial company. The aim of the work is to investigate the meaning, origin, and structure of economic terms from selected documents of a specific industrial enterprise for the purpose of their proper acquisition by students of bilingual business academies and their proper usage in practice.

INTRODUCTION

Economic documents, as a specific genre of official documents, must meet the requirement of strict purposefulness and accuracy, so that there are no inconsistencies in the communication of the participating entities. Such inconsistencies could have a negative impact on the activities of these entities and cause considerable problems.

The aim of this research is to investigate the meaning, origin and the structure of economic terminology in selected economic documents for the purpose of their relevant application in the operation of an industrial enterprise. When studying such terms, the method of etymological analysis is used, while dividing the terms into thematic groups, and then characterizing them by means of morphological analysis, specifically by means of word-formation processes.

We will focus on general business vocabulary characteristics of the chosen business papers. We have incorporated these business documents as specific examples used in an engineering company and gradually generated as individual activities taking place in this company. Every agreement in the company must be concluded in written form. The company carries out its activities with the employees, therefore one of the presented documents will be *the employment contract* (Wyatt, 2007, p. 68). At the beginning of the economic process and future work, *an offer* is sent to a potential customer. After its acceptance, the entities agree on the terms of future business activities, and *the order* is prepared. This contains specific, immutable conditions of the negotiated order. Upon completion of the agreed activity and manufacturing of a certain product for the customer, the supplier sends *an invoice* as a basis for the payment of the invoiced amount. All these papers offer the basis for the future business vocabulary expansion.

In order to clarify business terms from an economic point of view, we have carried out this research by presenting the economic interpretation of these terms as they are stated in the textbook entitled Corporate Economics by Lukáš Vartiak (Vartiak, 2018). Since the teachers of economic subjects at bilingual business academies must be able to explain these terms to students, it is important for them to master the subject not only from the point of view of economics, but also linguistics. The education material presented by teachers in this way enables students to acquire the subject much easier, faster and above all, with a better understanding. Subsequently, in practice, as graduates of business academies, they will have a good command of these terms and use them timely and properly in documents. For the integrity and comprehensiveness of the explanation of economic terms, we have presented the definitions of the terms also in the way they are presented to the students in the above-mentioned textbook.

In the end, we want to show that the usage of practical approach in teaching economic terminology in English and supporting it by etymological information leads to better, easier, and faster comprehension of economic subject (Benchennane, 2021). This connection with practice helps the teachers explain the terms in more professional way which contributes to professionalism of this discipline.

1 RESEARCH AND OBJECTIVES

In order to conduct the analysis, it is necessary to refer to four practical samples of business documents, in which the basic economic terms are incorporated.

We present three questions and also three hypotheses which will be used as a basis for conducting our research. The questions and hypotheses are placed before business documents Offer, Order, Invoice and Employment Contract. The analysis of business documents is based on the careful reading of attached samples and presented definitions of terminology according to the textbook of Corporate Economics.

- **Question 1:** What is the most productive process in the forming of English business terms according to the presented samples?
- **Question 2:** From which language do borrowed words, which are frequent in the current business English terminology, come from?

- **Question 3:** Which period in the English history was the most productive for the enriching the English business vocabulary by the French language and why?
- **Hypothesis 1:** The most productive word-formation process in creation of business terms in English language is borrowing.
- **Hypothesis 2:** Borrowed terms are mainly of French origin.
- **Hypothesis 3:** The English language was mainly enriched by French vocabulary during the 14th, 15th, and 16th century.

2 METHODS

Regarding the first question, the theoretical background of the applications of word-formation processes in the English vocabulary is needed. The tasks have been carried out with the usage of the Online Etymological Dictionary (2017) and Oxford English Dictionary(2022). The words found here are reduced to their basic components.

The second task requires familiarizing oneself with the history of the word itself according to the Online Etymological Dictionary (2017) and other relevant sources (Lehman, 2001; Pierson, 1989). The confirmation of this hypothesis involves the inductive research based on collecting information about roots of words; that means the introduction of words from the date of their first usage in the world to the present days.

The third question concerns the issue of whether the development of historical events in Great Britain had an impact on the changes in the English language. There is also need for drawing information from Online Etymological Dictionary (2017), and particularly the time data of the first mentioning of the given word in the English language. The connection between historical events and development of the English language enables confirmation of the third hypothesis.

2.1 Analysis of question 1

The analysis of the first question involved the division of the terms from the samples into the groups according to the type of word-formation processes. Based on this division it is obvious that the most productive process in creating English business vocabulary is *borrowing*.

This hypothesis was approved with the support of the etymological analysis of terms according to the Online Etymological Dictionary (2017). The English language has evolved throughout the history while contrasting with many nations. "English language has gone through many

periods in which large numbers of words from a particular language were borrowed. The more contacts, the more loan words the language will acquire. Presently modern English has developed a set of scientific and technological terms common to and used by all languages as is true with politics, media, and finance.” (Zhou Li-na, 2016, p. 1). According to Dictionary.com (2018), as many as 350 other languages are represented in English language and their linguistic contributions actually make up about 80% of English.

Derivation: income (in + come)

mentoring (mentor + ing)

coaching (coach + ing)

entrepreneurship (entrepreneur + ship)

employment (employ + ment)

banking (bank + ing)

Conversion: wage (n.), from “*to wage*” (v.)

offer (n.), from “*to offer*” (v.)

order (n.), from “*to order*” (v.)

implementation (n.), from “*to implement*” (v.)

transport (n.), from “*to transport*” (v.)

Compounding: businessplan (business + plan)

shareholder (share + holder)

cashflow (cash + flow)

bookkeeping (book + keeping)

wholesale (whole + sale)

Abbreviation: CEO - chief executive officer

VAT – Value Added Tax

SWIFT -Society for Worldwide Interbank Financial Telecommunication

IBAN - International Bank Account Number

BIC - Business Identifier Code

GDP – Gross Domestic Product

Borrowing: balance, from Old French “*balance*”

deposit, from Latin “*depositum*”

profit, from Old French “*prufit, porfit*”

price, from Old French “*pris*”

revenue, from Old French “*revenue*”

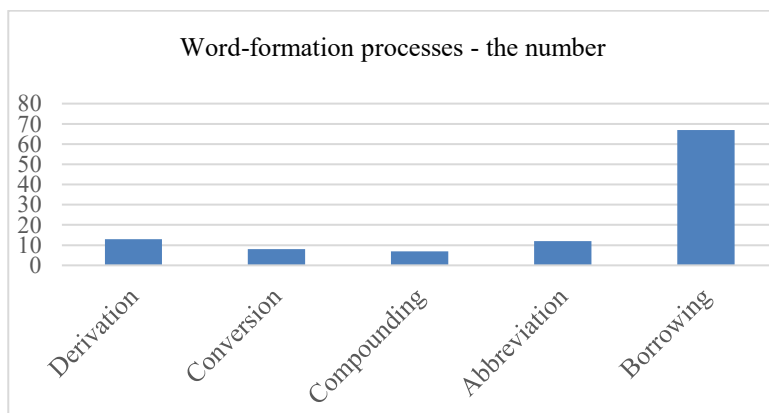
program, from Latin “*programma*”

The results of the division of the terms are entered into the Table 1.

Table 1: The percentage of word-formation types from the whole data

Word-Formation Type	Total Words	Percentage
Derivation	13	12 %
Conversion	8	7,5 %
Compounding	7	6,5 %
Abbreviation	12	11 %
Borrowing	67	63 %
Total	107	100 %

Figure 1: The number of words according to the type of word formation



Source: own processing

2.2 Analysis of question 2

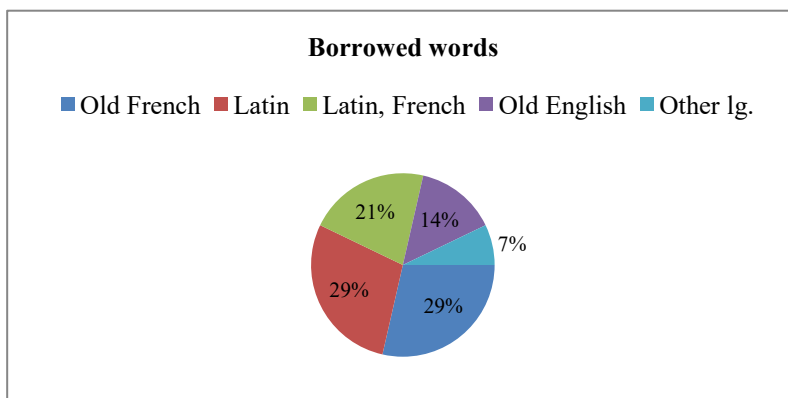
The realization of the second question included dividing all the borrowed words into the groups according to the root language. It was found out that the French language had the greatest impact of all. Zhou Li-na (2016) states that French influence on the population was so significant in the period after the Norman invasion that English commoners began consistently employ French vocabulary. He says that many loan or borrowed words are of French origin but most are pronounced according to the English rules of phonology (p. 210).

Prof. V. Chandra Sekhar Rao (2018, p. 3) states that over the centuries, the English language has been influenced by a number of other languages, and a great number of words have been taken or borrowed from Greek, Latin, French, German, Italian, Spanish, Arabic, Hindi, Urdu, Russian, and so on. He continues (p. 3) that in the course of history, English has been influenced and enriched mainly by Scandinavian languages, Latin, and French. The majority of words borrowed into English have French and Latin roots. But in general “the number of French loan-words is immense” (p.3). He offers also a percentage representation of borrowed words, and that 29% of the words in English come from French, 29% come from Latin, 26% from German (p. 3). Table 2 shows the numbers and percentages of words originating from individual languages.

Table 2: The numbers and percentages of borrowings according to the language origin

Language	Total Words	Percentage
Old French	28	42 %
Latin	8	12 %
Old French or Latin	24	36 %
Old Norse	3	4,5 %
Anglo-French	3	4,5 %
Old English	1	1 %
Total	67	100 %

Figure 2: Borrowed word



Source: own processing

2.3 Analysis of question 3

The confirmation of the third hypothesis required the knowledge of time of the first usage of words in the Online Etymological dictionary, where the periods of origins of words are shown.

We connected these findings with the knowledge of the history and development of the English language. The creation of the English language was influenced by historical events. The words were borrowed in different periods and for different purposes, such as science, medicine, art, trade, technology, etc. According to Dictionary.com (2018), a war was a way a lot of loan words have come into English. Viking invasions of England during the Old English period brought Old Norse words like *war* and *ugly*. In 1066, the Normans invaded British Isles which made French the language of English court for hundreds of years. More than ten thousand loanwords are borrowed from that period of English history. Fennell (2001) in her book *A History of English: a Sociolinguistic Approach*, gradually described the influence of individual time periods on the development on the English language. However, she focused mainly on the Early Modern English Period. This period extends from 1500c to 1800c and during that period there were a lot of changes not only in enriching of vocabulary but also in forming of language. "The structure of this standard was very close to its structure in Present-Day English. This is a reason why texts written after that period are remarkably easy for a modern reader to comprehend" (Fennell, p. 138). She (p. 138) states that the loan-words were influenced and changed their semantic, structural or more or less morphological meaning, even their phonetic appearance and afterward, they were assimilated with the native English.

We have divided the economic terminology according to the time of its introduction into the English language, and it is evident from the table that the great expansion of loanwords was mainly in the 14th and 15th century, when the influence of Norman French was stil strong. The results of our third analysis are shown in Table 3.

Table 3: The classification of words according to their occurrence in particular century:

12 c	13 c	14 c	15 c	16 c	17 c	
Market	Demand	Supply	Production	Validity	Currency	Entrepreneur
Company	Costs	Transport	Control	Manager	Discount	Entitlement
Price	Salary	Assurance	Supplier	Invoice		Bonus
employer		Safety	Director	Cash		

Source: own processing

3 CONCLUSION

This research presents a linguistic analysis of selected business terminology commonly found in core economic documents such as offers, orders, invoices, and employment contracts. The study aims to explore the internal structure and historical development of these terms, with a specific focus on morphological and etymological aspects. These tools were chosen to help students at business academies better understand and retain specialized vocabulary within a real-world context.

The research draws on theories of English word formation (e.g., compounding, derivation, conversion, backformation, blending, clipping, acronyms, and borrowing), applying them to actual business terms extracted from authentic documents. Each word was further examined through the Online Etymology Dictionary to trace its historical roots and semantic evolution.

Our findings confirmed that borrowing is the most productive word-formation process in English business terminology, accounting for approximately 63% of analyzed terms. A significant portion of these borrowings originated from Old French (42%), with another 36% resulting from a blend of French and Latin sources. The remainder included words from Latin, Old Norse, and other linguistic backgrounds. For instance, the term *revenue* was borrowed directly from Old French, while *expiration* reflects Latin origins despite its compounded form.

The analysis also revealed that most of the examined vocabulary entered English during the 14th and 15th centuries, a period of strong French influence following the Norman Conquest. These centuries saw the

integration of terms related to law, trade, governance, and finance - many of which remain fundamental in today's business communication.

LITERATURE

- BHATTI, M. 2020. Improving Vocabulary through Word Formation at Secondary Level. In *The Eurasia Proceedings of Educational & Social Sciences (EPESS)*, ISSN: 2587-1730, Volume 18, pages 143-151. <http://www.epeess.net/en/download/article-file/1429906>
- BENCHENNANE, D. 2021. Challenges in English for Specific Purposes: Economics Students with Speaking Deficiencies. In *Global Journal of Foreign Language Teaching*. Volume 11, Issue 1, 30-38, Retrieved January 19, 2023. file:///F:/Ivana/Downloads/Challenges_in_English_for_specific_purpose.pdf
- DICTIONARY.COM. 2018. *English is a More Varied (and Delicious) Melting Pot than you Think*. Published October 1, 2018. Retrieved January 19, 2023. <https://www.dictionary.com/e/borrowed-words/>
- FENNELL, B. 2001. *A History of English: A Sociolinguistic Approach*. John Wiley and Sons Ltd, Oxford, United Kingdom, ISBN10: 063120072X, ISBN13: 9780631200727
- CHANDRA SEKHAR RAO, V. 2018. The Significance of the Words Borrowed into English Language. In *Journal for Research Scholars and Professionals of English Language Teaching*, Issue 6, Vol.2, 2018, ISSN: 2456-8104
- LEHMAN W.P. 2001. Etymology. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. ISBN 978-0-08-043076-8, p. 4874-4877
- ONLINE ETYMOLOGY DICTIONARY. 2017. Etymology. In *Online Etymology Dictionary*. Retrieved January 6, 2022, <https://www.etymonline.com/search?q=etymology>
- OXFORD ENGLISH DICTIONARY. 2022. Etymology. In *Oxford English Dictionary*. Retrieved January 8, 2022, <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/etymology?q=etymology>
- PAVLÍK, R. 2017. *A Textbook of English Lexicology I. Word Structure, Word-Formation, Word Meaning*/ published by Z-F Lingua, Bratislava, ISBN: 978-80-8177-038-8 EAN: 9788081770388
- PIERSON, H. 1989. Using Etymology in the Classroom. *ELT Journal*, Volume 43, 1 January 1989. Oxford University Press 1989.

- PLAG, I. 2002. *Word-formation in English*. Iniversitat Siegen. Cambridge University Press. Draft version on September 27, 2002.
- VARTIAK, L. 2018. *Corporate Economics*. 1st edition, GEORG Žilina, ISBN 978-80-8154-255-8
- WYATT, R. 2007. *Business and Administration*. 4th edition, A & C Black, London, ISBN-10: 0-7136-7916-6 ISBN-13: 978-0-7136-7916-8 eISBN-13: 978-1-4081-0251-0
- ZHOU Li-na .2016. *Loan Words in Modern English and Their Features*. China Youth University of Political Studies, Beijing, China, Sino-US English Teaching, March 2016, Vol. 13, No. 3, 209-212, doi:10.17265/1539-8072/2016.03.006

KONTAKT:

Mgr. Olena Hundarenko, PhD.

Žilinská univerzita v Žiline,
Ústav mediamatiky a kultúrneho dedičstva
Univerzitná 8215/1, 010 26 Žilina
olena.hundarenko@fhv.uniza.sk

Ing. Ivana Rybníková

Inžinierka na Obchodnej akadémii Senica
Hollého 741/17, Senica 905 01
ivana.rybnikarova@st.fhv.uniza.sk

ŠKOLSKÁ ZÁHRADA – SPOJENIE TEÓRIE S PRAXOU

Tunde JURÍKOVÁ, SK

ABSTRAKT

Nové kurikulum kladie dôraz na rozvoj kľúčových kompetencií, kritické myslenie a interdisciplinárne vzťahy. Školská záhrada plne reflektuje komplexnosť poznania a dáva možnosti prepojenia ako aj presahov predmetov v rámci vzdelávacích oblastí Človek a príroda, Pohyb a zdravie. Predložený príspevok ponúka možnosti využitia školskej záhrady v edukačnom procese v 1. cykle základných škôl na základe využitia nových inovatívnych metód vzdelávania.

Kľúčové slová: nové kurikulum, školská záhrada, 1. cyklus škôl, inovácie

SCHOOL GARDEN: CONNECTION BETWEEN THEORY AND PRAX

ABSTRACT

The new curriculum emphasizes the development of key competencies, critical thinking and interdisciplinary relationships. The school garden fully reflects the complexity of knowledge and provides opportunities for connections and overlaps of subjects within the educational areas of Man and Nature, Movement and Health. The presented contribution offers possibilities for using the school garden in the educational process in the 1st cycle of primary schools based on the use of new innovative educational methods.

Key words: new curriculum, school garden, 1 st cycle of primary schools, innovations

ÚVOD

V súčasnom pretechnizovanom svete sa človek čoraz viac a viac vzdľahuje prírode a nedokáže pozorovať ani základné javy a procesy, ktoré v nej zákonite prebiehajú. V minulosti boli úplne samozrejmosťou, že deti väčšinu času strávili väčšinu svojho času vonku v prírode a chápali aj zákonitosti a princípy jej fungovania. Školské záhrady boli bežnou súčasťou škôl, kde žiaci si osvojovali vzťah k práci a bežné pestovateľské zručnosti, úroda zo záhrad končila v školskej jedálni (Pokorná, Stollárová, 2006). Školské záhrady v okolitých štátoch – Maďarsko, Česko a Poľsko prežívajú svoju druhú renesanciu, no postupne už aj na Slovensku pozorujeme narastajúco záujem a trend zakladania záhrad nielen na vidieckych školách ale aj v mestách vo forme vyvýšených záhonov s výsadbou ovocných kríkov. Školské záhrady však poskytujú oveľa širší priestor aj vo výchovno-vzdelávacom procese a plne zodpovedajú požiadavkám nového kurikula, kde najnižšiu úroveň tvorí schopnosť žiakov zapamätať si informácie, porozumieť vedomostiam a najvyššiu schopnosť myslieť a konať (Dobišová, Kováčiková, 2025; Rochovská, Zvončeková, 2025). Navyše, okrem praktického vyučovania vonku spojeného s pohybom záhrada poskytuje možnosti rozvíjania estetického čítania a environmentálneho povedomia (Balla et al., 2008).

1 VÝCHODISKÁ

Predložený príspevok má 2 teoretické východiská a to premietnuť nové kurikulum vzdelávania do výchovno-vzdelávacieho procesu v 1. a 2. cykle základných škôl v rámci vzdelávacích oblastí Človek a príroda, Pohyb a zdravie prostredníctvom školskej záhrady a druhým je poukázať na možnosti interdisciplinárneho prístupu vo vzdelávaní.

2 CIELE

Cieľom predloženého príspevku je poukázať na možnosti didaktického využitia školskej záhrady v rámci vyučovania prvého cyklu v rámci vzdelávacej oblasti Človek a príroda – tematických celkov Životné podmienky organizmov a Podmienky života organizmov.

3 METÓDY

Na základe nového kurikula vzdelávania v 1. cykle základných škôl sme zostavili súbor aktivít (úloh/ pozorovaní a námetov), ktoré učitelia môžu realizovať učitelia v rámci vzdelávacej oblasti Človek a príroda so zameraním na 2 tematické celky vzdelávania Životné podmienky

organizmov a Podmienky života organizmov. Aktivity sú zamerané na rozvoj kritického myslenia žiakov, ktorí na základe vlastnej skúsenosti – pozorovaní a vyhodnocovania pokusov pochopia základné prejavy života a podmienky života organizmov. Uvedené aktivity sú navrhnuté v rámci projektového dňa, no niektoré sú dlhodobejšie – klíčenie semien 3 týždne, vývin rastlín niekoľko týždňov. Môžu sa realizovať v školskej záhrade, no v prípade, že škola nemá školskú záhradu sa dajú uskutočniť aj na školskom dvore, v prípade pokusov v črepníkoch na školskom dvore.

4 VÝSLEDKY

4.1 Využitie školskej záhrady vo vyučovaní tematického celku

Životné podmienky organizmov

Obsahový štandard: Pozorovanie rôznych zložiek prírody a identifikácia rôznych životných prejavov

Výkonný štandard: Žiak vie/dokáže porovnať podobnosti a odlišnosti objektov s cieľom identifikovať možné znaky triedenia. Žiak vie/dokáže rešpektovať rôznorodosť v uvažovaní a pri riešení výskumných otázok rovesníkmi

Vzdelávacia oblasť: Človek a príroda
Predmet: Človek a príroda – 1. cyklus vzdelávania
Téma aktivity: Spoznávame základné prejavy živej a neživej prírody v školskej záhrade
Hodinová dotácia: 4-5 hod na aktivitu
Výchovno-vzdelávacie ciele: - poznávanie a pozorovanie základných životných prejavov živej prírody a porovnanie s neživou prírodou - pochopenie rozdielnosti živej a neživej prírody - rozvoj kritického myslenia, - rozvoj zručností a tvorivosti (strihanie, skladanie, lepenie, maľovanie, kreslenie), - pretvorenie živú prírodu na neživú bez základných prejavov života (výtvarná aktivita)
Organizačné formy: samostatná práca – práca v skupinách
Metódy: vychádzka v záhrade, výtvarná hra, problémová metóda
Učebné pomôcky: živé organizmy v prírode – rastliny (byliny, kry, stromy) živočíchy v školskej záhrade vrátane pôdneho edafónu a

hmyzu, človek – žiaci, kamene (okruhliaky), temperové farby, fixky, krepový papier, lepidlo

Metodologické poznámky: Žiaci môžu pracovať aj v skupinách

Priebeh aktivity: Žiakov učiteľ rozdelí do 4. skupín, z ktorých polovica má hľadať a do tabuľky zapisovať neživé prírodniny, druhá živé organizmy. Po 15. minútach ich učiteľ vyzve, aby prečítali čo si zaznamenali. Potom nasleduje diskusia, kde sa nám žiaci snažia vysvetliť, čo si zapísali. Pre žiakov nižších ročníkov je najlepšie pochopiteľné čo priamo vidia a pozorujú. Veľmi ľahko a jednoducho môžu napr. sledovať **pohyby** živočíchov – vtákov, hmyzu a pod. Náročnejšie je to s pohybom rastlín. Pasívny pohyb však môžu pozorovať napr. pri pohybe poľu a semien pomocou vetra, ale aj aktívny v prípade otvárania – zatvárania korunných lupienkov (ráno sú zatvorené, no s narastajúcim slnečným žiarením počas dňa sa postupne otvárajú (ľahko pozorovateľné pri burinách – napr. pupenci roľnom). Pohyb rastlín si môžu overiť pokusom, keď zo školskej záhrady prinesú vlhké šišky, ktoré v suchom prostredí začnú intenzívne pukať a uvoľňovať semená.

Žiaci veľmi ľahko pochopia význam **dýchania** ako nevyhnutného prejavu živých organizmov, jednoduchým pokusom sa môžu presvedčiť o tom, koľko dokážu zadržať dych, alebo pri nos priložíme zrkadielko, ktoré sa zarsí. Ale dýchajú aj rastliny, o čom sa môžu presvedčiť pri pokuse so sviečkou.

V prípade **prijímania potravy** (výživy) môžu sledovať hmyz ale aj vtákov, no dobrým príkladom je aj človek, ktorý dlhodobo bez prijímania potravy zahynie. Snažíme sa žiakov naviesť aj kontrolnými otázkami. „Bez čoho by si nedokázal prežiť, čo potrebuješ k životu?“, „Čo by sa stalo, keby sme rastlinu nepolievali, vytrhli s koreňmi z pôdy?“.

V prípade rastlín je možné založiť pokus s troma variantmi, kde rastlinu – napr. Izbovú *Coleus* môžeme pestovať iba v destilovanej vode bez živín, v pôde so živinami pri plnom svetle a v treťom variante rastlinu prikryjeme tmavým papierom. Už v priebehu 1. týždňa rastlina bez živín v destilovanej vode zvädne a rovnako neprežije ani rastlina prikrytá tmavým papierom, nakoľko v nej neprebíha fotosyntéza potrebná na syntézu živín pre rastliny.

V prípade **rozmnožovania** je najlepším príkladom pozorovanie rôznych vývinových štádií hmyzu, kde v prípade škodcov je možné pozorovať vajíčka aj larvy.

V prípade rastlín je možné sledovať vegetatívne rozmnožovanie podzemkami – pichliač/púpava.

Rast a vývin je pozorovateľný aj v prípade pokusov v poličkach/vyvýšených záhonoch, kde žiaci môžu pozorovať vývinové štádiá počas celej vegetácie od semena, klíčenia, klíčenej rastliny, rastliny s pravými listami, cez kvitnúcu rastlinu až po prvé plody. V prípade napr. fazule je možné založiť pokus, kde môžeme sledovať podmienky klíčenia a v prípade vyklíčených semien aj podmienky rastu.

Reakcie na podnety z vonkajšieho prostredia je možné sledovať v prípade živočíchov, ak sa k nim priblížime, začnú unikať, alebo sa prestanú pohybovať, čo predstavuje ich obranné mechanizmy.

Na záver pobytu v školskej záhrade majú žiaci stvárať živé organizmy napr. hmyz pomocou okruhliaklov či rastliny z modelovacej hmoty či krepového papiera. Tieto následne žiaci umiestnia do záhrady a musia zdôvodniť, prečo sa „jedná o neživé prírodniny“. Odpovede by mohli byť nasledovné. ? Moja lienka nie je živá, lebo....., Môj narcis nie je živý lebo.....“.

Vyhodnotenie aktivity (spätná väzba): výtvarné stváranie – z neživých materiálov vytváranie živej prírody



Obrázok 1: Premena živej prírody na neživú – výtvarná aktivita pre žiakov 3. a 4. ročníka ZŠ (Lehoťáková, 2025)

Podmienky života organizmov

Obsahový štandard: Pochopenie, že voda, vzduch (svetlo) sú podmienkou života organizmov, identifikácia prítomnosti vody v rastlinách, rôzne zdroje vody,

Výkonný štandard: Žiak vie/dokáže porovnať výsledky svojho pozorovania s výsledkami vrstovníkov a zdôvodniť prípadné rozdiely. Žiak vie formulovať predpoklad a zdôvodniť ho skúsenosťou. Žiak dokáže zaznamenať získané údaje z pozorovania do tabuľky. Pri

pozorovaní získať presné a spoľahlivé údaje, ak je potrebné dokáže pozorovanie opakovať. Žiak vie vyhodnotiť proces a výsledky získané skúmaním.

Vzdelávacia oblasť: Človek a príroda
Predmet: Človek a príroda – 1. cyklus vzdelávania
Téma aktivity: Spoznávame základné podmienky života rastlín – svetlo, teplo, vzduch, voda, výživa
Hodinová dotácia: 4-5 hod na aktivity, dlhodobé pozorovanie v prípade pokusov
Výchovno-vzdelávacie ciele: - poznávanie a pozorovanie základných podmienok života a vývinu rastlín - pochopenie nevyhnutnosti základných podmienok života na optimálny rast a vývin - rozvoj kritického myslenia, - rozvoj manuálnych zručností (založenie a starostlivosť o pokus, záhon),
Organizačné formy: samostatná práca – práca v skupinách
Metódy: ciele aktivít v záhrade zážitkovými metódami, problémová metóda
Učebné pomôcky: pôda, semená, naklíčené semená, modelové rastliny na pozorovanie, priehľadné poháre na pozorovanie s vekom, tmavý papier, chladnička
Metodologické poznámky: Žiaci môžu pracovať aj v skupinách
Priebeh aktivity: Na pochopenie základných podmienok života rastlín nám poslúžia dva pokusy- prvý na pochopenie nevyhnutnosti podmienok klíčenia semien a druhý realizovaný na poličku či vyvýšenom záhone, kde žiaci pochopia základné podmienky rastu a vývinu rastlín. Ako ideálnu modelovú rastlinu môžeme použiť hrach/fazuľu. V prvom rade sa zameriame na pochopenie podmienok klíčenia semien, kde sa žiakov motivačným rozhovorom pýtame, čo potrebujú semená na to, aby vyklíčili. Žiaci semená pozorujú 3 týždne, svoje pozorovania zapisujú do 5. pozorovacích hárkov V tabuľke 1 je pozorovací hárok pre 1. variant.

Názov pokusu 1: Podmienky klíčenia hrachu/fazole

Podmienky klíčenia semien sú voda, teplo, vzduch. Pre úspešné klíčenie sú dôležité všetky tieto faktory. Ak im niečo chýba, semená nevyklíčia.

Materiál: semená hrachu/fazole, vatú, zaváraninové poháre/flaše od dojčenskej výživy s viečkom, vatú, igelitové vrecúško..., tmavý papier (alobal)

Žiakov rozdelíme sa na 5 skupín.

- ▶ 1. skupina urobí cez viečko otvory, dá do pohára vatú a položí na ňu semienko hrachu, celý čas bude semeno pravidelne polievať cez otvory viečka.
- ▶ 2. skupina spraví to isté, ale semeno hrachu nepoleje, zostane suché.
- ▶ 3. skupina urobí to isté, ale semeno zostane ponorené vo vode - bez kyslíka /nepriedušné prikryté celý čas viečkom
- ▶ 4. skupina umiestni pokus na chladné miesto/pivnica či chladnička
- ▶ 5. skupina urobí cez viečko otvory, dá do pohára vatú a položí na ňu semienko hrachu, celý čas bude semeno pravidelne polievať cez otvory viečka, ale pohár prikryje tmavým papierom (alobalom).
- ▶ Vytvoríme predpoklady, ktoré na konci pozorovania budú potvrdíme alebo vyvrátíme.
- ▶ Vytvoríme záver – semeno vyklíči v 1. a 5. pohári.

Problémová úloha. Čo si myslíš, prečo rastlina vyklíčila aj bez svetla (zakrytá v tmavom papieri)? Ktoré semeno vyklíči skôr v 1. alebo piatom pohári? Semienka začnú klíčiť aj na svetle aj v tme. Avšak rastliny, ktoré rastú v tme rastú pomalšie a sú bledšie, ich rast sa v určitej fáze zastaví. Aj rast rastliny na svetle sa v určitej fáze zastaví, ale oveľa neskôr ako u rastliny pestovanej v tme.

Názov pokusu 2: Podmienky rastu hrachu/fazole

Pri uvedenom pokuse si overíme podmienky rastu rastlín, Hrach budeme vysievať do riadkov:

V 1. riadku ho budeme pravidelne zalievať

V 2. riadku zostane bez pravidelnej zálievky

V 3. riadku ho budeme zalievať, ale prikryjeme tmavou fóliou

V 4. riadku vysejeme už naklíčené semená.

Vytvoríme predpoklady, ktoré následne potvrdíme alebo vyvrátíme

Vytvoríme závery – rastliny sa budú vyvíjať v 1. a 4. riadku, no v 4. rýchlejšie.

Žiaci budú mať počas celého pokusu pozorovacie háčky, kde si budú zaznamenávať celý priebeh pokusu.

Problémová úloha: Čo si myslíš, prečo sa nevyvíjali rastliny prikryté tmavou fóliou, Čo im chýbalo?

Vyhodnotenie aktivity (spätná väzba): Schopnosť žiakov zdôvodniť priebeh ako aj výsledky pokusu.

Tabuľka 1: Pozorovací hárok pokusu Klíčenie semien – variant 1

Podmienky klíčenia semien počas 3. týždňov		deň prípravy
1. týždeň	2. týždeň	3. týždeň
Nákres:	Nákres:	Nákres:
Popis	Popis	Popis

Zdroj: vlastné spracovanie

Pri popise používaj pojmy: fazuľa napučí, praskne osemenie (vonkajší obal semena) a objaví sa korienok, korienok silnie a objaví sa klíčna rastlinka, rastle stonka a klíčne listy, rastlina silnie a rastú pravé listy.

ZÁVER

Pozorovania a pokusy v školskej záhrade učia žiakov systematicky pozorovať prírodu a javy s ňou spätá, uskutočňovať pokusy, ktoré následne dokážu vyhodnotiť a vyvodiť závery. Uvedené navrhnuté aktivity sú realizovateľné v rámci 1. cyklu vzdelávacej oblasti Človek a príroda v súlade s novým kurikulumom vzdelávania. Môžu sa využiť buď motivačne alebo na fixáciu tematických celkov Životné podmienky organizmov a Podmienky života organizmov.

LITERATÚRA

- BALLA, Š., SZEKERES, L., SANDANUSOVÁ, A. JURÍKOVÁ, T. 2008. Creativity developing in teaching Biology = Rozvíjanie kreativity vo výučbe biológie, 2008.In. Eva Hájková, Ríta VémolováXXVI. International Colloquium on the Management of Educational Process = proceedings of electronic version of reviewed contribution MSIE 6. - Brno : Univerzita Obrany, 2008. - ISBN 978-807231-511-6, 1 CD-ROM.
- DOBIŠOVÁ, A., KOVAČIKOVÁ, O. 2025. Človek a príroda 1, *Pracovná učebnica pre 1. cyklus (NOVÉ KURIKULUM)*, 1. ročník, 1. vyd., Aitec, 32 s. ISBN 978-80-8146-336-5
- ROCHOVSKÁ, I., ZVONČEKOVÁ, V. 2025. Človek a príroda 1, 1. vyd., Raabe, 35 s. ISBN/ ISSN / KÓD: 978-80-8280-607-9
- POKORNÁ, T., STOLLÁROVÁ, V. 2006. Poznávanie rastlín v prirodzenom životnom prostredí, 2006. - 78 s. In. XVI.medzinárodné kolokvium o rízení osvojovacího procesu. - Brno : Univerzita obrany, 2006. - ISBN 80-7231-139-5, S. 1-5.
- ZELINA, M. 1996. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa : (metódy výchovy)*. Bratislava: Iris, s. 230. ISBN 8096701347.

Afiliácia:

Príspevok je parciálnym výstupom grantovej úlohy KEGA 019UKF-4/2025Školská 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 štúdií
Ústav pre vzdelávanie pedagógov
Drážovská 4 949 01 Nitra
tjurikova@ukf.sk

KOOPERATÍVNE VYUČOVANIE V E-LEARNINGU AKO NÁSTROJ ZVYŠOVANIA EFEKTÍVNOTI EDUKAČNÉHO PROCESU: TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

Natália KUBAŠOVÁ, SK

ABSTRAKT

Príspevok sa zameriava na problematiku kooperatívneho vyučovania a e-learningu v kontexte súčasného vzdelávania. Analyzuje teoretické východiská, pedagogicko-psychologické prístupy a možnosti implementácie týchto foriem učenia. Literárne zdroje zahŕňajú domáce aj zahraničné publikácie reflektujúce vývoj v oblasti digitálneho a kooperatívneho vzdelávania. Cieľom je vytvoriť prehľad relevantnej odbornej literatúry ako základ pre ďalší pedagogický výskum.

Kľúčové slová: kooperatívne vyučovanie, e-learning, pedagogika, digitálne vzdelávanie, didaktika

COOPERATIVE LEARNING IN E-LEARNING AS A TOOL FOR ENHANCING THE EFFECTIVENESS OF THE EDUCATIONAL PROCESS: THEORETICAL FOUNDATIONS

ABSTRACT

The paper is focused on cooperative learning and e-learning in the context of contemporary education. It analyses theoretical foundations, pedagogical and psychological approaches, and the implementation possibilities of these learning methods. The literature includes both local and international publications reflecting developments in digital and

cooperative learning. The aim is to provide an overview of relevant academic sources as a basis for further pedagogical research.

Key words: cooperative learning, e-learning, pedagogy, digital education, didactics

ÚVOD

Cieľom článku je preskúmať efektívnosť kooperatívneho vyučovania realizovaného v prostredí e-learningu. V tejto oblasti sa pracuje s pojmami a termínmi, ktoré používajú teoretici, odborná verejnosť aj samotní účastníci vzdelávacieho procesu. Medzi kľúčové pojmy teoretického rámca patria kooperatívne vzdelávanie, kooperácia a spolupráca, ako aj pojmy súvisiace s elektronickým vzdelávaním – najmä e-learning a digitalizácia. Tieto pojmy predstavíme vo vzájomných súvislostiach na základe dostupných odbornej literatúry a zdrojov. Pozornosť venujeme implementácii prvkov e-learningu a kooperatívneho vyučovania v edukačnom procese.

1 KOOPERÁCIA

Východiskom aktívnej a dynamickej hodiny je kooperácia, ktorá umožňuje efektívne zapájanie sa žiakov a študentov do výchovno-vzdelávacieho procesu. Vychádzajúc z významu pojmu kooperácia, ktorý je odvodený z latinského cooperare – spolupracovať, spolu s definíciou uvedenou v Slovníku cudzích slov (akademický) (2005), možno tento pojem chápať ako „súčinnosť, spolupráca, konanie vyznačujúce sa ochotou na spoluprácu, neegoistickým, priateľským postojom.“ Slovník súčasného slovenského jazyka (2006, 2011, 2015) uvádza nasledovnú definíciu pojmu kooperácia „podieľanie sa, (organizovaná) účasť viacerých ľudí, inštitúcií, podnikov a pod. na spoločnej činnosti, na pracovnom (výrobnom) procese.“ Na základe uvedených slovníkových definícií môžeme konštatovať, že kooperácia v pedagogickom kontexte predstavuje vedomý a cieľavedomý proces organizovanej spolupráce účastníkov edukačného procesu.

Kooperácia predstavuje v edukácii stratégiu podporujúcu aktívnu účasť žiakov na vyučovacom procese prostredníctvom výmeny myšlienok, názorov a informácií žiakov. V tejto súvislosti Pošteková uvádza, že „jednou z aktuálnych výziev pedagogiky je aktívna participácia žiakov na vyučovacom procese – zamerať sa na rozvoj ich vedomostí a osobností“ (Pošteková, 2025, s. 7). Z uvedeného vyplýva, že tento prístup podporuje aktívny rozvoj sociálnych a komunikačných kompetencií žiakov. Autor R.

Čapek vo svojej monografii *Moderná didaktika* (2015) pracuje s pojmom spolupráca a uvádza, že „spolupráca vedie k zvýšeniu efektivity práce a naštartuje vhodné facilitačné procesy“ (Čapek, 2015, s. 291). Inými slovami, spolupráca vytvára podmienky, ktoré uľahčujú proces učenia a osobnostného rozvoja žiaka. Efektivita práce spočíva v lepšom rozdelení úloh, vzájomnej pomoci a podpore medzi žiakmi.

1.1 Kooperatívne vyučovanie

V odbornej literatúre sa stretávame s viacerými definíciami a charakteristikami kooperatívneho vyučovania. Základné vymedzenie pojmu vychádza z *Pedagogického slovníka*, ktorý kooperatívne učenie definuje nasledovne: „je to učenie líšiace sa od individuálneho tým, že je postavené na spolupráci osôb pri riešení zložitejších úloh. Riešitelia sú vedení k tomu, aby si dokázali rozdeliť sociálne úlohy, naplánovali si celú činnosť, rozdelili si čiastkové úlohy, naučili sa radiť si, pomáhať, zladit' úsilie, kontrolovať jeden druhého, riešiť čiastočné spory, spájať čiastočné výsledky do väčšieho celku, hodnotiť prínos jednotlivých členov atď.“ (Průcha, Walterová a Mareš 2003, s. 107). Na základe tejto definície môžeme konštatovať, že kooperatívne vyučovanie povzbudzuje žiakov ku rozdeleniu si zodpovednosti medzi sebou a rozvíja ich sociálne zručnosti ako jeden z kľúčových aspektov spolupráce. Definícia uvedená v *Pedagogickom slovníku* zahŕňa zásadné prvky spolupráce, ktoré sme identifikovali v rámci analyzovaných definícií pojmu kooperácia.

Kooperatívne vyučovanie ako pedagogický prístup sa realizuje prostredníctvom skupinovej práce, pričom hlavným prvkom je neustále zlepšovanie komunikácie a spolupráce medzi žiakmi. Z hľadiska pedagogickej praxe je relevantné uviesť, že „*pri kooperatívnom vyučovaní, ktoré sa odlišuje od skupinového, je dôležité, aby bolo využitých päť prvkov kooperatívneho vyučovania, a to pozitívna vzájomná závislosť, interakcia tvárou v tvár, individuálna zodpovednosť, skupinové spracovanie a sociálne zručnosti*“ (Pošteková, 2023, s. 86).

Súčasťou vyučovacieho procesu je kombinácia rôznych prístupov skupinovej a individuálnej práce. Podľa Kratochvílovej v procese kooperácie „prebieha zapojenie: (žiak získava pocit spolupatričnosti) ovplyvňovanie (žiaci sa ľahšie vyjadrujú v malých skupinách, viac vplývajú na druhých a sú nimi ovplyvňovaní) a pôsobenie (malé skupiny umožňujú vytvárať osobné vzťahy)“ (Kratochvílová, 2007, s.131). Tieto nosné princípy kooperatívneho vyučovania – zapojenie, ovplyvňovanie a pôsobenie – formujú a podporujú komplexnosť edukačného a sociálneho

procesu. Výsledkom je podpora pocitu spolupatričnosti, aktívnej komunikácie, vzájomného ovplyvňovania a budovania zdravých medziľudských vzťahov, ktoré presahujú rámec samotného vyučovania. Čapek vo svojej monografii *Moderní didaktika* (2015) poukazuje na to, že kooperatívne vyučovanie vnímame ako metodický prístup, ktorý rozvíja kľúčové zručnosti žiakov a „zahŕňa tie metódy, ktoré podporujú spoluprácu žiakov, deľbu práce, zručnosť riešiť problémy a spory, hodnotiť a oceňovať sa navzájom, plánovať činnosť a ďalšie zručnosti... Spolupráca zlepšuje klímu v triede, vedie k zvýšeniu súdržnosti a zníženiu hádok v triede“ (Čapek, 2015, s. 291), čím vytvára podmienky stimulujúce kognitívny rozvoj, emocionálnu a sociálnu dimenziu učenia a napomáha k formovaniu komplexnej osobnosti žiaka. Na myšlienku metodického prístupu kooperatívneho vyučovania nadväzuje a empiricky dopĺňa Pošteková vo svojej práci *Aktuálne výzvy vo využívaní kooperatívneho vyučovania na slovenských školách* (2025) „Kooperatívne vyučovanie je jedným z viacerých prístupov k učeniu, ktoré sa v súčasnosti využívajú aj v slovenskom školstve. Rozsiahly výskum potvrdzuje jeho účinnosť“ (Pošteková, 2025, s.10). Autorka upozorňuje na to, že v súčasnom edukačnom prostredí nie je ustálený jeden dominantný spôsob výučby, ale existuje tu pluralita stratégií a metód, medzi ktoré zaradujeme aj kooperatívne vyučovanie.

1.2 E – Learning

Rýchly rozvoj technológií vedie k tomu, že vzdelávací proces sa čoraz viac stáva e-learningovým a ten prechádza neustálymi inováciami. Táto transformácia prináša do edukačného procesu výhody – individualizované a flexibilné výučbové programy, možnosť rýchlej a jednoduchej aktualizácie materiálov a zadaní či získavanie efektívnej spätnej väzby. Naopak, nevýhodou sú nároky na čas pedagóga, znalosť a dostupnosť techniky a internetového pripojenia (cf. Bobot – Jakubeková – Rurák, 2012, s. 57).

Podľa výkladového slovníka je e-learning (v preklade elektronické učenie alebo vzdelávanie) definovaný ako „vzdelávacia aktivita využívajúca informačné technológie, najmä web, multimediálne prostriedky alebo elektronické médiá“ (Kolář, 2012). Táto definícia poukazuje na dôležitosť moderných technológií vo vzdelávacom procese, ktoré sú základom pre rozličné metódy výučby, vrátane kooperatívneho vyučovania.

Definície e-learningu sa v pedagogickej oblasti odlišujú v závislosti od interpretačného rámca – či ich vytyčujú inštitúcie, teoretici vzdelávania

alebo praktici. V rámci odborného spracovania problematiky e-learningu je žiadúce pracovať s viacerými teoretickými východiskami a poukázať na ich komplementárnosť.

Jednu z nich ponúka Badrul H. Khan, ktorý e-learning vníma ako inovatívny nástroj na sprostredkovanie kvalitného vzdelávania, a to v nasledovnom ponímaní: „je to inovatívna metóda poskytovania kvalitného a interaktívneho vzdelávacieho prostredia, ktorá je prístupná hocikomu, kedykoľvek a kdekoľvek. Tento prístup využíva širokú škálu digitálnych technológií a ďalších výučbových materiálov, umožňujúc otvorené, flexibilné a distribuované vzdelávanie" (pozn. „an innovative approach for delivering well-designed, learner-centered, interactive, and facilitated learning environment to anyone, anyplace, anytime by utilizing the attributes and resources of various digital technologies along with other forms of learning materials suited for an open, flexible, and distributed learning environment“ (Khan, 2005, s. 33)) (Khan, 2005, s. 33). Khan zdôrazňuje, že e-learning predstavuje kvalitatívne obohatený a inovačný model ku klasickému vzdelávaniu. Kvalitu v tomto kontexte vnímame smerom k obsahu, forme, použiteľnosti, efektivite a flexibilitate edukačného procesu. Schmidt (2016) vychádza z definície D. Stockleyho (2003) a zdôrazňuje nasledovné „e-learning je vzdelávací proces, využívajúci informačné a komunikačné technológie k tvorbe kurzov, k distribúcii študijného obsahu, ku komunikácii medzi študentmi a pedagógmi a k riadeniu štúdia” (Schmidt, 2016, s. 207). Vymedzenie e-learningu, ktoré prezentuje Univerzita Komenského v Bratislave, možno považovať rovnako za relevantné, pretože reflektuje súčasné pedagogické prístupy a situáciu. Podľa definície, ktorú uvádza, e-learning alebo tzv. online vzdelávanie vzniklo konvergenciou dvoch vzdelávacích trendov: dištančného vzdelávania a používania technológií v triedach (Univerzita Komenského v Bratislave: História e-learningu, 2015). Prezentované definície ilustrujú dve základné zložky e-learningu v pedagogickom kontexte – jeho pedagogicko-didaktický rozmer a funkčné a technologické špecifiká v praxi.

Kopecký (2006) zohľadňuje praktický prístup k e-learning a zameriava sa na jeho funkčnú a technologickú stránku zdôrazňujúc jeho „multimediálnu podporu vzdelávacieho procesu za použitia moderných informačných a komunikačných technológií (IKT)“ (Kopecký, 2006). Vo svojej definícii zdôrazňuje cieľovú funkciu IKT, ktorou je „zvýšiť kvalitu a dostupnosť vzdelávania“ (Kopecký, 2006). Na základe uvedeného vymedzenia môžeme e-learning chápať ako prostriedok prekonávania bariér

(časových, priestorových či osobných) vo vzdelávaní či ako nástroj skvalitňovania edukačného procesu prostredníctvom zvýšenej efektivity, inkluzívnosti a rovnosti príležitostí.

Na základe uvedených definícií možno konštatovať, že elektronická podpora vzdelávania sa výrazne uplatnila počas dištančného vyučovania, keď sa prejavili jej výhody (dostupnosť, flexibilita, individualizácia), ale aj limity (napr. oslabenie sociálnych väzieb). E-learning možno chápať ako komplexný a flexibilný systém vzdelávania, ktorý sprostredkúva edukačný obsah, interaktivitu, komunikáciu a riadenie štúdia prostredníctvom IKT. Realizuje sa v online alebo offline prostredí, a teda je vhodný na samostatné štúdium aj na výučbu riadenú učiteľom. Neplatí však recipročný vzťah – využitie IKT vo vyučovaní automaticky neznamená implementáciu e-learningového systému.

2 TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ KOOPERATÍVNEHO VYUČOVANIA V E – LEARNINGU

Práve vo vyššie spomínanej súvislosti sa ako mimoriadne prínosné javí prepojenie e-learningu s princípmi kooperatívneho vyučovania, ktoré kladie dôraz na interakciu, vzájomnú pomoc a spoločnú zodpovednosť žiakov za výsledok práce v edukačnom procese. Online prostredie poskytuje vhodné podmienky na efektívnu realizáciu kooperatívnych stratégií prostredníctvom digitálnych nástrojov. Medzi digitálne nástroje, ktoré podporujú kooperatívne vyučovanie v online prostredí patria napríklad zdieľané dokumenty, diskusné fóra, videokonferencie či virtuálne skupiny, ktoré vytvárajú priestor a možnosti pre spoločné riešenie úloh, kolaboratívnu tvorbu a poskytovanie vzájomnej spätnej väzby medzi účastníkmi vzdelávacieho procesu. Uvedené digitálne nástroje sú často súčasťou tzv. Learning Management Systems (LMS) – systém riadenia výučby –, ktoré zastrešujú a integrujú rôzne formy elektronického vzdelávania. Medzi najpoužívannejšie platformy tohto typu patria Moodle, Blackboard, Brightspace, Canvas, Netex či Totara Enterprise.

Výkladový slovník a slovník odborných pojmov definuje LMS ako „systém pre elektronické vzdelávanie, v ktorom môžu učitelia vytvárať učebný obsah a študenti/žiaci ho konzumovať, absolvovať testy a podobne (napr. Moodle).“ V širšom zmysle možno LMS charakterizovať ako softvér alebo aplikáciu určenú na plánovanie, realizáciu a monitorovanie vzdelávacích aktivít. Vzdelávací systém LMS významne podporuje individuálne učenie, a predovšetkým kolaboratívne formy práce – a to

prostredníctvom funkcií ako je rozdelenie študentov do skupín, využívanie chatovacích nástrojov, diskusných fór či možností nastavenia konzultácií medzi pedagógom a žiakom. V prostredí systému Moodle možno vytvárať uzavreté pracovné skupiny, prideľovať im špecifické úlohy, využívať nástroje ako modul *Workshop* na vzájomné hodnotenie študentov a implementovať rôzne komunikačné prostriedky, ako je napríklad chat, prípadne využiť synchrónnu aj asynchrónnu formu komunikácie. LMS systémy umožňujú pedagógom efektívne sledovať individuálny i tímový pokrok študentov, prideľovať im role v skupine, zverejňovať termíny a zadania alebo poskytovať diferencovanú spätnú väzbu. Digitálne prostredie LMS podporuje individualizovaný prístup k žiakovi, rozvoj sociálnych kompetencií žiakov, umožňuje kooperatívne zamerané vzdelávanie, a napomáha aktívnej participácii žiakov v edukačnom procese.

Pri implementácii e-learningových foriem a kolaboratívneho vyučovania „v pedagogickom ponímaní nejde teda iba o rozhodnutie z pohľadu voľby technológií, ale aj o zohľadnenie podmienok a kontextu, v akých sa bude vzdelávanie realizovať“ (Burgerová, Adamkovičová, 2014, s.19). Uvedené tvrdenie poukazuje na potrebu premyslenej implementácie digitálnych technológií do vyučovania, ktorá presahuje rámec výberu konkrétnych nástrojov, platforiem či aplikácií. Dôležité je ich efektívne začlenenie v súlade s edukačnými cieľmi, obsahom, potrebami žiakov a reálnymi podmienkami prostredia. Zásadnú úlohu preto zohráva spôsob didaktickej aplikácie, kontext použitia a edukačný zámer.

Minister školstva Slovenskej republiky Tomáš Drucker v roku 2024 zdôraznil potrebu prepojenia praktických zručností a kritického myslenia vo vzdelávaní, keď uviedol: „Potrebujeme školy, ktoré deti vybaví praktickými zručnosťami a kritickým myslením. Riaditeľky a riaditelia by mali byť lídrami, ktorí vytvoria podmienky pre interdisciplinárne a digitálne vzdelávanie... Pedagogickí pracovníci, ale aj rodičia a žiaci majú podporu na ministerstve školstva a robíme všetko pre to, aby sme tejto nevyhnutnej transformácii pomohli“ (Ministerstvo školstva SR, 2024). Predložené vyjadrenie je relevantné a korešponduje so súčasnými trendmi v oblasti odbornej pedagogiky a didaktiky, pričom reflektuje aktuálnu výzvu slovenského školstva – zabezpečiť u žiakov rozvoj schopnosti efektívne spolupracovať, pracovať s digitálnymi technológiami, kriticky premýšľať a riešiť komplexné problémy. Nevyhnutná transformácia si vyžaduje reformu kurikula, ako aj vytvorenie adekvátnych podmienok pre implementáciu moderného, interdisciplinárneho a digitálneho

vzdelávania. Tieto priority, ktoré zdôrazňuje aj súčasná vzdelávacia politika, nachádzajú svoje metodicko-didaktické naplnenie práve v kombinácii e-learningových foriem a kooperatívneho vyučovania. Ich integrácia do edukačného procesu je založená na potrebe zachovať dôraz na technologickú podporu učenia a zároveň na aktivizáciu žiakov a posilňovanie ich sociálnych väzieb. Kľúčovým aspektom tejto kombinácie je maximalizovať využitie potenciálu digitálnych technológií v súlade s pedagogicko-didaktickými premisami 21. storočia. Takto koncipovaný model vzdelávania prispieva k rozvoju kľúčových kompetencií žiakov – predovšetkým v oblastiach komunikácie, kooperácie, a aplikácie praktických zručností –, ktoré predstavujú nevyhnutný predpoklad pre ich úspešné uplatnenie sa v súčasnej spoločnosti. Zároveň vytvára priestor na individualizáciu vzdelávacieho procesu prostredníctvom diferenciacie obsahu a tempa učenia, s dôrazom na implementáciu rôznorodých foriem vzájomného učenia sa (peer learning).

Mareš (2013) upozorňuje, že kooperatívne vyučovanie prostredníctvom technológií prináša popri svojích prínosoch aj dve zásadné obmedzenia, ktoré môžu negatívne ovplyvniť kvalitu a efektivitu vzdelávania. Prvým z nich je problém skutočnej sociálnej interakcie, ktorá medzi účastníkmi výučby nevzniká spontánne – vyžaduje si cieľné plánovanie a metodickú podporu a jej udržiavanie je často náročné. Vzdelávací systém z tohto dôvodu musí systematicky budovať tzv. pozitívnu vzájomnú závislosť, ktorá podporuje aktívnu spoluprácu a zodpovednosť za spoločné výsledky učenia. Druhým identifikovaným problémom je absencia afektívneho rozmeru sociálnej interakcie. Hoci práca na diaľku prináša množstvo emočne podfarbených situácií ich zachytávanie a vyhodnotenie je náročné – najmä v prípadoch, keď učiteľ nie je priamo prítomný pri spolupráci skupiny (Burgerová, Adamkovičová, 2014, s. 41). Tieto zistenia poukazujú na nevyhnutnosť systematickej didaktickej podpory a premyslenej implementácie digitálnych prvkov do výučby, zohľadňujúc ich využitie v kontexte kooperatívneho vyučovania.

ZÁVER

Kooperatívne vyučovanie predstavuje účinný pedagogický prístup, ktorého úlohou je „podporovať u žiakov hodnoty, pocit zodpovednosti, uvedomenie si potrieb druhých a skúsenosť so spoluprácou v kolektíve“ (Pošteková, 2025, s. 30). V súčasnom vzdelávacom kontexte sa do popredia dostáva samotný žiak ako aktívny činiteľ vzdelávacieho procesu.

Pošteková konštatuje, že „*kooperatívne vyučovanie je typ vyučovania, ktorý je zameraný na žiaka*“ (Pošteková, 2024, s. 186). V rámci takto orientovaného prístupu sa žiaci „*učia vážiť si seba aj svoje okolie, čo im umožňuje asertívne riešiť konflikty a konať v súlade s ostatnými, nie proti nim. Taktiež si uvedomujú svoju identitu v kontexte vzájomnej spolupráce*“ (Pošteková, 2025, s.30). Súčasný trend digitalizácie vzdelávania a individualizácie učenia vytvára predpoklady na to, aby bola kooperácia medzi žiakmi rozvíjaná aj v prostredí e-learningových platforiem, pokiaľ sú vhodne nastavené metodické, technické a didaktické podmienky. Z analýzy dostupnej literatúry vyplýva, že využívanie e-learningových foriem vyučovania svojou atraktivitou a funkčnosťou prispievajú k zvýšenej aktivizácii a väčšiemu zapojeniu žiakov do vyučovacieho procesu, čo je podporované aj v rámci kooperatívneho vyučovania, ako uvádza aj Pošteková „*motivácia žiakov zlepšovať sa vychádza skôr z túžby dosiahnuť vlastné alebo skupinové ciele než z rivality a porovnávaní sa s ostatnými*“ (Pošteková, 2025, s. 30). Táto výzva naznačuje potrebu ďalšieho výskumu zameraného na identifikáciu podmienok nevyhnutných na efektívne začlenenie kooperatívneho učenia v rámci e-learningu do edukačnej praxe.

LITERATÚRA

- BOBOT, M., JAKUBEKOVÁ, J. a RURÁK, Ľ. 2012. Využívanie informačno-komunikačných technológií vo vyučovaní. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. s. 66. ISBN: 978-80-8052-389-3.
- BURGEROVÁ, J. a ADAMKOVIČOVÁ, M. 2014. Vybrané aspekty komunikačnej dimenzie e-learningu. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove. s.160. ISBN 978-80-555-1146-7.
- CROSS, J. 2007. Informal Learning: Rediscovering the Natural Pathways That Inspire Innovation and Performance. San Francisco: Pfeiffer. s. 292. ISBN 0787981699.
- ČAPEK, R., 2015. Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotiacích metod. Praha: Grada. s. 624. ISBN 9788024734507.
- EGER, L., 2004. Česká pedagogika a e-learning. Pedagogická orientace [online], č. 4, s. 2–15. Dostupné na: <https://core.ac.uk/download/pdf/230563506.pdf> [cit. 2022-05-17]. ISSN 1211-4669.
- KASÍKOVÁ, H. 1997. Kooperativní učení, kooperativní škola. Praha: Portál. s.152. ISBN 80-7178-1673.

- KHAN, B. H. 2005. Managing E-Learning: Design, Delivery, Implementation and Evaluation. Londýn: Hershey: IGI Global. s. 439 ISBN 1-59140-636-6.
- KOLÁŘ, Z. 2012. E-learning v teorii a praxi. Olomouc: agentura GEVAK s.r.o. s. 345. ISBN 978-80-86768-38-0
- KOPECKÝ, K. E-learning (nejen) pro pedagogy. Olomouc: Hanex, 2006. 125 s. ISBN 80-85783-50-9.
- KRATOCHVÍLOVÁ, M. et al. 2007. Úvod do pedagogiky. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave. s.167. ISBN 978-80-8082-145-6.
- MAREŠ, J. 2013. Pedagogická psychologie. Praha: Portál. s.704. ISBN 978-80-262-0174-8.
- TUREK, I. 2008. Didaktika. Bratislava: WoltersKluwer, s. 620. ISBN 9788081680045.
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVA, VÝSKUMU, VÝVOJA A MLÁDEŽE SLOVENSKEJ REPUBLIKY. 2024. Potrebujeme školy, ktoré deti vybaví praktickými zručnosťami a kritickým myslením, uviedol minister školstva Tomáš Drucker [online]. Bratislava: Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže SR, 30. 7. 2024 [cit. 2025-06-23]. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/potrebuje-skoly-ktore-deti-vybavia-praktickymi-zrucnostami-a-kritickym-myslenim>.
- OBERT, V. 2003. Rozvíjanie literárnej kultúry žiakov. Bratislava: Poľana. s. 398. ISBN 80-89002-81-1.
- POŠTEKOVÁ, B. 2023. Využitie sociometrie k heterogénnemu zloženiu kooperatívnych skupín žiakov. In Magová, M. Kováčová, B. (eds.) Podpora osôb so zdravotným znevýhodnením v poradenskom systéme. Ružomberok: Verbum. s. 86-93.[citované Jul 11 2025].
- POŠTEKOVÁ, B. 2024. Kooperatívne vyučovanie na hodinách matematiky základných škôl – využívanie, frekvencia, názory učiteľov. In: Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok. Online. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, roč. XXIII., č. 1, s. 185-194. ISSN 1336-2232. Dostupné na: <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.1.185-194>.
- POŠTEKOVÁ, B. 2025. Aktuálne výzvy vo využívaní kooperatívneho vyučovania na slovenských školách. Žilina: EDIS – vydavateľstvo UNIZA. s. 107. ISBN978-80-554-2188-9.

- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. a MAREŠ, J. 2003. Pedagogický slovník. Praha: Portál. s. 322. ISBN 80-7178-772-8.
- SCHIMDT, P., JURÍK, P. 2016. Use of e-learning in higher education. In: Učenyje zapiski Instituta social'nych i humanitarnych znanij : Elektronnaja Kazaň - 2016 : materialy VIII Meždunarodnoj naučno-praktičeskoj konferencii, Kazaň, 26-28 aprelja. Kazaň : Juniversum. – s. 5-12. ISSN 2078-6980.
- ŠTÁTNY PEDAGOGICKÝ ÚSTAV. 2011. Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie: Slovenský jazyk a literatúra – príloha ISCED 1. Bratislava: ŠPÚ.
- ŠTÁTNY PEDAGOGICKÝ ÚSTAV. 2023. Vzdelávací štandard – Slovenský jazyk a literatúra pre 2. stupeň ZŠ a príslušný ročník osemročného gymnázia (ISCED 2) [online]. Bratislava: ŠPÚ [cit. 2025-06-12]. Dostupné na: https://www.minedu.sk/data/files/11828_slovensky-jazyk-a-literatura.pdf.

Afiliácia:

Príspevok je parciálnym výstupom grantovej úlohy VEGA č. 1/0550/24 Kooperatívne vyučovanie ako prostriedok zvyšovania efektivity edukačného procesu: teoretické východiská.

KONTAKT:

Mgr. Natália Kubašová, PhD.
Katolícka univerzita v Ružomberku, Filozofická fakulta
Katedra slovenského jazyka a literatúry
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
natalia.kubasova@ku.sk

VÝZVY SPOJENÉ S VYUČOVANÍM ESP SLOVNEJ ZÁSObY V UNIVERZITNOM PROSTREDÍ POMOCOJ JAZYKOVÉHO KORPUSU

Marta LACKOVÁ, SK

ABSTRAKT

Korpusová lingvistika so svojimi nástrojmi sa v posledných desaťročiach stala vplyvnou aj v oblasti výučby cudzích jazykov; napriek tomu sa zdá, že priame používanie korpusovo orientovaných materiálov v triede je stále limitované. Táto práca sa zaoberá použiteľnosťou korpusovo orientovaných učebných materiálov zameraných na špecifickú oblasť slovnej zásoby ESP (odbornej angličtiny) v univerzitnom prostredí. Pomocou metódy skráteného prehľadu literatúry sa v nej pokúsime preskúmať ich efektívnosť z viacerých hľadísk. Po vykonaní vyhodnotenia výsledky výskumu ukazujú, že vysokoškolskí študenti majú tendenciu hodnotiť korpusovo orientované ESP výučbové materiály pozitívne, najmä kvôli nasledujúcim aspektom: prístup k autentickému jazyku, prístup k informáciám a témam, ktoré sú pre študentov relevantné, a kompatibilita s osnovami. Relevantnými sú aj faktory ako rozvoj jazykového povedomia, rozvoj kritického myslenia a spolupráca s inými študentmi. Zistenia jednoznačne indikujú, že je vhodné zahrnúť korpusovo orientované materiály do jazykovej prípravy budúcich odborníkov v rôznych vedných oblastiach.

Kľúčové slová: korpus, ESP, vyučovanie, angličtina pre špecifické účely

CHALLENGES IN TEACHING ESP VOCABULARY IN A UNIVERSITY ENVIRONMENT USING A LANGUAGE CORPUS

ABSTRACT

Corpus linguistics and its tools have become influential in the field of foreign language teaching in recent decades; however, the direct use of corpus-based materials in the classroom still seems to be limited. This paper examines the applicability of corpus-based teaching materials focused on the specific area of ESP (Specialized English) vocabulary in a university setting. Using the method of a brief literature review, we will attempt to examine their effectiveness from several perspectives. After conducting an evaluation, the research results show that university students tend to evaluate corpus-based ESP teaching materials positively, mainly due to the following aspects: access to authentic language, access to information and topics that are relevant to students, and compatibility with the curriculum. Factors such as the development of language awareness, the development of critical thinking, and collaboration with other students are also relevant. The findings clearly indicate that it is appropriate to include corpus-oriented materials in the language training of future experts in various scientific fields.

Key words: corpus, ESP, teaching, English for specific purposes

ÚVOD

V poslednom období pozorujeme trendy, ktoré sú ovplyvnené viacerými faktormi, ako je globálna pandémia, vplyv IT technológií na každodenný život a rozvoj umelej inteligencie, a ktoré kladú rastúce požiadavky na kvalitu vzdelávacej prípravy budúcich odborníkov v mnohých oblastiach. Tieto procesy sa odrážajú aj v jazykovom vzdelávaní v univerzitnom prostredí. Následne vedú k úprave hlavných požiadaviek kladených na kvalifikáciu moderného špecialistu, ktorý by mal preukázať kompetenciu v začleňovaní nových metodologických postupov do procesu ďalšieho sebavzdelávania, pričom prístupy jazykového vzdelávania, ktoré majú korene v korpusovej lingvistike, patria medzi perspektívne trendy, ktorými by sa mohol moderný špecialista riadiť.

1 VÝCHODISKÁ

Väčšina študentov študujúcich angličtinu na vysokých školách je zapísaná v iných odboroch ako samotná angličtina (ekonómia, medicína, inžinierstvo). Zvyšovanie relevantnosti terciárnych kurzov angličtiny pre špecifické a/alebo akademické účely (ESP/EAP) pre uspokojenie profesionálnych potrieb týchto študentov – najmä pri zvládnutí špecializovanej slovnej zásoby relevantnej pre ich disciplíny – možno výrazne zlepšiť prostredníctvom korpusového prístupu. Korpusový prístup ponúka empiricky podložené pochopenie diskurzu a jazyka používaného v špecifických profesionálnych kontextoch, čím študentom poskytuje väčšiu nezávislosť pri vykonávaní ich profesionálnych úloh (Boulton et al., 2012).

Keďže angličtina je v súčasnosti primárnym jazykom publikovania výskumu v mnohých akademických oblastiach, v posledných rokoch sa uskutočnilo množstvo štúdií využívajúcich korpusové metódy pre potreby učenia sa slovnej zásoby v jazyku ESP (Stoller, Robinson, 2017; Ryan, G., 2012). Dôraz sa kladie na skúmanie efektívnych spôsobov integrácie výučby slovnej zásoby v jazyku ESP a korpusových technológií, pričom sa navrhujú nové modely výučby slovnej zásoby založenej na korpuse pre profesionálov (Muñoz, 2015).

Okrem toho existujú štúdie, ktoré typicky používajú korpuse na skúmanie atribútov lexiky spojených s rôznymi disciplínami ESP. Medzi príklady patrí analýza kolokačných vzorcov slova založená na korpuse, ktorá odhaľuje jeho rôzne významy alebo použitia a určuje, či nesie nejaké negatívne konotácie alebo súvisiacu prozódii. Tieto informácie sú veľmi cenné pre lexikografov, vývojárov materiálov, učiteľov ESP a študentov ESP (Oleskeviciene, Mockiene, Stojković, 2021).

2 CIELE

Na základe predchádzajúceho prehľadu literatúry neexistujú žiadne rýchle prehľady skúmajúce výzvy spojené s využitím korpusových materiálov pri výučbe slovnej zásoby ESP na terciárnej úrovni. Dostupné systematické práce sa nezameriavajú na vplyv korpusových materiálov na rozvoj slovnej zásoby ESP; navyše neskúmajú účinnosť korpusových prístupov v kontexte výučby slovnej zásoby ESP na vysokých školách.

Preto sa tento prehľad zameriava na riešenie tejto medzery systematickým skúmaním výziev pri aplikácii korpusových prístupov pri výučbe ESP slovnej zásoby na univerzitách. Snaží sa prispieť k existujúcemu súboru literatúry poskytnutím empirických poznatkov o tom, ako môžu

korpusové materiály zlepšiť výsledky vzdelávania ESP u vysokoškolských študentov. Tento prehľad v závere ponúkne základné odporúčania na zlepšenie implementácie kurzov korpusovej lingvistiky vo vzdelávaní ESP angličtiny, čím sa podporia lepšie výsledky vzdelávania v kontexte vysokoškolského vzdelávania.

3 METÓDY

Medzi výskumné databázy, ktoré boli prehľadané, patrili Web of Science, Scopus, Google Scholar, ProQuest, Science Direct a ERIC, aby sa zabezpečila dôveryhodnosť a vedecká hodnota recenzovaných článkov. V každej z vyššie uvedených databáz boli na vyhľadávanie relevantných článkov použité vyhľadávacie reťazce „ESP a výučba“, „ESP a korpus“, „ESP slovná zásoba a korpus“. Pre potreby tohto rýchleho prehľadu literatúry bolo vybraných celkovo 27 recenzovaných článkov s obdobím publikovania od roku 2010 do roku 2025. Vylúčené boli články neakademického charakteru, ako napríklad články publikované na platformách sociálnych médií, blogové príspevky a recenzné články z technologických časopisov o korpusoch. Z tohto rýchleho prehľadu literatúry boli vylúčené aj články týkajúce sa korpusov v iných oblastiach ako výučba a učenie sa ESP, ktoré boli použité ako všeobecné referenčné materiály. Viac informácií o kritériách zaradenia a vylúčenia nájdete v tabuľke 1 nižšie.

Tabuľka 1: Kritériá vylúčenia a zaradenia štúdie do prehľadu literatúry

kritérium zaradenia	kritérium vylúčenia
publikované po r. 2010	publikované pred r. 2010
recenzované články v časopisoch	nerecenzované články v časopisoch
konferenčné príspevky	nekonferenčné príspevky
články založené na dôkazoch	články nezaložené na dôkazoch
písané v angličtine	písané v inom ako anglickom jazyku
články s abstraktom	články bez abstraktu
články o vyučovaní ESP slovnej zásoby	články o iných témach ako vyučovanie ESP slovnej zásoby
články o prístupoch založených na korpuse	články o prístupoch iných ako založených na korpuse

4 VÝSLEDKY

Nasledujúca časť rozoberá zistenia rýchleho prehľadu literatúry – výzvy priamo spojené s aplikáciou korpusových materiálov do procesu výučby ESP slovnnej zásoby.

Prvou výzvou, s ktorou sa musia popasovať ESP učitelia a študenti, je obmedzená dostupnosť korpusových softvérov (Flowerdew, 2005): Materiály založené na korpuse často vyžadujú špecializovaný softvér a technické znalosti, ktoré nemusia byť ľahko dostupné pre všetkých pedagógov a študentov. To môže brániť integrácii korpusových údajov do výučby ESP slovnnej zásoby. Zároveň integrácia prístupov založených na korpuse do učebných osnov existujúcich kurzov ESP môže byť náročná na zdroje a čas: Toto začlenenie si vyžaduje prepracovanie učebných osnov a školenie užívateľov korpusu. V kontexte slovenskej lingvistiky poskytuje Jazykovedný ústav Ľudovíta Štúra Slovenskej akadémie vied semináre pre možných používateľov jazykového korpusu.

Ďalším faktorom, ktorý je potrebné zvážiť, je rovnováha medzi autenticitou a pedagogickou relevantnosťou zvolených lexikálnych jednotiek. Hoci korpusy poskytujú autentické jazykové príklady, výber slovnnej zásoby, ktorá zodpovedá špecifickým kontextom ESP, môže byť náročný. Zabezpečenie autenticity a relevantnosti slovnnej zásoby odvodennej z korpusu pre profesionálne potreby študentov si vyžaduje starostlivé zváženie (Ryan, 2012).

Nasledujúca výzva je aktuálna najmä pre učiteľov ESP, keďže zložitosť analýzy údajov z jazykového korpusu a ich interpretácia zahŕňa pochopenie frekvenčných vzorcov, kolokácií a kontextového použitia (Lee, 2018). Učitelia, a následne aj študenti, môžu mať problém s efektívnou analýzou a aplikáciou týchto informácií, najmä bez predchádzajúceho školenia.

Ďalej dynamická povaha anglického jazyka sa odráža aj v používaní jazyka v špecifických oblastiach, ktorý sa rýchlo vyvíja v priebehu času. Udržiavanie aktuálnych korpusových materiálov, ktoré odrážajú súčasnú terminológiu a vzorce jej používania, je neustálou výzvou pred tvorcami ESP učebných materiálov (Lei, Liu, 2016)..

Výsledky štúdií založených na priamom použití korpusových materiálov u študentov ESP naznačujú, že neúplné vety s kľúčovými slovami z konkordančného výstupu môžu pre študentov predstavovať výzvu. Navyše, rozsiahly počet konkordancií sa môže zdať ohromujúci pre študentov, ktorí nie sú lingvistickí a nie sú oboznámení s postupmi induktívneho učenia (Rudneva et al., 2019).

Študenti nakoniec často považujú za náročné interpretovať korpusové dáta, najmä pri analýze zložitejších frazeologických prvkov angličtiny. Tieto problémy sa však dajú riešiť starostlivým návrhom učebných materiálov a zadaní. Napríklad v recenzovaných štúdiách sa odporúča forma mediácie, keď sú študenti ESP vyzvaní, aby si pomocou pracovného listu všimli špecifické jazykové znaky, formulovali pravidlá a následne vo dvojiciach alebo skupinách diskutovali o svojich zisteniach. Stoller a Robinson (2018) navrhujú nasledujúci postup ako formu prechodu zo všeobecnej angličtiny do jazyka oblasti, ktorú študujú. Prvým krokom je rozpoznať kľúčové žánre cenené v rámci cieľových disciplín; potom analyzovať tieto žánre s cieľom identifikovať ich charakteristické jazykové, nelingvistické a organizačné črty; následne vybrať autentické texty, ktoré sú relevantné a prístupné študentom z hľadiska obsahu disciplíny; a navrhnuť prepracované inštruktážne materiály, ktoré spočiatku pomôžu študentom rozvíjať pozorovacie zručnosti, po ktorých nasledujú pokročilejšie úlohy, ako je podrobná analýza a písomné cvičenia.

Ďalšou výzvou je získavanie ESP slovnej zásoby na časovej priamke. Vychádzame z predpokladu, že začlenenie údajov z korpusu do tvorby materiálov a aktivít v triede môže zlepšiť porozumenie študentov cieľovým textom v druhom jazyku (Gavioli, 2005). Zatiaľ čo prezentácia odbornej terminológie prostredníctvom rozsiahlych dvojязыčných zoznamov sa môže z krátkodobého hľadiska zdať výhodná, z dlhodobého hľadiska býva menej efektívna kvôli ťažkostiam so zaradením cieľovej slovnej zásoby do kontextu (Rudneva et al., 2019).

V neposlednom rade je potrebné sa venovať problémom s hodnotením študentov pracujúcich v korpusom prostredí, keďže navrhovanie hodnotení založených na korpusových údajoch môže byť zložité (Smith, 2020). Tradičné metódy testovania nemusia efektívne merať schopnosť študentov používať slovnú zásobu odvodenú z korpusu v autentických kontextoch, čo si vyžaduje vývoj inovatívnych techník hodnotenia.

Integrácia korpusových prístupov do ESP prostredia priniesla pedagógom rôzne etické výzvy (Bloch, 2013). Obzvlášť sporná etická otázka sa týka používania a distribúcie duševného vlastníctva spolu s meniacimi sa postojmi k plagiátorstvu. Vytváranie jednoduchých korpusov na použitie v triede môže zahŕňať aj právne aspekty, v ktorých sa učitelia ESP môžu ťažko orientovať. Tieto obavy však v rôznej miere ovplyvňujú učiteľov a študentov, najmä v kontexte čoraz globalizovanejšej spoločnosti. Učitelia ESP si musia byť vedomí týchto aspektov a naučiť sa, ako začleniť

pochopenie práv duševného vlastníctva do svojej výučby, čím zabezpečia, aby študenti ESP boli informovaní o vhodných spôsoboch používania takýchto zdrojov.

ZÁVER

Z vyššie uvedeného opisu výskumných zistení je možné zvážiť ďalšie odporúčania pre pedagogickú prax. Jedným z odporúčaní našej štúdie je, že súčasní i budúci učitelia anglického jazyka na univerzitách by potrebovali viac školení v oblasti korpusovej lingvistiky, aby sa oboznámili s podstatou korpusu a jeho fungovaním v pedagogickom kontexte. Konkrétnejšie by sa malo zvážiť vybavenie študentov špecializovanými korpusovými hodinami, aby boli schopní implementovať vedomosti a zručnosti v rámci iných univerzitných kurzov aj do svojej pedagogickej praxe. Učitelia by boli schopní vytvárať učebné materiály a aktivity, ktoré by motivovali ich potenciálnych žiakov/študentov a zároveň by im uľahčili učenie. Okrem toho možnosť pracovať v prostredí korpusu môže byť užitočná a potenciálne prospešná aj pre ich výskumné aktivity v budúcnosti. Toto zistenie môže prispieť k propagácii kurzov korpusovej lingvistiky na slovenských univerzitách, ktoré pripravujú budúcich učiteľov.

Záverom možno konštatovať, hoci materiály založené na korpusoch ponúkajú cenné poznatky o používaní autentickej slovnej zásoby v angličtine ako ďalšom jazyku, riešenie týchto výziev je nevyhnutné pre maximalizáciu ich efektívnosti vo výučbe, učení a hodnotení.

LITERATÚRA

- BLOCH, J. 2013. Technology and ESP. In B. Paltridge, & S. Starfield (eds.), *The Handbook of English for Specific Purposes*, s. 407-425. John Wiley & Sons.
- BOULTON, A. 2016. Integrating corpus tools and techniques in ESP courses. In *Concepts and Frameworks in English for Specific Purposes*, roč. 69, s. 113-137. <https://doi.org/10.4000/asp.4826>
- DUROVIČ, Z. 2021. Corpus Linguistics Methods for Building ESP Word Lists, Glossaries and Dictionaries on the Example of Marine Engineering Word List. In *Lexikos*, roč. 31, č. 1, s. 259-282. <https://doi.org/10.5788/31-1-1647>.
- DUROVIČ, Z., BAUK, S. 2022. Testing Corpus Linguistics Methods in ESP Vocabulary Teaching. In *The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, roč. 10, č. 2, s. 319-337.

- FARHADY, H., TAVASSOLI, K., IRANI, F.H. 2018. Selecting Corpus-Based Grammatical Structures for ESP/EAP Materials. In: Kirkgöz, Y., Dikilitaş, K. (eds) *Key Issues in English for Specific Purposes in Higher Education. English Language Education*, (11). https://doi.org/10.1007/978-3-319-70214-8_5
- FLOWERDEW, L. 2005. An integration of corpus-based and genre-based approaches to text analysis in EAP/ESP: countering criticisms against corpus-based methodologies In *English for Specific Purposes*, roč. 24, č. 3, 2005, s. 321-332. ISSN 0889-4906.
- ILIANA A., MARTÍNEZ, SILVIA C. BECK, CAROLINA B. PANZA. 2009. Academic Vocabulary in Agriculture Research Articles: A Corpus-Based Study. In *English for Specific Purposes*, roč. 28, č. 3, 2009, s. 183-198.
- KERN, N. 2013. Technology-integrated English for Specific Purposes Lessons: Real-Life Language, Tasks, and Tools for Professionals. In G. Motteram (Ed.), *Innovations in Learning Technologies for English Language Teaching*, s. 87–115. London: British Council.
- LAOSRIRATTANACHAI, P. RUANGJAROON, S. 2021. Corpus-based creation of tourism, hotel, and airline business word lists. In *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, roč. 14, č. 1, s. 50-86.
- LEE, S. 2018. Corpus-Based Vocabulary Teaching in ESP Contexts. In *English for Specific Purposes*, č. 55, s. 89-101.
- LEI, L., LIU, D. 2016. A New Medical Academic Word list: A Corpus-Based Study with Enhanced Methodology. In *Journal of English for Academic Purposes*, č. 22, s. 42–53.
- MERTLER, C. A. 2019. Introduction to educational research (2nd ed.). Sage, s. 215. ISBN 9781071903155.
- MUÑOZ, V. 2015. The Vocabulary of Agriculture Semi-Popularization Articles in English: A Corpus-Based Study. In *English for Specific Purposes*, roč. 45, č. (3), s. 26-44.
- OLESKEVICIENE, G.V., MOCKIENE L., STOJKOVIĆ, N. 2021. *Corpus Analysis for Language Studies at the University Level*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, s. 176. ISBN 1-5275-6470-3.
- QUERO, B., COXHEAD, A. 2018. Using a Corpus-Based Approach to Select Medical Vocabulary for an ESP Course: The Case for High-Frequency Vocabulary. In: Kirkgöz, Y., Dikilitaş, K. (eds) *Key Issues in English for Specific Purposes in Higher Education. English*

Language Education, č. 11. Springer, Cham.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-70214-8_4

TANGPIJAIKUL, M. 2014. Preparing Business Vocabulary for the ESP Classroom. In *RELC Journal*, roč. 45, č. 1, str. 51-65.
<https://doi.org/10.1177/0033688214522641>

RYAN, G. 2012. *Technical vocabulary acquisition through texts. A corpus and a case study in theology classroom*. Lambert Academic Publishing, s. 220. ISBN 3847375350.

SMITH, S. 2020. DIY corpora for Accounting & Finance vocabulary learning. In *English for Specific Purposes*, roč. 57, str. 1-12.

STOLLER, F. L., ROBINSON, M. S. 2017. Innovative ESP teaching practices and materials development. In Y. Kırkgöz & K. Dikilitaş (Eds.), *Key issues in English for specific purposes in higher education*. Cham: Springer, roč. 11, s. 29-49. https://doi.org/10.1007/978-3-319-70214-8_3

Afiliácia:

This paper has been published with the support of the Cultural and Educational Grant Agency of the Slovak Ministry of Education, project: 005ŽU-4/2023.

KONTAKT:

PaedDr. Marta Lacková, PhD.

Žilinská univerzita v Žiline,

Ústav mediamatiky a kultúrneho dedičstva

Univerzitná 8215/1, 010 26 Žilina

marta.lackova@fhv.uniza.sk

ODBORNÉ KOMPETENCIE PRE EFEKTÍVNE PÔSOBNIE VO VYUČOVACOM PROCESSE SÚČASNEJ ŠKOLY

Eva LELÁKOVÁ, SK

ABSTRAKT

Dnešní pedagógovia čelia dynamickým zmenám, vrátane kurikulárnych reforiem, technologického pokroku a rastúcich spoločenských nárokov na kvalitné vzdelávanie. Kompetenčné medzery v oblasti vedomostí, praktických zručností alebo postojov učiteľov môžu viesť k nedostatočnej efektívnosti vyučovania, zníženej motivácii žiakov a nepriaznivej klíme v triede. Predkladaná štúdia sa zaoberá rôznymi typmi kompetenčných medzier, pričom osobitnú pozornosť venuje faktorom, ako sú nedostatočná počiatočná príprava učiteľov, slabo cielené profesijné vzdelávanie, technologické zmeny a obmedzený prístup k zdrojom. Zistenia výskumu, ktoré vychádzajú z teoretickej analýzy, dotazníkového prieskumu a rozhovorov s učiteľmi potvrdzujú, že pravidelná účasť na vzdelávacích programoch a aktívne sebvzdelávanie prispievajú k prekonávaniu kompetenčných medzier a zvyšujú flexibilitu učiteľov pri reagovaní na zmeny v školskom systéme. Výsledky zároveň poukazujú na to, že najvýraznejšie problémy sa vyskytujú v oblasti pedagogických, digitálnych a komunikačno-psychologických kompetencií. Vzhľadom na rýchly rozvoj digitálnych technológií predstavujú digitálne kompetencie jednu z najvýraznejších výziev, ktorým učelia v súčasnosti čelia.

Kľúčové slová: kompetenčné medzery, kompetencie, digitálne technológie, vzdelávacie programy

PROFESSIONAL COMPETENCIES FOR EFFECTIVE TEACHING IN TODAY'S CLASSROOMS

ABSTRACT

Today, educators are facing dynamic transformations, including curricular reforms, technological advancement, and growing societal demands for high-quality education. Competency gaps in teachers' knowledge, practical skills, or attitudes may lead to insufficient instructional effectiveness, reduced student motivation, and an unfavorable classroom climate. The present study addresses different types of competency gaps with particular attention given to factors such as inadequate initial teacher training, insufficiently targeted professional development, technological changes, and limited access to resources. The research findings are based on the theoretical analysis, a questionnaire survey, and interviews with teachers and reveal the fact that regular participation in training programmes and active self-directed learning contribute to overcoming competency gaps and enhance teachers' flexibility in responding to changes in the school system. They also highlight that the most significant challenges exist in the areas of pedagogical, digital, and communication-psychological competencies. Given the rapid development of digital technologies, digital competencies represent one of the most prominent issues currently faced by teachers.

Key words: competency gaps, competencies, digital technologies, educational programs

INTRODUCTION

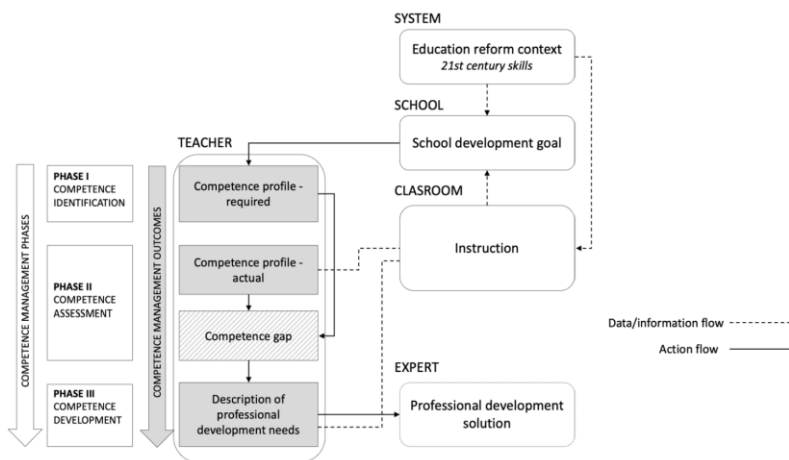
Learning, as a process of acquiring knowledge, mastering skills, and developing attitudes and values, is not an obligation but rather an opportunity for growth and self-improvement (Turek, 2008). A quality educator is able to adapt methods and forms according to students' needs in order to achieve a shared success. Moreover, progressive teachers learn from their students as well, recognizing their own competency gaps (Krásna & Verbovanec, 2014). To maintain the quality of educators, mechanisms that support their professional development are essential. Key factors include teachers' self-belief in their professional expertise, responsibility for their own learning, and motivation for continuous improvement. A proactive approach and adaptability to the evolving

demands of society can help prevent frustration, demotivation, reluctance, or burnout caused by the rapidly changing environment to which teachers may struggle to adjust (Kiss, 2023). From the outside, the school system may appear unchanged over many years; however, it is evolving internally and undergoing cycles of reform – an “evolution” to adapt to continually shifting demands (The Skills Gap, 2022).

1 LITERATURE REVIEW

The classification of teacher’s competencies varies depending on the approach; however, the underlying principle remains the same: to ensure effective teaching and professional development, thereby guaranteeing high-quality education (Petlák, 1997). Kyriacou (2012) focuses on key pedagogical competencies and argues that the development of teaching skills largely depends on their nature. Rovňanová (2015) identifies seven categories of core pedagogical competencies: planning and preparation, implementation, classroom management, climate, discipline, students’ assessment, and reflection and evaluation of the teacher’s own professional practice. Professional competencies represent a set of seven key components required for effective teaching practice (Orosová, Ganajová & Puchalová, 2021): subject-matter competency, psycho-didactic competency, communication competency, managerial and organizational competency, diagnostic and intervention competency, advisory and consultative competency, and self-reflective competency. A competency gap arises when a teacher lacks the necessary skills or knowledge, or when their professional behaviour is not sufficiently effective (Boyatzis, 1982). In other words, it refers to deficiencies or weaknesses in their knowledge, skills, abilities, or attitudes. It is important to define, map, and measure competencies in order to identify areas that are weak, missing, or insufficient (Ballová Mikušková, 2022). Competency gaps cannot be separated from competencies and professional development, as together they form the framework for teacher competence management (FTCM). This framework (see Figure 1) enables the identification of gaps and the proposal of suitable solutions for overcoming them (Namsone et al., 2024).

Figure 1: The framework of teacher competence management



Source: Namsone et al. (2024)

Competency gaps can be organized into coherent categories:

- knowledge gaps – the discrepancy between expected and actual theoretical knowledge (László & Osvaldová, 2014),
- skills gaps – a lack of practical skills necessary for effective teaching,
- attitude gaps – incorrect attitudes or a lack of motivation for professional development (Darling-Hammond, 2015; Aktharsha, 2015).
- capacity gaps – refer to a lack of time or necessary resources to fulfill professional responsibilities,
- cultural gaps – the inability or insufficient capacity to function effectively in a multicultural society,
- missing personal characteristics – deficiencies in emotional regulation, inability to cooperate, and failure to assert oneself appropriately (Miškolci, 2019),
- individual gaps – pertain to teachers' personal development or the shortcomings of school leaders in school management (Pupíková, 2020),
- organizational gaps – an educational institution fails to provide adequate opportunities or strategies for professional development (Šnídlová, 2012),
- systemic gaps – refer to insufficient state support or inappropriate educational policies (Darling-Hammond, 2000),
- subject-matter gaps – the discrepancy between a teacher's knowledge in a specific subject area and the level required for effective teaching,

- pedagogical gaps – inability to motivate students, assess their performance, provide feedback, and explain content clearly while adapting to diverse student needs,
- communication and interpersonal gaps – the ability to facilitate discussions, resolve conflicts, and collaborate effectively in teams. Verbal skills are particularly critical, as they directly affect the teacher’s ability to articulate ideas clearly and convey them effectively to students (Darling-Hammond, 2000),
- technological gaps – insufficient knowledge or skill in using modern technologies in education (Greňanová, 2013), including gaps in the use of digital tools and teachers’ attitudes toward digital technologies (Rumanová, 2023).

2 RESEARCH AIM

The main objective of the study is to identify teachers’ competency gaps that negatively affect the quality of the teaching process and propose effective strategies to bridge them. The research examines how formal education and self-directed learning contribute to addressing these competency gaps. Their supplementing through any form of education influences teachers’ flexibility and their responsiveness to changes within the school system.

3 METHODOLOGY

The data collection was carried out through an online questionnaire distributed to teachers via EduPage platform. Participation was entirely anonymous and voluntary. The questionnaire consisted of twenty questions based on the theoretical framework. The research sample consisted of teachers from two vocational secondary schools. A total of 50 teachers participated in the study (19 men and 31 women). The largest group of respondents (34%) were aged 55-65 years, a further 26% of respondents were in the 45-54 age group. Teachers aged 35-44 years accounted for 20% of the sample and teachers under the age of 34 made up 14% of the sample. The smallest group (6%) consisted of teachers over the age of 65. Additionally, semi-structured interviews were conducted with teachers to complement the survey data. The teachers who participated in the interviews were responding to four questions: “How do you perceive competency gaps, and what significance do you assign to them?” “In which areas do you most strongly feel the presence of competency gaps, and how have these changed over the course of your

teaching experience?” “In your opinion, what impact do competency gaps have on your performance and the quality of the educational process?” “What strategies and methods do you use to address and bridge competency gaps?” The interviews served as a supplementary tool to enrich the context and deepen understanding of the topic. Their content was incorporated into the interpretation of the questionnaire results.

As regards the research hypotheses, the first draws on the research of Kasáčová (2004) and Žarnovická & Süttö (2022) who highlight the importance of lifelong systemic education, self-directed learning, and the continuous development of teachers' competencies. It also draws on the findings of Turek (2008), who emphasizes that teachers' competencies must be regularly updated.

H1: Regular participation in professional development programmes and active self-education help teachers address their competency gaps and enhance their flexibility in responding to changes within the educational system.

According to Darling-Hammond (2015), a lack of motivation represents a serious attitudinal gap, which arises due to the absence of intrinsic motivation or a weak belief in the necessity of professional development. Based on this assertion, we formulated our second hypothesis:

H2: A lack of motivation for professional growth and development of teaching skills contributes to the emergence of attitudinal competency gaps.

4 RESERCH RESULTS

56% of respondents reported feeling “rather prepared” for the practical aspects of teaching based on their pedagogical education while an additional 28% considered themselves “fully prepared.” Only 6% of respondents stated they felt “completely unprepared,” and 10% reported feeling “rather unprepared.” Regarding their sense of competence in the teaching profession, teachers evaluated themselves predominantly positively. As many as 40% reported feeling “fully competent,” and 38% rated themselves at level “4” on a 5-point scale, indicating a high level of self-confidence in managing pedagogical tasks. Only 2% of respondents assessed their competence at the lowest level (“1”). Teachers are aware of the importance of continuous professional development. A significant proportion of teachers (34%) engage in professional learning “very frequently” (almost daily) which demonstrates a high level of commitment and a proactive effort to maintain up-to-date knowledge and skills.

Another 38% participate in training “frequently” (at least once a week), further confirming their willingness to invest time and energy in the professional growth. Nevertheless, 20% of respondents reported engaging in professional development only “occasionally” (approximately once a month), and 8% indicated doing so “rarely” (once every few months). This variability in engagement suggests the existence of an attitudinal competency gap, which could be addressed through enhanced motivation and support for continuous learning.

In the questionnaire, respondents indicated that the most effective way educational institutions could motivate them to pursue further professional development would be providing time for such activities during working hours – this approach was supported by 27 participants. The second preferred option was the availability of free or financially accessible courses. Fourteen respondents expressed that more opportunities for practical workshops and internships would motivate them, suggesting a demand for practice-oriented training. Additionally, 19 teachers stated that improved motivation through financial or career-related incentives for completing training would be welcome, highlighting the importance of recognition and rewards for professional development participation.

The primary barriers preventing teachers from addressing competency gaps are lack of time (reported by 42% of respondents), insufficient availability of courses (34%), and lack of financial resources (18%). As noted in the theoretical framework, limited institutional capacity also constitutes a significant barrier. Notably, only 6% of respondents identified low motivation or interest as an obstacle, suggesting that attitudinal competency gaps are relatively rare within the sample. Most teachers (58%) perceive the development and enhancement of competencies as an essential and integral part of the teaching profession. An additional 18% consider competency development useful within the context of professional growth but emphasize that its importance depends on the individual teacher. Another 16% regard the process as important, though not always necessary. Three respondents stated that continuous competency development is not required if a teacher already possesses sufficient experience and practical expertise.

CONCLUSION

The results of the research indicate that regular participation in professional development programmes and active self-directed learning contribute significantly to addressing competency gaps and enhancing

teachers' flexibility in responding to changes within the educational system. When evaluating Hypothesis H1, it is important to emphasize that while education and self-education greatly support the resolution of competency gaps and increase teachers' adaptability, certain limitations have been observed in practice. Regular training does not always guarantee sufficient flexibility in promptly responding to systemic changes in education. While most respondents reported that professional development helps them manage stress and adapt to new demands, there is also a group of teachers who perceive the pressure to adapt as stressful and exhausting. This points to the need for better targeted education and individualized support mechanisms.

Hypothesis H2 concerning the impact of low motivation on the emergence of attitudinal competency gaps was confirmed only within a relatively small group of respondents. Although the results suggest a certain correlation between low motivation for professional growth and the development of competency gaps, the validity of this hypothesis cannot be conclusively affirmed. In practice, teachers' motivation to engage in further education is influenced by multiple factors, including personal attitudes, institutional support, and perceived workload. The research also highlights the most significant problems appearing in the areas of pedagogical, digital, and communicative-psychological competencies. Given the rapid advancement of digital technologies, digital competencies rank among the most prominent challenges faced by educators.

Another key finding is that although many teachers hold a positive attitude toward professional learning, they simultaneously identify barriers that hinder their participation in development activities. The most frequently cited barriers include lack of time, financial resources, and the limited availability of high-quality courses. These shortcomings are significant contributing factors to the emergence of competency gaps. Regarding mentoring, the study found it to be a potentially effective tool for bridging competency gaps and managing stress. It should be expanded and designed as a reciprocal process of knowledge-sharing, enabling the effective use of senior teachers' expertise while simultaneously supporting their ongoing professional growth. From a practical standpoint, the findings underscore the need for systematic, targeted professional development that reflects the current needs of teachers. Supporting training programs focused on digital technologies and communication could help prevent the emergence of future competency gaps.

Another important recommendation is to provide affordable and high-quality professional development courses accessible to all educators. Furthermore, teachers should be motivated through career advancement opportunities and formal recognition of their efforts toward personal and professional development.

In conclusion, competency gaps significantly affect the quality of instruction and the overall atmosphere within the school environment. A systematic approach to addressing these gaps, combined with support for lifelong learning and the implementation of structured mentoring programs, can enhance the quality of education and improve teacher satisfaction. Teachers are supposed to be equipped with the skills to systematically identify and address their own competency gaps and educational institutions and governing bodies should provide methodological training that helps teachers understand how to detect, analyze, and address these gaps in a structured and evidence-based manner. The targeted identification of gaps based on verified criteria and standards will not only improve the effectiveness of professional development but also ensure that education remains high in quality and adaptable to the evolving demands of modern schooling.

RESOURCES

- AKTHARSHA, U. S. 2015. Teacher Effectiveness and Professional Competency in School Education. In *International Journal of Management*. 6(1). 181-190 p.
- BALLOVÁ MIKUŠKOVÁ, E. 2022. *Meranie profesijných kompetencií učiteľov*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. 74 p. ISBN 978-80-558-1941-9.
- BOYATZIS, R. E. 1991. *The Competent Manager: A Model for Effective Performance*. New York: John Wiley & Sons. 328 p. ISBN 0-471-09031-X.
- DARLING-HAMMOND, L. 2000. Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. In *Education Policy Analysis Archives*. 8(1). pp. 1-44.
- DARLING-HAMMOND, L. 2015. What to Close the Achievement Gap? Close the Teaching Gap. In *American Educator*. Washington: Winter 2014-2015. pp.1-18.
- GREŇANOVÁ, R. 2013. Informačné kompetencie učiteľov. In *Trendy vo vzdelávaní 2013. Informační a komunikační technologie vo vzdelávaní*. Nitra: FEM SPU.

- KASÁČOVÁ, B. 2004. Zmeny učiteľskej profesie a kontinuálne vzdelávanie učiteľov. In *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. Řada pedagogická*. 52(9), pp. 87–99.
- KISS, A. 2023. Potrebujeme proaktívny prístup k riešeniu problémov. In *Manažment školy v praxi*. Bratislava: Direktori.sk. 7-8 (2023).
- KRÁSNA, S., VERBOVANEČ, Ľ. 2014. *Kľúčové kompetencie učiteľa v predprimárnej edukácii*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. 113 p. ISBN 978-80-8052-613-9
- KYRIACOU, Ch. 2012. *Klíčové dovednosti učitele: Cesta k lepšímu vyučování*. Praha: Portál. 168 p. ISBN 978-80-262-0052-9.
- LÁSZLÓ, K., OSVALDOVÁ, Z. 2014. *Didaktika*. Banská Bystrica: Belianum. 161 p. ISBN 978-80-557-090-0.
- MIŠKOLCI, Jozef, 2019. Príprava a rozvoj pedagogických a odborných zamestnancov. In *Analýza zistení o stave školstva na Slovensku. To dá rozum*. Bratislava: MELASA10.
- NAMSONE, D. et al., 2024. The design and operationalization of the teacher competence management framework: The method and practical tools to identify and close teacher competence gaps for the teaching of 21st century skills. In *International Journal of Education and Practice*. 12(3). pp. 684-706.
- OROSOVÁ, R., GANAJOVÁ, M., PUCHALOVÁ, I. 2021. Diagnostické a reflexívne kompetencie študentov učiteľstva v praktickej profesijnej príprave. In *Edukácia*. 4 (2). pp. 29-39.
- PETLÁK, Erich, 1997. *Všeobecná didaktika*. Bratislava: IRIS. 270 p. ISBN 80-88778-49-2.
- PUPÍKOVÁ, E. 2020. Osobné plány profesijného rozvoja učiteľa materskej školy. In *Pedagogické rozhľady*. Banská Bystrica: Metodicko-pedagogické centrum, 29(1). pp. 6-10. ISSN 1335-0404.
- ROVNANOVÁ, L. 2015. Profesijné kompetencie učiteľov. Banská Bystrica: Belianum. 201 p. ISBN 978-80-557-0682-5.
- RUMANOVÁ, Ľ. 2023. Profesijné kompetencie budúcich učiteľov. In *Digitálne kompetencie žiakov a učiteľov v kontexte informatizácie a digitalizácie školstva*. Dubnica nad Váhom: Vysoká škola DTI. pp. 200–210. ISBN 978-80-8222-046-2.
- ŠNÍDLOVÁ, M. 2012. *Kompetenčný profil pedagogického zamestnanca v personálnom manažmente školy*. Prešov: Škola plus s.r.o. 131 p. ISBN 978-80-970275-4-4.
- The Skills Gap. 2022. [cit. 2025-03-23]. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=kRcn076WPhY>

TUREK, I. 2008. *Didaktika*. Bratislava: Iura edition. 595 p. ISBN 978-80-8078-198-9.

ŽARNOVICKÁ, S., SÜTTÖ, L. 2023. Kariérny rast a rozvíjanie profesijných kompetencií učiteľov na strednej škole. In *Konvergenzie vedeckej činnosti študentov a učiteľov IV*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta. pp. 77-93.

Acknowledgements

This paper has been published with the support of the Cultural and Educational Grant Agency of the Slovak Ministry of Education, project: 005ŽU-4/2023.

CONTACT:

Mgr. Eva Leľáková, PhD.

Ústav mediamatiky a kultúrneho dedičstva
Univerzitná 8215/1, 010 26 Žilina
eva.lelakova@fhv.uniza.sk

AN EXAMPLE OF RESPONSIBLE USAGE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TOOLS

Jana LOPUŠANOVÁ, SK

ABSTRACT

With the arrival of artificial intelligence (hereinafter referred to as AI) and availability of various AI tools, teaching process has changed dramatically. It is vital to react accordingly – teachers need to intercorporate AI in their lessons in a responsible manner in order to facilitate foreign language learning process. The paper presents a methodological procedure of fostering writing skills, critical thinking, reasoning, and evaluating skills among a target group of master's degree students at the University of Žilina, Slovakia. Its aim is to share an example of good practice among foreign language teachers, mainly ESP teachers, in reference to the responsible usage of AI in teaching process especially when applied in written production of students.

Key words: written production, AI tool, critical thinking, reasoning, evaluating

PRÍKLAD ZODPOBEDNÉHO POUŽITIA NÁSTROJOV UMELEJ INTELIGENCIE

ABSTRAKT

S príchodom umelej inteligencie (ďalej len AI) a dostupnosťou rôznych nástrojov AI sa vyučovací proces dramaticky zmenil. Je nevyhnutné reagovať adekvátnym spôsobom – učitelia musia začleniť AI do svojich hodín zodpovedným spôsobom s cieľom podporiť učenie sa cudzieho jazyka. Článok predstavuje metodologický postup podpory zručností písania, kritického myslenia, uvažovania a hodnotenia v cieľovej skupine študentov inžinierskeho štúdia na Žilinskej univerzite v Žiline. Jeho cieľom je podeliť sa o príklad dobrej praxe medzi učiteľmi cudzích jazykov, najmä učiteľmi odbornej angličtiny, a ukázať, ako je možné

zodpovedne používať umelú inteligenciu vo vyučovacom procese, najmä pri jej aplikácii v písomnej produkcii študentov.

Kľúčové slová: písomná produkcia, nástroj umelej inteligencie, kritické myslenie, zdôvodnenie, zhodnotenie

INTRODUCTION

The author has been a university teacher at the University of Žilina (hereinafter referred to as UNIZA) since 2006. Currently she is a member of a team providing foreign language preparation for students at the Faculty of Management Studies and Informatics, one of the seven faculties at UNIZA. The author teaches German as well as the English languages and specializes in English for specific purposes – above all technical English for students of informatics and computer engineering.

1 ASSUMPTIONS

In concordance with 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) one of the university's priorities is to provide not only access to quality education in foreign language acquisition but also to facilitate the development of soft or life skills mainly critical thinking skills as well as reasoning and evaluating skills, i.e. the higher-order thinking skills of the target group under research.

Regarding the target group first it is vital to say: In the first year of the master's degree study in the academic year 2024/25 tuition was provided to a total of 78 students; out of whom 63 were students of informatics (major intelligent information systems and information systems); 15 were hardware engineers (major computer engineering/science). The target group consisted of 78 students but during the research activity it was – due to various reasons (mainly a drop out during the summer term and no timely delivery of the assignment) – cleared by 18 students and reduced to a final number of 60 students who managed to meet the stated requirements and were able to deliver the completed assignment on time.

2 OBJECTIVES

As referred to above the overall objective was to help develop language skills, mainly productive writing skills, as well as soft skills, above all critical thinking skills among the students alongside with responsible usage of available AI tools.

In terms of language acquisition in a compulsory course English Language MSC1 the author and her team members created space for access to quality education via application of various techniques facilitating development of a receptive as well as productive skills the way students may influence themselves mainly by selection of a scientific paper to read based on their field of study, research work, project work, experience or interest. In order to promote student-centred learning, the accountability for the selection of a scientific paper to read was placed on each student. The activity under research was not a pair work.

For the written production, the emphasis was placed on creating a summary of the selected scientific paper's content meeting the desired learning outcomes, fostering language learning (hereinafter referred to as LL) and academic skills, to mention information literacy, proper quoting, and summarising skills in detail.

Regarding soft skills training the author wished to facilitate the development of soft/life skills particularly critical thinking skills and reasoning and evaluating skills. In here, a significant shift from lower levels of thinking skills like remembering and understanding (*scientific paper's content through reading it*) to higher-order thinking skills namely analysing, applying, evaluating (*data, information, knowledge provided in the paper, etc.*) has been clearly visible as the aim was to facilitate higher-order thinking skills. Higher-order thinking, i.e. cognitive, skills can be defined as skills which enable human beings to comprehend experiences and information, apply knowledge, express complex concepts, make decisions, criticize and revise unsuitable constructs, and solve problems (King, 1995, p. 14).

Talking about responsible usage of AI, especially for production of a piece of writing, disregarding type or level of, it is necessary to understand that the AI is here, and the students use it. It shall be our role (of teachers, facilitators, educators) to guide students to use it wisely and instead of just producing a piece of plagiarised content per click, to let them learn and think critically about what they write. The author is a teacher with 27-year experience, so it was crucial for her to guide her students and help them so that they could complete the task in a satisfactory manner meeting the

stated requirements and enhancing their language skills as well as critical thinking skills. The quote (Butler, Kim, Kurt, 2023, p. 24): "If you teach writing, can you think of any advice you give to your students that you could follow yourself...?" was the eye-opener for the author in her case. The instructions and the template to complete the activity were created exactly looking at the task from that perspective. Turning the usage of AI into responsible LL process was a great game changer then.

3 METHODS

Regarding written assignments of the author's focus, the scope of the activity needs to be clarified first: The target group of students, in a compulsory course English Language MSc1, are asked to select a research paper based on their field of study, project work or interests and create its summary. To ease the task for the students, as mentioned above, a very straightforward template with instructions in a tabular form was created. The template was available in MS Teams channels. The author's team updated the instructions so that they could meet the desired learning outcomes: fostering LL, academic as well as soft skills of the students.

The template started with giving the paper's title, author(s)' names, date of publication, name of the scientific journal or database, webpage link, the main objective of the paper and the reasoning part stating the relevance of the selected paper. The students were asked to clearly specify in what way the selected paper was beneficial to them and their faculty projects, scientific research activities or diploma thesis. Answering questions: "Why have you selected this very paper? What would you like to learn from it?" with proper reasoning were compulsory in this part. The template then followed with the summary of the scientific paper's content; its minimum length was specified (200 words). In the next part called Interesting points students developed ideas they found interesting while reading the paper. Usage of complex sentences and clear development of ideas, explaining the matter with proper grammar and spelling were vital in this part. In the following part the students were asked to create a keys terms section in which they specified 10 key terms used in the selected scientific paper along with their definitions and suitable synonyms.

As next the template contained fields that covered issues on the usage of currently available AI and online tools. Last term these sections covered issues as follows:

1. Usage of AI (critical thinking: reasoning + evaluation): In this section, in the suggested length of min. 40 words, the students were asked to

answer the question: "Did you use any available AI tools in order to create this assignment? - Yes? Which? How? How did you proceed? Please, be specific. - No? Why not? Please, be specific." Further they had to evaluate pluses and minuses of any AI related tools that might (or might not) enhance LL while completing the assignment.

2. Usage of available online tools (critical thinking: reasoning + evaluation): In this part the students were asked to clearly indicate which online tools they used in order to complete the assignment, how and why. Guiding questions with tips might have helped them. Students were asked to be specific in this section and had to describe their own experience in brief and evaluate their best online tool for LL.

3. Final thought = bonus question: "What did you learn thanks to using (not using) AI/online tools?" completes the assignment.

Finally, it is very necessary to say that the guiding questions included in the template were there with the ultimate goals to enhance critical thinking skills.

The template was introduced to students in the first week of the summer term of the academic year 20024/2025 in detail. In its tabular form, in the right column it contained clear instructions on what to do and how to complete the assignment. This methodological procedure proved to be very well working as no one was unsure about in what way the assignment was to be completed.

The delivery date was stated for the 8th week of the summer term, because then the authors part started. The author went through every single completed assignment manually, checking the scientific paper, its source, relevance, summary and then all the other remaining sections. The final grade (expressed in points out of a maximum of 25 points) was calculated in concordance with the grading system and the rubric that can be found in MS Teams channels. The grading is based on mastering content and idea development, proper usage of complex grammar and syntax, well-built text organisation (coherence and cohesion), use of subject-specific terminology, information literacy (proper paraphrasing and summarising), proper reasoning, evaluating and critical thinking at B2 level proving that complex ideas are well-developed and communicated in a formal academic and professional manner with all sections completed and no errors present so that the reader is fully informed (talking of the highest grade). Further manual work of the author included detailed analyses of AI and online tools used by individual target group members along with

their own critical comments and ideas that can be found listed below in Table 1.

4 RESULTS

In this part the author wishes to present partial results of the last term's research: As mentioned above, 60 students completed the assignment in a timely manner and in a satisfactory quality (earned between 15 – 25 points). An overwhelming majority (89%) expressed high level of satisfaction with this kind of activity. The rest (11%) were satisfied. The majority of students (80%) praised the clear instructions which significantly helped them to complete the assignment without any difficulties. The straightforwardness and logic regarding the type of task was an advantage. 18 students were awarded with max. 25 points (pts), 21 with 24 pts, 10 with 23 pts, 5 with 22 pts, 5 with 21 pts and 1 student with 20 points. The average was at 23,65.

98% of students admitted that they have used AI in completing the assignment, namely in the search for: i) the scientific paper by topic; ii) definitions/explanations of the technical terms and iii) synonyms to these terms. Regarding synonyms, the most surprising facts was that only 1 student stated that it was not logical to look for any synonyms as they selected technical terms for which usually there is not a single suitable synonym available at all. In author's team, members were happy to have such student with highly developed critical and reasoning skills.

However, the most disappointing fact in the group of students who admitted the usage of AI was that they did not develop their critical nor reasoning skills at all and selected the synonyms the AI tools suggested for them as granted. Looking closely at them, we could see that frequently there was no correlation between the selected term and the synonym (for which points were subtracted), however at the same time a significant majority of students were aware of the need to check or double-check the quality as well as accuracy of the suggested answers. In here, we definitely see the room for further necessary work in this field. AI can give quick answers that may not fit the context at all. We need to make students aware of that fact if they cannot manage it themselves. This has been the most crucial point to remember and learn from. On the other hand, the author discovered that an overwhelming majority of students issued a warning that over-reliance on AI can make people lazy and real learning does not equal to over-using AI nor cheating.

2% of students in the target group stated that they did not use AI at all, as this was not necessary. They praised the straightforward guidelines to complete the task and highlighted clear correlation with their study. It was not difficult to select a scientific paper nor to create its summary. Although they admitted that it was not easy to read a scientific paper due to its content, structure, field specific terminology, formulae, equations, statistics, etc., (compare Hlavňová, 2001, p. 18), completing the template required only common sense. Referring to the usage of AI, overreliance on AI or any available online tools were considered as negatives blocking their creativity and logical as well as critical thinking. This fact made the author pleased. Moreover, precisely **2 students (no. 39 and 50)** considered usage of AI in this kind of assignment in the part SUMMARY as cheating! For more details see Table 1 below.

Table 1: Research findings per student in the target group

Research findings				
No.	Usage of AI:		Online/AI tool used to enhance LL	Own students' responses: <i>How <u>can</u> AI enhance LL?</i>
	Used AI tool			
1	yes	Chat GPT	Grammarly, deepl, google translator	<i>save time, improve quality</i>
2	yes	Chat GPT	Deepl	<i>help but not replace a human</i>
3	yes	Chat GPT	Google translator, deepl, deepseek	<i>search, improve content, save time</i>
4	yes	Gemini	Merriam-Webster dictionary	<i>save time</i>
5	yes	Chat GPT	Quillbot, grammar checker, One Look Thesaurus	<i>help to be more academic/accurate</i>
6	yes	Chat GPT	Dictionary.com, Google search/transl.	<i>search for the paper, save time</i>
7	yes	Chat GPT	Deepl	<i>be of great support for LL</i>
8	yes	Chat GPT	Deepl, Grammarly, quillbot	<i>improve grammar</i>
9	yes	Chat GPT Claude	Grammarly, online spell checker	<i>be quicker than Google search for synonyms</i>
10	yes	Chat GPT	Google translator, deepl	<i>support LL</i>

Premeny poznania most medzi vedami I.

11	yes	Pdf GPT	Google translator, deepL	<i>help to be efficient</i>
12	yes	Chat GPT	Reverso, deepL, online thesaurus	<i>can check accuracy well</i>
13	yes	Chat GPT	Quillbot, thesaurus, Grammarly, deepL	<i>greatly help with synonym search</i>
14	yes	Chat GPT	Grammarly, deepL, word counter	<i>organise content better</i>
15	yes	Chat GPT	Google translator, Azet translator	<i>improve grammar</i>
16	yes	Chat GPT	MS Word built-in gr. and spell checkers	<i>improve clarity of the text</i>
17	yes	Chat GPT	Grammarly, deepL	<i>save time, help with coherence</i>
18	yes	SiderAI Claude	MS Word features, deepL	<i>greatly support LL</i>
19	yes	Not specified	MS Word, online grammar checker	<i>improve quality of your writing</i>
20	yes	Chat GPT	MS Edge Text to Speech, Google translator	<i>help to be accurate</i>
21	yes	Chat GPT Qwen	Qwen, chat GPT, deepL	<i>be a good supportive tool for LL</i>
22	yes	Chat GPT	Google translator, thesaurus.com	<i>save time</i>
23	yes	Chat GPT	Google translator, thesaurus.com	<i>search for topic specific papers</i>
24	yes	Gemini	MS Word features, deepL	<i>improve quality of your writing</i>
25	yes	Gemini	Google translator	<i>teach you new vocabulary, bots can facilitate communication</i>
26	yes	Chat GPT	Chat GPT	<i>be a great tool for synonym search</i>
27	yes	Not specified	Google search/translator, deepL, grammarly	<i>help to be more academic</i>
28	yes	Chat GPT Perplexity ai	DeepL, Texas Instruments, Tech Terms websites	<i>support LL + technical vocabulary</i>
29	yes	Not specified	MS Word features	<i>save time in completing the activity</i>

Premeny poznania most medzi vedami I.

30	yes	Chat GPT	Google translator, MS Word features	<i>find a paper + translate terms</i>
31	yes	Chat GPT	chat GPT, Google search/translator	<i>save time, organise information</i>
32	yes	Not specified	MS Word features, grammarly, deepl	<i>enhance quality of work</i>
33	yes	Chat GPT	MS Word features, grammarly, deepl	<i>identify key information/key terms</i>
34	yes	Genspark ai	Chat GPT, deepseek, SciHub, Zotero	<i>help form clearer mental models</i>
35	yes	Chat GPT Gemini	Google translator, quillbot	<i>stay focused + save time</i>
36	yes	Chat GPT	deepl	<i>help better comprehension, verify definitions multiple ways</i>
37	yes	BlackBox.ai	Online thesaurus, synonyms.com	<i>Find balance between enhancement and over-reliance!</i>
38	yes	Claude	Grammarly, thesaurus.com, dictionary.com	<i>Explore AI limits; proper prompting is vital.</i>
39	no	–	Grammarly, google translator	<i>Use your common sense! Do not cheat!</i>
40	yes	Chat GPT	Grammarly, google translator	<i>AI works 24/7, expand your vocabulary, chat with a bot</i>
41	yes	DeepSeek	Google translator	<i>make you be more productive. Quickly filter out unnecessary parts + speed up your work</i>
42	yes	Chat GPT	Quillbot	<i>Use AI but check and doublecheck!</i>
43	yes	Chat GPT	Online thesaurus, technical websites	<i>AI can make you lazy, do not cheat!</i>
44	yes	Chat GPT	Lingea dictionary	<i>be great but human touch still needed</i>
45	yes	Chat GPT	Online thesaurus, google translator	<i>help with vocab, do not over-rely!</i>
46	yes	Chat GPT	Quillbot (<i>described as great</i>)	<i>can streamline research process by quick filtering</i>
47	yes	MS Copilot	Google translator, online thesaurus, vocabulary.com	<i>Check 2 different tools and compare!</i>

Premeny poznania most medzi vedami I.

48	yes	Chat GPT	Google search, grammarly	<i>These online tools are great to identify key terms, definitions, synonyms, etc.</i>
49	yes	MS Copilot	MS Copilot	<i>Ensure accuracy of the provided info!</i>
50	yes	AI in general	MS Word, deepl, chat GPT only for synonyms and definitions	<i>Don't cheat! Use AI to speed up research, but real learning comes from working with the paper itself.</i>
51	yes	Chat GPT	Google search, deepl online thesaurus,	<i>AI not always 100% correct, especially with technical terms.</i>
52	yes	Chat GPT	Cambridge Dictionary, vocabulary.com	<i>enhance LL well by offering instant feedback, improve clarity, save time. But do not rely on AI blindly, always think!</i>
53	yes	Chat GPT	Grammarly, deepl	<i>improve writing</i>
54	yes	Chat GPT	Google translator, deepl, grammarly + technical websites	<i>enrich simple sentence grammar</i>
55	yes	Chat GPT	deepseek, grammarly	<i>refine your ideas</i>
56	yes	Chat GPT	Google translator, deepl,	<i>help with academic writing</i>
57	yes	Not specified	Grammarly, deepl	<i>help to understand complex issues</i>
58	yes	Not specified	YouTube video tutorials	<i>help sound professionally</i>
59	yes	Chat GPT	MS Word features	<i>speed up learning process up to CI</i>
60	yes	Chat GPT	Google translate	<i>improve academic skills</i>

Source: Processed by the author (2025)

Finally, it is necessary to add that after the submission of the completed template, an oral presentation in class and a discussion followed. No one had any difficulties to articulate their views on the usage of AI for their future potential career development, which we would like to highlight most. The activity made the students THINK critically, the goal has been reached.

The best finding for the author was that a few students also praised the kind of activity that made them select a topic themselves, find a research paper related to their area, read it and further elaborate on it, which gave them first valuable insight into their future scientific work, as they individually have been working on projects and have to publish a scientific paper related to their project activity and research work themselves very soon. This way they could gain (for some students their first) valuable personal experience at the same time.

CONCLUSION

The selected procedure worked very well at us. The author can only recommend it and would like to share own experience with others this way. The advice may sound like: "Let your students do their own research, let them be critical about their work, help, guide, inspire, do not limit, turn drawbacks (as AI usage may seem at first sight) into benefits and enjoy LL that way. One might be surprised how easy it is to boost creativity and critical thinking!" Thanks to a successful application of this method, it has proved that AI may well enhance the process of life-long LL and critical thinking, too. However, it is very necessary to monitor how data would change in the course of time, so further research in activities similar to this kind is inevitable at any higher education institution.

LITERATURE

- BUTLER G., KIM M., S., KURTH, L. 2023. From Practice to Publication: Two Case Studies of ESOL Teachers. Reader's Guide. In: *English Teaching Forum*; edited by T. Glass. The US Department of State for Teachers of English, USA, Vol. 61, No. 3, 2023. p. 24. ISSN 1559-663X.
- 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-summit-european-pillar-social-rights-booklet_en.pdf, ISBN 978-92-79-74092-3, doi:10.2792/95934.
- HLAVŇOVÁ, A. 2001. Ako čítať efektívne. Stratégie a zručnosti. Žilina EDIS, 60 p. ISBN 80-7100-821-4.
- 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.

VELICKOVIC, E. 2019. Critical thinking skills. Blog. 27 December 2019. EPAL - Electronic Platform for Adult Learning in Europe.
<https://epale.ec.europa.eu/en/blog/critical-thinking-skills>.

KONTAKT:

Mgr. Jana Lopušanová

Žilinská univerzita v Žiline, Ústav celoživotného vzdelávania

Sekcia cudzích jazykov

Univerzitná 1, 010 26 Žilina

jana.lopusanova@uniza.sk

ZWISCHEN ANSPRUCH UND WIRKLICHKEIT: CURRICULARE MAßNAHMEN ZUR SPRACHFÖRDERUNG IN DER DAF-LEHRERAUSBILDUNG

Attila MÉSZÁROS, SK – Cyntia SZEGIOVÁ, SK – Tímea
MÉSZÁROS, SK

ABSTRAKT

Die Studie untersucht, wie slowakische Universitäten mit DaF-Lehramtsstudiengängen auf das sinkende Sprachniveau der Studienanfänger:innen reagieren. Im Mittelpunkt stehen sprachfördernde Kurse im Bachelorstudium, die gezielt auf unzureichende Eingangskompetenzen künftiger DaF-Lehrkräfte ausgerichtet sind. Anhand von Curricula und Kursbeschreibungen von acht Hochschulen werden Unterschiede in Struktur, Zielsetzung und sprachlicher Ausrichtung aufgezeigt. Die Ergebnisse machen deutlich, dass viele Universitäten Aufgaben übernehmen, die ursprünglich im schulischen Fremdsprachenunterricht verankert waren. Die Studie schließt eine bisherige Forschungslücke im slowakischen Hochschulkontext und liefert Impulse für eine gezielte Weiterentwicklung der DaF-Lehrerausbildung.

Schlüsselwörter: DaF-Lehrerausbildung, Sprachförderung, Curriculumanalyse, Slowakei, Eingangskompetenzen

BETWEEN REQUIREMENTS AND REALITY: CURRICULAR STRATEGIES FOR FOSTERING LANGUAGE SKILLS IN GERMAN AS A FOREIGN LANGUAGE TEACHER TRAINING

ABSTRACT

The study examines how Slovak universities offering German as Foreign Language (GFL) teacher training programs are responding to the declining language proficiency of first-year students. The focus is on language support courses in bachelor's programs that are specifically designed to address the insufficient entry-level proficiency of future GFL teachers. Based on curricula and course descriptions from eight universities, the study highlights differences in structure, objectives and linguistic orientation. The results clearly show that many universities are taking on tasks that were originally part of foreign language teaching at the school level. The study fills an existing research gap in the context of Slovak higher education and provides impetus for the targeted development of GFL teacher training.

Key words: GFL teacher training, language support, curriculum analysis, Slovakia, entry-level skills

1 EINFÜHRUNG

In der Slowakei ist das Interesse an der deutschen Sprache über Jahre deutlich zurückgegangen. Während im Schuljahr 2017/2018 über 83 % der Maturanden Englisch wählten, entschieden sich lediglich 7,8 % für Deutsch als Fremdsprache. Im Schuljahr 2024/25 stellten sich rund 41 000 Schülerinnen und Schüler der Maturaprüfung, doch lediglich 2,1% davon wählten Deutsch als Fremdsprache . Diese Verhältnisverschiebung spiegelt nicht nur eine verstärkte Hinwendung zur englischen Sprache wider, sondern auch eine sinkende Wertschätzung der deutschen Sprachkenntnisse. Zudem zeigen die Daten von CVTI (Zentrum von wissenschaftlich-technischen Informationen der Slowakischen Republik) einen Rückgang der Deutschlernenden um nahezu 40 % – von 141 192 auf rund 88 250. In Abb. 1 wird diese Tendenz vor dem Vergleich zwischen staatlichen Schulen („Staat“), Privatschulen („Privat“) und kirchlichen Schulen („Kirche“) jeweils in Bezug auf die Primarstufe („Pr“) und die Sekundarstufe („Sek“) visualisiert. Die Daten machen deutlich, dass der Rückgang sinngemäß am stärksten in den staatlichen Schulen spürbar ist. Der Deutschunterricht ist demnach in der Primarstufe in den letzten zwei Jahrzehnten fast völlig verschwunden; in der Sekundarstufe war im aktuellen Schuljahr die Anzahl der Deutschlernenden um mehr als ein Drittel weniger als vor 20 Jahren.

Die Prüfungsleistungen bestätigen diese Entwicklung: auf der B1-Stufe erreichte knapp ein Drittel der Prüflinge (32,6 %) nicht das erwartete

Mindestniveau und bei B2 waren es 23,2 % der Kandidaten . Diese Zahlen spiegeln nicht nur den Rückgang der Lernenden wider, sondern auch die deutlich abnehmende Sprachkompetenz bei Studieninteressierten.

Diese Entwicklung hat direkte Folgen in mehrerer Hinsicht. Betrachtet man die Zukunft der Lehrerbildung im Kontext der Universitäten, wird schnell deutlich: Immer weniger Abiturienten melden sich für Germanistik-Studiengänge an – und jene, die es tun, weisen häufig nur schwache sprachliche Kompetenzen auf. Diese Situation resultiert in einem Druck für die betroffenen Universitäten bzw. Lehrstühle, ihr Curriculum anzupassen: Sprachliche Unterstützungsformate wie Brückenkurse, Schreibwerkstätten oder gezielte Tutorien werden zunehmend integraler Bestandteil der Ausbildung. Darüber hinaus haben die nachlassenden Deutschkenntnisse junger Generationen in der Slowakei zunehmend auch wirtschaftliche Konsequenzen. Trotz der traditionell starken Präsenz deutscher Unternehmen im Land – insbesondere in den Bereichen Automobilindustrie, Maschinenbau und Dienstleistungen – wird es für diese Akteure immer schwieriger, qualifizierte Arbeitskräfte mit ausreichenden Deutschkenntnissen zu rekrutieren. Dies betrifft sowohl Fachkräfte auf mittlerer Ebene als auch Hochschulabsolvent:innen in sprachsensiblen Bereichen wie Kundenservice, Logistik oder Projektmanagement. Die mangelnde sprachliche Vorbereitung gefährdet somit nicht nur individuelle Berufsperspektiven, sondern auch die Wettbewerbsfähigkeit des Standortes im internationalen Kontext (CILT, 2006; Gogová, 2018).

2 ZIELSETZUNG

Vor diesem Hintergrund möchte die vorliegende Untersuchung analysieren, wie ausgewählte slowakische Universitäten innerhalb ihrer germanistisch ausgerichteten Studienprogrammen auf die abnehmenden sprachlichen Eingangskompetenzen der Studierenden reagieren. Aus forschungspraktischen Gründen wurden nur die Bachelorprogramme Lehramt Deutsche Sprache und Literatur in die Untersuchung einbezogen. Im Fokus stehen dabei sprachunterstützende Lehrveranstaltungen, ihre curricularen Einbindungen sowie institutionelle Strategien der sprachlichen Förderung.

Als Forschungsfragen wurden die Folgenden formuliert:

- a) Welche curricularen Maßnahmen setzen slowakische Universitäten in ihren Germanistik- bzw. DaF-Lehrer-Bachelorprogrammen ein,

um auf die sinkenden Sprachkompetenzen von Studienanfänger:innen zu reagieren?

- b) Gibt es spezielle Eingangskurse oder Brückenkurse, die den Übergang von der Schule zur Universität erleichtern sollen?
- c) Inwiefern unterscheiden sich die Strategien der ausgewählten Universitäten?

Es wurde dabei davon ausgegangen, dass die untersuchten Curricula jeweils auf einem sog. Kerncurriculum des Faches Germanistik/Lehramt Deutsche Sprache und Literatur basieren, das neben den einführenden und vertiefenden Kursen zur Sprachwissenschaft und Literaturwissenschaft bereits im Rahmen des Bachelorstudiums Grundlagenkurse der DaF-Didaktik und -Methodik beinhalten, die somit in allen beobachteten Studienprogrammen mehr oder weniger identisch vorkommen sollen.

Die vorliegende Untersuchung beschränkt sich bewusst auf die Analyse der Bachelorstudiengänge. Dies begründet sich einerseits mit der Annahme, dass Studierende, die bereits im Grundstudium die erforderlichen sprachlichen Eingangskompetenzen nicht erreichen, das Masterstudium in der Regel nicht fortsetzen können. Andererseits ist zu betonen, dass keine Hochschule die Aufgabe der allgemeinbildenden Schulen – insbesondere im Bereich der Sprachvermittlung – übernehmen will oder übernehmen kann. Die curriculare Integration sprachfördernder Maßnahmen im Bachelorstudium stellt daher in erster Linie eine Reaktion auf den drastischen Kompetenzrückgang dar und dient dazu, wenigstens ein Mindestniveau an Sprachfähigkeit sicherzustellen, das für das erfolgreiche Absolvieren eines germanistischen Fachstudiums notwendig ist.

3 THEORETISCHER HINTERGRUND

Im Folgenden nähern wir uns der Interpretation des Begriffs Curriculum auf der Grundlage der internationalen Fachliteratur. Die Curriculumtheorie – eine in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts entstandene und verbreitete Variante der Lehrplantheorie – ist eine Disziplin, die ein System und einen Prozess zur objektiven Bewertung der Ausarbeitung und Weiterentwicklung von Curricula in den Vordergrund stellt (Tyler, 1949; Schiro, 2013).

Es ist zu betonen, dass die Begriffe Lehrplan und Curriculum nicht streng voneinander getrennt werden können. Das Curriculum baut historisch auf dem Lehrplan auf und entwickelt sich daraus zu einer anderen Qualität. Ausgehend von den historischen Vorläufern bestand die Grundfunktion

des Lehrplans darin, festzulegen, „was, wie viel, wann und in welcher Reihenfolge in der Schule unterrichtet werden soll“, also die „Ordnung des Unterrichts“ zu beschreiben (Szebenyi, 2001). Beide werden geplant, berücksichtigen den Bildungsprozess, setzen Kontrolle voraus und bieten die Möglichkeit, die Ziele differenziert und zugleich in unterschiedlicher Qualität, festzulegen. Der genaue Unterschied zwischen den beiden Begriffen liegt in diesen Qualitätsmerkmalen (Horánszky, 1992) In diesem Sinne ist der Lehrplan nicht nur ein Dokument, das die Auswahl und Anordnung der Unterrichtsinhalte enthält, sondern gleichzeitig auch ein Curriculum, also ein Prozessplan. Die Fokussierung auf den evaluierungsbasierten Prozess der Planung von Bildungszielen, Inhalten und Instrumenten bedeutet gleichzeitig eine Verlagerung des Schwerpunkts vom Lehren zum Lernen, vom Lehrplan zur Gestaltung von pädagogischen Programmen, Curricula und Lern-/Lehrprozessen. Nach dem amerikanischen Curriculum-Konzept umfasst der Lehrplan den gesamten Unterrichtsprozess mit allen geistigen und materiellen Mitteln. Ein Curriculum ist kurz gesagt die Beschreibung der Bildungsziele (Lehr-, Lern-, Ausbildungsziele) unter Berücksichtigung der Inhalte. Diese Inhalte (Kenntnisse, Erfahrungen, Unterrichtsfächer) werden mit den verschiedenen Unterrichtsverfahren, Organisationsformen, Lehrmitteln, Methoden und nicht zuletzt mit einer wirksamen Kontrolle und Bewertung abgestimmt. Die Gestaltung des Inhalts (d.h. des Lehrstoffs) kann in diesem Sinne strukturiert sein (in Jahrgangsstufen oder größeren Einheiten oder entsprechend der jeweiligen Fachstruktur) oder in Form eines Lehrplans mit festgelegten Zielsequenzen, der sich auf verschiedene taxonomische Systeme stützt.

Die in der vorliegenden Studie als Grundlage dienenden Curricula für die DaF-Lehrerausbildung gehen jeweils von einem strukturierten Programm aus, das auf Evidenzen basiert und durch die Integration von Strategien, die sich durch Forschung und Datenanalyse als wirksam erwiesen haben, die Ausbildung angehender Sprachlehrer sicherstellt. Ziel dieser Curricula ist neben der Vorbereitung angehender DaF-Lehrer vor dem Hintergrund der germanistischen Sprach- und Literaturwissenschaft und der DaF-Didaktik die Entwicklung von Sprachkompetenzen der Studierenden, indem der Schwerpunkt auf die Sprachkompetenzen der Lehramtsstudierenden und ihrer zukünftigen Schüler gelegt wird.

4 METHODIK

Die Untersuchung basiert auf einer vergleichenden Analyse der Curricula der Bachelorstudiengänge Deutsch Sprache und Literatur an ausgewählten slowakischen Universitäten. Ziel war es, Lehrveranstaltungen zu identifizieren, die spezifisch auf die Förderung sprachlicher Grundkompetenzen von Studienanfänger:innen abzielen.

Zur Realisierung der Untersuchung wurde ein Workflow in fünf Schritten erarbeitet:

S1 Auswahl der Datenquellen

S2 Auswahl der relevanten Curricula

S3 Identifikation relevanter Kurse

S4 Inhaltsanalyse der Kursbeschreibungen

S5 Auswertung und Interpretation

5 ERGEBNISSE

Die Analyse der Curricula und Modulbeschreibungen bestätigt die anfängliche Hypothese: In mehreren Fällen wurden in den letzten Jahren gezielt Kurse ins Curriculum aufgenommen, die auf den sprachlichen Kompetenzmangel der Studienanfänger:innen reagieren (vgl. Tab. 1). Dabei lassen sich sowohl Gemeinsamkeiten als auch hochschulspezifische Unterschiede feststellen.

Aus der Übersicht in Tab. 1 wird deutlich, dass sprachfördernde Kurse in 6 von den 8 beobachteten Studienprogrammen verankert sind. In vier Fällen handelt es sich um Pflichtveranstaltungen in den ersten Semestern (z.B. Matej-Bel-Universität oder Universität Prešov) oder sogar im Laufe des ganzen Grundstudiums (z.B. Universität Trnava oder J.-Selye-Universität). Die Tatsache, dass diese Kurse direkt unter den Pflichtfächern figurieren, bestätigt unsere Annahme (vgl. Abs. 2), dass Studierende mit unsicherem Sprachstand heute nicht mehr die Ausnahme, vielmehr der Standard sind. Diese Lehrveranstaltungen werden in der Regel um weitere Seminare ergänzt werden, die grundlegende sprachliche Fertigkeiten festigen sollen (z. B. Grammatik, rezeptive und produktive Fertigkeiten), diese bilden jedoch traditionell festen Bestandteil von den beobachteten Studienprogrammen.

Ein zentrales Ergebnis der Analyse ist das flächendeckende Vorhandensein sprachvorbereitender Kurse, die sich in der Regel über mehrere Semester erstrecken und die sprachliche Basis der Studierenden sichern sollen. Die Übersicht in Tab. 1 zeigt exemplarisch die Kurstitel,

wie sie in den Curricula der einzelnen Universitäten erscheinen (ergänzt um deutsche Entsprechungen).

Table. 1: Sprachfördernde Kurse in den beobachteten Studienprogrammen II

	Kursbezeichnung
TU Trnava	Všeobecný jazyk a komunikácia 1-6 [<i>Allgemeine Sprache und Kommunikation</i>]
UJPŠ Košice	Jazykové kompetencie 1-6 [<i>Sprachkompetenzen</i>]
UMB Banská Bystrica	Nemčina pre germanistov [<i>Deutsch für Germanisten</i>]
PU Prešov	Jazykový a konverzačný seminár 1-3 [<i>Sprach- und Konversationseminar</i>]
UKF Nitra	-
UCM Trnava	Praktický jazyk 1-5 [<i>Praktische Sprache</i>]
UK Bratislava	-
UJS Komárno	Všeobecný jazyk a komunikácia 1-6 [<i>Allgemeine Sprache und Kommunikation</i>]

Quelle: eigene Datensammlung

6 DISKUSSION

Die Auswertung der analysierten Kurse zeigt deutlich, dass die einzelnen Institutionen unterschiedlich auf das sinkende Sprachniveau der Studienanfänger:innen im beobachteten Fachbereich reagieren. Die Analyse entlang von fünf definierten Kriterien (U1–U5) erlaubt eine differenzierte Betrachtung der curricularen Strategien zur Sprachförderung.

6.1 Aussagekraft der Kurstitel (U1)

Mit Ausnahme der Matej-Bel-Universität in Banská Bystrica (UMB) verfügen alle untersuchten Studiengänge über sprachfördernde bzw. Brückenkurse mit aussagekräftigen, jedoch generisch gehaltenen Titeln wie „Allgemeine Sprache und Kommunikation“ oder „Sprachkompetenzen“. Diese Titel deuten klar auf den einführenden Charakter der Kurse hin, ermöglichen aber keine unmittelbare Einschätzung spezifischer didaktischer Schwerpunkte (z. B. Grammatik, Schreiben, Kommunikation).

6.2 Angestrebtes Sprachniveau (U2)

Die angegebenen Zielniveaus der Kurse reichen von A1 bis C1 nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER). Dabei zeigen sich große Unterschiede zwischen den Institutionen: Während die Kurse an der TU in Trnava und der UPJŠ in Košice eine Entwicklung bis auf C1-Niveau anstreben, liegt der Schwerpunkt an der UMB sowie der UJS deutlich niedriger (A2→B1). Auffällig ist, dass die UCM in Trnava keine klar definierten Zielniveaus ausweist, was auf eine fehlende standardisierte Lernzielbeschreibung hinweist. Die J.-Selye-Universität in Komárno (UJS) hingegen bemüht sich um eine breite Niveauspanne (A1→B2), was eine Anpassung an sehr heterogene Eingangskompetenzen signalisiert.

6.3 Förderung allgemeiner kommunikativer Kompetenz (U3)

Vier der sechs analysierten Institutionen legen explizit Wert auf die Förderung der allgemeinen kommunikativen Kompetenz. Dies spiegelt sich insbesondere in Kursen mit konversationellem Schwerpunkt wider (z. B. Sprach- und Konversationseminar an der Universität Prešov), was die zentrale Rolle der Mündlichkeit in der universitären Fremdsprachenausbildung bestätigt.

6.4 Entwicklung sprachlicher Fertigkeiten (U4)

Die Entwicklung sprachlicher Fertigkeiten (Lesen, Schreiben, Hören, Sprechen) ist in den zugehörigen Kursbeschreibungen von vier Studienprogrammen klar artikuliert. Insbesondere die TU in Trnava und die J.-Selye-Universität in Komárno bieten strukturierte, über mehrere Semester laufende Formate an, die auf eine kontinuierliche Kompetenzentwicklung abzielen. An den anderen beobachteten Universitäten beschränken sich die einschlägigen Lehrveranstaltungen auf einen kürzeren Zeitraum, in der Regel auf die ersten drei Semester.

6.5 Grammatikfokus (U5)

Die Grammatik der deutschen Sprache wird nur in drei Institutionen im Rahmen der sprachfördernden Kurse explizit in den Fokus gesetzt (UMB, PU, UJS). Besonders bemerkenswert ist, dass gerade die beiden Universitäten mit dem höchsten Zielniveau (TU und UPJŠ) keine klar ausgewiesene Grammatikförderung angeben, was als Widerspruch zur intendierten Kompetenzentwicklung gewertet werden könnte. Auf der anderen Seite ist zuzugeben, dass die grammatischen Inhalte grundsätzlich in jedem analysierten Curriculum im Rahmen von

spezifischen Lehrveranstaltungen präsentiert und vermittelt werden (etwa Grammatisches Proseminar, Grammatisches Propädeutikum u.ä.), was bestätigt, dass diesem spezifischen Bereich der deutschen Sprache überall besondere Aufmerksamkeit geschenkt wird.

Table. 3: Bewertungsraster der analysierten Kurse

	U1	U2	U3	U4	U5
TU	✓	B2 ⇒ C1	✓	✓	-
UJPŠ	✓	B1 ⇒ C1	✓	-	-
UMB	-	A2 ⇒ B1	✓	✓	✓
PU	✓	-	-	✓	✓
UCM	✓	x	x	x	x
UJS	✓	A1 ⇒ B2	✓	✓	✓

Quelle: eigene Datensammlung

7 FAZIT

Die vorliegende Untersuchung hat gezeigt, dass die slowakischen Universitäten in unterschiedlichem Maße und mit unterschiedlichen konzeptionellen Ansätzen auf die sprachlichen Defizite der Studienanfänger:innen reagieren. Zwar lassen sich an fast allen untersuchten Institutionen sprachfördernde Kurse identifizieren, doch variieren diese erheblich nicht nur in ihrer Benennung, sondern auch in der Zielsetzung, inhaltlichen Ausgestaltung und didaktischen Orientierung.

7.1 Zentrale Befunde

Als wichtigstes Ergebnis der Analyse ist zu erwähnen, dass viele der hier untersuchten Kurse eine direkte Reaktion auf die sinkenden Eingangskompetenzen darstellen. Das könnte als direkte Folge des mangelnden Fremdsprachenunterrichts in der Grund- und der Mittelschule

betrachtet werden, was jedoch wiederum häufig mit den sinkenden Erwartungen und Anforderungen der universitären Lehrerbildung erklärt wird. Die Verankerung von solchen Kursen im Curriculum – ganz im Gegensatz zu den Curricula etwa vor 2015 – zeigt, dass die Institutionen der hochschulischen und universitären Bildung den Bedarf an zusätzlicher sprachlicher Unterstützung anerkennen. Besonders deutlich wird dies z. B. in den 6-semestrigen Modulen in Trnava und Komárno, die auf eine längerfristige Förderung ausgelegt sind.

7.2 Pädagogische und institutionelle Implikationen

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die slowakischen Universitäten sich zunehmend in einer Ausgleichsrolle sehen: Sie versuchen, Versäumnisse der schulischen Fremdsprachenausbildung im Hochschulkontext zu kompensieren – eine Funktion, die sie weder strukturell noch konzeptionell vollständig übernehmen können. Die Einführung sprachvorbereitender Maßnahmen darf daher nicht als nachhaltige Lösung des Problems verstanden werden, sondern stellt vielmehr a) eine Übergangsstrategie dar, um die auf das Studium der deutschen Sprache und Literatur gerichteten Studienprogramme überhaupt realisieren zu können sowie b) eine Überlebensstrategie, um die Existenz von traditionellen germanistischen Lehrstühlen in der Slowakei kurz- und mittelfristig zu sichern.

7.3 Ausblick

Die vorliegende Studie stellt nicht nur eine Momentaufnahme curriculärer Maßnahmen zur sprachlichen Eingangsförderung in germanistischen Bachelorprogrammen dar, sondern schließt zugleich eine bedeutsame Forschungslücke im slowakischen Hochschulkontext. Trotz der seit Jahren rückläufigen Sprachkompetenzen und der sinkenden Studierendenzahlen im Bereich Deutsch als Fremdsprache wurde bislang keine systematische Analyse durchgeführt, die den Fokus gezielt auf curriculare Reaktionen der Universitäten legt. Die vorliegende Untersuchung bietet daher erstmals einen strukturierten Überblick über konkrete institutionelle Strategien und macht Unterschiede sowie Entwicklungspotenziale sichtbar. Sie kann als Ausgangspunkt für weiterführende Studien dienen, die etwa die Wirksamkeit dieser Maßnahmen oder den Transfer auf andere Sprachfächer untersuchen. Im europäischen Kontext könnten zudem vergleichende Studien mit Nachbarländern (z. B. Tschechien oder Ungarn) wertvolle Einsichten

liefern, inwieweit strukturelle und curriculare Maßnahmen zur Sprachförderung als Reaktion auf bildungspolitische Entwicklungen erfolgreich greifen – oder eben nicht.

LITERATUR

- BARIČ, K. 2020. Curricularer Rahmen für studienbegleitenden Deutschunterricht in Ost und West: Notwendigkeit oder Utopie? Ein Blick in die Umsetzung in Lehrwerken. In *Foreign language learning and teaching in theory, practice and research*. Band 57. Hamburg: Verlag Dr Kovač, 151-183.
- CILT (ed.). 2006. *ELAN 2006. Auswirkungen mangelnder Fremdsprachenkenntnisse in den Unternehmen auf die europäische Wirtschaft*. URL: https://ec.europa.eu/assets/eac/languages/policy/strategic-framework/documents/elan_de.pdf (abgerufen am 26.6.2025)
- FEDÁKOVÁ, K. 2012. Mehrsprachigkeit in der Slowakei und Stellung des Deutschen. In *Brünner Hefte zu Deutsch als Fremdsprache*, Jg. 5, H. 1, 13-28. Brno: Masarykova univerzita
- Gogová, R. 2018. Maturanti sa nemčine vyhýbajú, firmy ju však požadujú čoraz viac. URL: <https://hnonline.sk/slovensko/1695201-maturanti-sa-nemcine-vyhybaju-firmy-ju-vsak-pozaduju-coraz-viac> (abgerufen am 26.6.2025)
- HORÁNSZKY, N. 1992. Tanterv és curriculum. Azonosságok és különbségek a hetvenes-nyolcvanas évek magyar és német szakirodalmában. https://www.edu.u-szeged.hu/mped/document/Horanszky_MP923.pdf (abgerufen am 26.6.2025)
- MUHR, R. 2004. Das Deutsche im Kontext der europäischen Sprachpolitik zwischen Konkurrenz und Kooperation. In Ďuricová, A., Hanuljaková, H. & Rosenbaum, Ch. (Eds.), *Zborník príspevkov zo VII. konferencie Spoločnosti učiteľov nemeckého jazyka a germanistov Slovenska*, Banská Bystrica, 1.- 4. 9.2004, 56– 65.
- SCHIRO, M. S. 2013. Curriculum theory: Conflicting visions and enduring concerns (2nd ed.). SAGE Publications.
- SZEBENYI, P. 2001. Genetikus tanterv-típológia. In Csapó, B., Vidákovich, T. (eds.) *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 283-301.
- TYLER, R. W. 1949. Basic principles of curriculum and instruction. University of Chicago Press.

KONTAKT:

PD Dr.phil.habil. Attila Mészáros

J.-Selye-Universität, Pädagogische Fakultät
Lehrstuhl für deutsche Sprache und Literatur
Bratislavská 3322, 94501 Komárno
meszarosa@ujv.sk

Mgr. Cyntia Szegiová

J.-Selye-Universität, Pädagogische Fakultät
Lehrstuhl für Kindergarten- und Primarstufenpädagogik
Bratislavská 3322, 94501 Komárno
126605@student.ujv.sk

Mgr. Tímea Mészáros

J.-Selye-Universität, Pädagogische Fakultät
Lehrstuhl für Kindergarten- und Primarstufenpädagogik
Bratislavská 3322, 94501 Komárno
meszarost@ujv.sk

REFLEXIA ETICKÝCH PRAVIDIEL INKLUZÍVNEHO UČITEĽA VO VYBRANÝCH ŠKOLSKÝCH DOKUMENTOCH

Miroslav OSIFČIN, SK – István SZÖKÖL, SK

ABSTRAKT

Doteraz publikované články na Slovensku súhrnným spôsobom nereflektujú kvalifikačné požiadavky a etické princípy, normy či hodnoty, ktorých by sa mal inkluzívny učiteľ pridržovať pri svojej práci. Cieľom tohto článku je ukázať profesionalitu a etické princípy, normy a hodnoty v práci inkluzívneho učiteľa, ako dôležité prvky pre výkon jeho profesie. Formou analýzy vybraných dokumentov a etickou reflexiou, článok identifikoval kľúčové hodnoty, princípy či normy pre prácu inkluzívneho učiteľa, ako profesionála. Hlavné zistenia tohto článku sú spojené s poznaním, že inkluzívny učiteľ by mal byť, v zmysle analyzovaných dokumentov, kvalifikovaný odborník a má dodržiavať etické hodnoty založené na humánnosti, ľudskej dôstojnosti, spravodlivosti, lojalite či impartialite.

Kľúčové slová: etická reflexia, učiteľ, profesionál, inklúzia, školské dokumenty

REFLECTION ON THE ETHICAL PRINCIPLES OF AN INCLUSIVE TEACHER IN SELECTED SCHOOL DOCUMENTS

ABSTRACT

Articles published so far in Slovakia do not comprehensively reflect the qualification requirements and ethical principles, standards, or values that an inclusive teacher should adhere to in their work. The aim of this article is to highlight the professionalism and ethical principles, standards, and values in the work of an inclusive teacher as essential elements for

performing their profession. Through the analysis of selected documents and ethical reflection, the article identifies key values, principles, and standards for the work of an inclusive teacher as a professional. The main findings of this article are related to the understanding that, according to the analyzed documents, inclusive teacher should be a qualified professional who adhere to ethical values based on humanity, human dignity, justice, loyalty, and impartiality.

Key words: ethical reflection, teacher, professional, inclusion, school documents

ÚVOD

Ako sa uvádza v Etickom kódexe pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov *„poslaním pedagogického zamestnanca alebo odborného zamestnanca je vychovávať, vzdelávať, podieľať sa na formovaní osobnostných kvalít žiakov, učiť ich dôvere a úcte k človeku, schopnosti vážiť si slobodu, prijímať zodpovednosť a byť spravodlivým. Svojím konaním, správaním a odbornou činnosťou prispieva ku kultúre medziľudských vzťahov, k podpore morálnych spoločenských hodnôt a tradícií“* (Etický kódex pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov, 2019, s. 4). Nazdávame sa, že inkluzívny učiteľ (pozn. pre potreby tohto článku používame vo všeobecnosti pojem inkluzívny učiteľ, pod ktorým myslíme pedagogických a odborných zamestnancov základných a stredných škôl a školských zariadení, bez ohľadu na aprobáciu, odborné zameranie a rodovú príslušnosť, ktorí sa snažia výchovu a vzdelávanie v školách vykonávať na základe inklúzie) je ten, cez ktorého prenikajú informácie smerom k budúcim generáciám a on je v najväčšej možnej miere zodpovedný za výchovno-vzdelávací proces na hodine. Preto sú do neho vkladané veľké očakávania, či už zo strany rodičov žiakov, vedenia školy alebo samotných žiakov. To, ako si dokáže túto pozíciu zastáť, do značnej miery vytvára jeho profesionálny odborný prístup a profesionálne odborné zvládnutie výchovno-vzdelávacieho procesu. O to citlivejšie je to v prostredí napr. špeciálneho školstva, ktorého prostredie charakterizujú špecifické podmienky práce so žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Súhlasíme s Bullough (2011), že profesionálne hodnoty a etika sú podstatné pre odbornú prax učiteľov a s Dart (2019), že profesionalita je základom etickej spoľahlivosti a tvorí súčasť dôvery, ktorú vkladá verejnosť do profesie. *„Každý pedagogický zamestnanec alebo odborný zamestnanec má byť morálnou a odbornou autoritou, ale aj pomocníkom a sprievodcom detí a*

žiakov pri ich výchove a vzdelávaní a optimalizácii osobnostného vývinu. Morálne kvality pedagogického zamestnanca alebo odborného zamestnanca a schopnosť riešiť etické problémy predstavujú jeden z kľúčových atribútov úspešného výkonu pracovnej činnosti“ (Etický kódex pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov, 2019, s. 2-3).

V predloženom texte analyzujeme vybrané dokumenty v oblasti školstva, ktoré súvisia s výkonom práce inkluzívneho učiteľa. Cieľom je predstavenie takých etických princípov, hodnôt a noriem, ktoré by mal každý inkluzívny učiteľ dodržiavať pri svojej práci, aby s deťmi na hodine dosahoval tie najlepšie výsledky. Postupne ukážeme, že inkluzívny učiteľ by mal byť odborník a profesionál, ktorý dodržiava etické pravidlá (pozn. ďalej v texte budeme používať len pojem „etické pravidlá“, pod ktorými myslíme aj etické princípy, etické hodnoty, etické normy, z dôvodu jednoduchšieho písania textu, uvedomujúc si, že uvedené pojmy sú tri rozdielne veci), aby svoju prácu mohol vykonávať čo najlepšie.

KVALIFIKÁCIA A PROFESIONALITA INKLUZÍVNEHO UČITEĽA

Ak chceme hovoriť o inkluzívnom učiteľovi ako profesionálovi, okrem odborných vedomostí, musí spĺňať aj etické kritéria na svoju pozíciu. Ako sa píše v etickom kódexe určenom pre učiteľov na Slovensku: *„pedagogický zamestnanec alebo odborný zamestnanec si je vedomý svojej spoločenskej zodpovednosti a dôležitosti výkonu pracovnej činnosti. Uvedomuje si, že procesy výchovy a vzdelávania sa prejavujú vo vzdelanostnej a morálnej úrovni žiakov a výrazne ovplyvňujú aj budúcnosť celej spoločnosti“* (Etický kódex pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov, 2019, s. 4). Profesionál nie je len odborník, ale aj mravne vyspelý jedinec, ktorý uplatňuje etiku pri svojej práci. Historicky sa definície profesionality menili v závislosti od potrieb a rozširovania vedecko-technického pokroku a využívania moderných informačných technológií z dôvodu, aby reflektovali požiadavky doby (Ibry & Hamstra, 2016). Základné znaky profesie sú určené stanovenými požiadavkami na kvalifikačné, odborné a vedomostné požiadavky. Ďalej ich tvorí požiadavka na prax a etické princípy, ktorými sa človek riadi a rozhoduje pri vykonávaní svojej profesie (Goodwin, 2012). Učitelia majú prevziať zodpovednosť za vedomosti, ktoré odovzdávajú, aby sa nestali len reproduktorom, ktorý prehráva informácie. Aj učitelia musia prinášať viac, ako len odovzdávanie vedomostí. Ako uvádza Clarke: *„profesionál*

učiteľ by mal byť predovšetkým samostatný a zodpovedný. Mal by mať adekvátne pedagogické vzdelanie, prax a hodnotovú orientáciu. Mal by byť kritický a úsudok vytvárať na základe dôkazov, nie domnienok“ (Clarke, 2018, s. 80). Oboznámenie sa s kolektívnymi normami povolania vedie k profesionalite. Znalosť etických noriem je základná požiadavka profesionality a profesionálnej praxe. Profesionáli majú základnú povinnosť posudzovať kolektívne normy a konať v súlade s nimi. Preto by sa mali základné etické princípy profesie vyučovať pri vzdelávaní budúcich učiteľov ako prostriedok na podporu profesionality učiteľov (Maxwell & Schwimmer, 2016). Etické hľadiská možno nájsť v práci učiteľov v mnohých situáciách napríklad: v pedagogickej praxi, v obsahu kurikula, v hodnotení či vo vzájomných vzťahoch so žiakom, rodičmi a kolegami. Etický rozmer v podobe pozitívneho interpersonálneho vzťahu medzi učiteľom a žiakom cítiť ešte viac prostredí špeciálneho školstva. Je to z toho dôvodu, že pri práci so žiakmi, ktorí majú rôzne potreby, je dôležitá vyššia miera empatie a tolerance vo vzťahu k rôznorodosti. Ako príklad možno uviesť prácu učiteľov a žiakov s ADHD, kedy samotní učitelia považujú pozitívny vzťah so žiakom s ADHD, ako primárnu podmienku úspešnosti žiaka. Naopak absencia dobrých vzťahov či zlá klíma v triede sú považované za determinanty, ktoré stoja za zlyhaním vo výchovno-vzdelávacom procese žiakov s ADHD (Cibulková & Bartoňová, 2022). Veľká časť morálneho rozmeru vyučovania je ukrytá v každodennej rutine vyučovania a málokedy je predmetom vedomej reflexie zo strany učiteľov. Rovnako ako Maxwell a Schwimmer (2016) si myslíme, že učitelia by mali byť spravodliví, empatickí, čestní a trpezliví. Etické hľadisko je nesmierne dôležité pri práci s deťmi a to určite umocňuje vytváranie inkluzívneho prostredia v škole, ktoré je založené na vzájomnej úcte a rešpekte. Vzhľadom k tomu, že etiku a etické správanie môžeme vidieť v rôznych oblastiach školského života, učiteľ profesionál, by nemal zabúdať na etický rámec profesionality a zároveň by mal reflektovať etické pravidlá vo svojej práci. Predpokladom kvalitného učiteľa v prostredí inkluzívneho vzdelávania sú predovšetkým jeho odborné vedomosti využívané pri pedagogickej činnosti. Čím viac učitelia rozvíjajú pozitívne postoje k inklúzii, tým viac je inklúzia v škole úspešnejšia v rámci väčšej ochoty k práci so žiakmi, ktorí majú špecifické potreby. Ku kvalitnému vzdelávaniu v inkluzívnych triedach nestačí len pozitívny vzťah k inklúzii, ale aj schopnosti učiteľa pracovať s rozmanitou skupinou žiakov, ktoré sú definované ako inkluzívno-didaktické kompetencie (pozn. Kompetencie možno

definovať, ako súbor všeobecných predpokladov pedagóga, ktoré sa skladajú z vedomostí, skúseností, odbornosti a postojov. To všetko je potrebné preto, aby učiteľ vedel reagovať na rôznorodé potreby svojich žiakov. Ide napríklad o súbor vedomostí a teoretických znalostí, metodických znalostí či aplikačných zručností (Zilcher & Svoboda, 2019, s. 137 – 141). Profesionálna a odbornosť formuje učiteľovo postavenie a pozíciu, úctu, rešpekt či prestíž. Pohľad na pedagogickú profesiu a jej miesto v spoločnosti, je ovplyvňovaný statusom, rolou či očakávaniami, ktoré sú kladené na učiteľa. Nie len odbornosť učiteľov, ale aj etické princípy, pravidlá či normy sú dôležité pri zavádzaní inkluzívneho prístupu vo vzdelávaní na Slovensku. Výchova a vzdelávanie žiakov a študentov predstavuje celý rad činností, ktoré sa viažu na odovzdávanie vedomostí a poznatkov. Ide o namáhavú prácu, ktorá si vyžaduje veľkú mieru zodpovednosti a odbornosti. To, čo sa žiaci dozvedia a naučia na hodine, je často jediný zdroj informácií, ktoré vedia využiť, a s pomocou učiteľov, pretaviť do reálnych poznatkov. Kvalifikácia, kvalitne odvedená práca a odbornosť sú kľúčové pri práci učiteľov. Často krát od týchto atribútov závisí na tom, ako sa žiaci a študenti vedia naučiť daný predmet. Na Slovensku určuje rámec kvalifikácie učiteľov Vyhláška č. 173/2023 Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR o kvalifikačných predpokladoch pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov. Definuje stupeň vzdelania, kvalifikačné predpoklady a faktory, ktoré musí spĺňať učiteľ na to, aby bol plne kvalifikovaný na vyučovanie predmetu (Vyhláška č. 173/2023 Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR o kvalifikačných predpokladoch pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov, 2023). Existujú zo zákona určité výnimky, na základe ktorých môžu učiť na školách aj tzv. nekvalifikovaní učitelia. To znamená, že nespĺňajú stupeň kvalifikácie na to, aby mohli učiť, čo ale neznamená, že sú automaticky nekvalitní. Kvalifikácia je ale jedným z faktorov, ktoré ovplyvňujú nazeranie na učiteľskú profesiu a je to jedným z mnoho faktorov, ktoré slúžia na hodnotenie učiteľskej profesie. Zároveň tieto faktory ovplyvňujú nazeranie na učiteľov a na kvalitu ich práce. Preto je profesionálna práva označovaná za kľúčový faktor, ktorý ovplyvňuje spoločenský status, prestíž a postavenie učiteľov v spoločnosti. Profesionál je podľa Cambridgeského slovníka človek, ktorý na svoju prácu vyžaduje odborné školenie alebo vzdelanie a zároveň, musí disponovať schopnosťami ako efektívnosť, zručnosť, seriózne správanie či dobré organizačné vlastnosti. Ide o rešpektovanú osobu, pretože pri svojej práci potrebuje vysokoodborné vzdelanie (Cambridge Dictionary, online

2024). Ďalej podľa Oxfordského slovníka je to: „*človek, ktorý je za svoju prácu platený a nerobí ju na amatérskej úrovni, ako hobby*“ (Online Oxford Advanced Learner's Dictionary). Podľa Beáty Kosovej sú profesionáli „*ľudia, ktorí vo svojej činnosti využívajú poznatky, ktoré nie sú dostupné každému a zároveň sú účinné. Uznávajú profesionáli sa opierajú o hlboké teoretické, t. j. formalizované a systematické poznatky, ale zároveň majú špeciálny vzťah k poznaniu, dotýkajú sa a iniciujú produkciu poznania, tvoria nové poznatky*“ (Kosová 2005, s. 104). Profesionalitu a učiteľa profesionála „*vytvárajú*“ odborné vedomosti, ktoré sú u nás definované a stanovené ako kvalifikačné predpoklady v kombinácii s „*pedagogickým umením*“ (Kosová 2005, s. 104).

ETICKÉ PRAVIDLÁ VO VYBRANÝCH ŠKOLSKÝCH DOKUMENTOCH

Školské dokumenty označujeme ako súbor zákonov, vykonávacích predpisov či stratégií, ktoré definujú rámce toho, ako má vyzerat' učiteľská profesia a kam má smerovať. Zákon o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch upravuje „*práva a povinnosti pedagogického zamestnanca*

a odborného zamestnanca, ich pracovnú činnosť a profesijný rozvoj, [...] kontrolu

v profesijnom rozvoji, správne delikty“ (Zákon č. 138/2019 Z.z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov). Explicitne uvádza, že definuje aj etické pravidlá toho, ako sa má učiteľ správať, konať a rozhodovať, pretože má dodržiavať etický kódex, ktorý, ale definuje rámce správania, a v ďalších paragrafoch a odsekoch, uvádza rámce toho, ako má učiteľ vykonávať svoju profesiu, čo je vyjadrením toho, ako sa má učiteľ správať, aby neporušili literu zákona. Zákon upravuje práva a povinnosti učiteľa, a to predovšetkým v § 4 *Povinnosti pedagogického zamestnanca a odborného zamestnanca* a § 5 *Etický kódex*, zákon ustanovuje rámce správania učiteľov. K povinnostiam okrem iného patrí chrániť a rešpektovať práva dieťaťa a žiaka, zachovávať mlčanlivosť, rešpektovať individuálne výchovno-vzdelávacie potreby dieťaťa a žiaka. Zdržať sa konania, ktoré vedie k porušovaniu práv ostatných zamestnancov, správať sa v súlade s Etickým kódexom pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov či udržiavať a rozvíjať svoje profesijné kompetencie (Zákon č. 138/2019 Z.z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov, § 4).

Etický kódex obsahuje základný rámec správania sa učiteľa a zamestnávateľ môže rozpracovať etický kódex v pracovnom poriadku v súlade so zameraním školy alebo školského zariadenia (Zákon č. 138/2019 Z.z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov, § 5). Ako sa uvádza v etickom kódexe: *„výkon pracovnej činnosti [...] má nespochybniteľný etický rozmer v podobe ochrany najvyšších ľudských hodnôt, dôstojnosti človeka a slobody na ceste za vzdelaním v duchu demokratických a kultúrnych princípov zakotvených v Ústave Slovenskej republiky a právnom poriadku Slovenskej republiky“* (Etický kódex pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov, 2019, s. 2). Etický kódex má okrem iného slúžiť aj ako navigácia pre učiteľov, ako vychovať zo žiakov nielen úspešných absolventov pre potreby trhu práce, ale aj vyspelé mravné bytosti, ktoré sú vnútorne stotožnené s etickými pravidlami. Etický kódex zaväzuje každého (nielen) inkluzívneho učiteľa, aby dbal na dôstojnosť svojho postavenia v škole, komunite a v spoločnosti. Cieľom etického kódexu je tiež poskytnúť základný rámec správania sa vo vzťahu k sebe, ostatným zamestnancom školy, žiakom, rodičom alebo iným fyzickým osobám než rodičom, ktorí majú dieťa zverené do osobnej starostlivosti a k verejnosti. *„Akceptovanie etického kódexu pedagogickým zamestnancom alebo odborným zamestnancom znamená prijatie osobného morálneho záväzku pri výkone svojej pracovnej činnosti“* (Etický kódex pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov, 2019, s. 3).

Okrem zákona a vyššie spomínanej vyhlášky existuje na Slovensku aj Stratégia inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní, ktorá obsahuje konkrétne opatrenia, aby sme docielili na Slovensku inkluzívny výchovno-vzdelávací proces. Ako sa uvádza v Stratégii inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní *„implementácia inkluzívneho vzdelávania do pedagogickej praxe si vyžaduje vyššiu mieru personalizácie vzdelávania, flexibilnejšie a inovatívnejšie vyučovacie metódy, organizačné formy, stratégie vzdelávania, ako aj modely efektívnej spolupráce učiteľa, pedagogického asistenta a ďalších členov školského podporného tímu. Vychádzajúc z východiskových princípov výchovy a vzdelávania, a to inkluzívneho vzdelávania, zákazu všetkých foriem diskriminácie a obzvlášť segregácie, rovnoprávnosti prístupu k výchove a vzdelávaniu so zohľadnením výchovno-vzdelávacích potrieb jednotlivca a jeho spoluzodpovednosti za svoje vzdelávanie, pedagogickí zamestnanci a odborní zamestnanci musia byť pripravení uspokojovať*

rozmanité potreby všetkých účastníkov vzdelávania, rešpektujúc ich výchovno-vzdelávacie potreby, zdravotné znevýhodnenie, talent, záujmy, sociálne či kultúrne prostredie, motivovať ich k učeniu sa a smerovať k dosiahnutiu výchovno-vzdelávacích cieľov“ (Stratégia inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní, 2021, s. 32).

Úlohy a zámery, ktoré obsahuje stratégia odzrkadľujú do veľkej miery míľniky a ciele Plánu obnovy a odolnosti Slovenskej republiky (ďalej „POO“). POO je finančná pomoc z Európskej komisie, ktorá reflektuje dôsledky pandémie COVID – 19 a má napomôcť ku skvalitneniu životných podmienok na Slovensku. *„Plán obnovy je postavený na globálnej vízii Slovenska ako inovatívnej ekonomiky, ktorá je motorom udržateľného ekonomického rastu a zárukou úspešného zvládnutia zelenej a digitálnej transformácie, Slovenska ako moderného štátu, ktorý poskytuje občanom kvalitné verejné služby a napokon Slovenska ako zdravej krajiny, ktorá vytvára predpoklady na plnohodnotné využívanie ľudského a prírodného kapitálu. Pôsobením smerom k všetkým trom pilierom globálnej vízie pre Slovensko môže plán obnovy a odolnosti významne prispieť k opätovnému naštartovaniu rýchleho a udržateľného rastu hospodárstva aj kvality života na Slovensku“* (Plán obnovy – cestovná mapa k lepšiemu Slovensku, 2021, s. 5). Pre oblasť regionálneho školstva, ktorá je zameraná na zlepšenie podmienok v základných a stredných školách, sú vyčlenené v POO dva komponenty. POO obsahuje aj iné komponenty zamerané na vysoké školy a vedu a techniku, ale pre potreby tohto článku sa venujem len Komponentu 6 a Komponentu 7. Prvý Komponent 6 sa venuje dostupnosti, kvalite a rozvoju inkluzívneho vzdelávania a druhý Komponent 7 približuje úroveň vzdelávania na Slovensku k 21. storočiu. Oba komponenty majú za cieľ skvalitnenie výchovno-vzdelávacieho procesu na Slovensku a zlepšiť kvalitu vzdelávania žiakov v školách. Vo veľmi malej miere je zastúpená etická rovina učiteľského povolania a explicitne sa nijako špeciálne v dokumente nenachádza. Komponent 6 predstavuje súbor opatrení na vyrovnanie šancí pre všetky deti na Slovensku a obsahuje len latentne ukryté etické pravidlá, ktoré sú obsahom jednotlivých reforiem v komponente, ako je napríklad nediskriminácia, odstránenie segregácie, rovnosť šancí pre všetkých, rovnaké príležitosti pre všetkých žiakov na školách či zlepšenie podpory duševného zdravia (Plán obnovy – cestovná mapa k lepšiemu Slovensku, 2021, s. 226). Komponent 7 sa čiastočne venuje problematike učiteľskej profesie a to tým, že vo svojom obsahu rieši kurikulárnu reformu a ako jedno z opatrení navrhuje zmenu prístupu ku vzdelávaniu budúcich

učiteľov a celoživotné vzdelávanie sa učiteľov na našich školách. Jedným z cieľov uvedeného komponentu je zlepšenie kvality zručností inkluzívneho učiteľa a motivácia k celoživotnému vzdelávaniu (Plán obnovy – cestovná mapa k lepšiemu Slovensku, 2021, s. 274).

Z vybraných školských dokumentov je možné usudzovať, že okrem odbornosti a nadobudnutých poznatkov majú učitelia v inkluzívnom vzdelávaní rešpektovať vzdelávacie potreby žiakov, dodržiavať etické pravidlá či metódy efektívnej spolupráce, z čoho samozrejme vyplýva etický rozmer učiteľskej profesie. Ak chceme vidieť inkluzívneho učiteľa ako profesionála so silným spoločenským statusom, je potrebné, aby na základe vyššie uvedeného spĺňal všetky kvalifikačné predpoklady a neustále na sebe pracoval v rámci profesijného zdokonaľovania sa. Mal by rešpektovať a chrániť práva a rôznorodosti dieťaťa a zachovávať mlčanlivosť. Ďalej by nemal porušovať práva ostatných a správať sa v súlade s etickým kódexom učiteľa, čo znamená, že nediskriminuje na základe odlišností a pristupuje nestranne ku každej situácii. Z toho vyplýva, že inkluzívny učiteľ je kvalifikovaný profesionál, ktorý dodržiava etické pravidlá založené na princípoch humánnosti (pozn. Humánnosť chápeme rovnako ako Vasil Gluchman, ako rešpektovanie ľudského bytia vôbec, založeného na princípoch humánnosti, ktoré vychádzajú z princípoch morálky zdravého rozumu, teda napr. úcta k starším a všetkým ľuďom, česťnosť, spravodlivosť, tolerantnosť a pod.. Ľudskú dôstojnosť chápem rovnako ako Gluchman a to tak, že znamená chápať iného človeka bez ohľadu na jeho pohlavie, rasu, svetonázor, či náboženské presvedčenie, minimálne ako rovnocenného k sebe samému. Spravodlivosť je opäť chápaná rovnako ako u Gluchmana a to tak, že za spravodlivé je považované také konanie, ktoré rešpektuje a potvrdzuje základné mravné hodnoty platné v ľudskej spoločnosti (Gluchman, 2008, s. 164 – 174)), ľudskej dôstojnosti, spravodlivosti, lojality a impartialite. Je empatický, čestný, kolegiálny, trpezlivý a pod..

ZÁVER

Legislatívne rámce, ako aj strategické dokumenty ústredných organov štátnej správy si uvedomujú dôležitosť etického rozmeru profesie učiteľa v tak náročnej téme ako je inkluzívne vzdelávanie. V konečnom dôsledku to pomôže všetkým žiakom a ako sa spomína v stratégii inkluzívneho vzdelávania *„hlavným cieľom inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní je, aby mali všetky deti a žiaci možnosť rozvíjať svoj osobný potenciál v škole, ktorú majú najbližšie k miestu svojho bydliska (alebo*

pre ktorú sa rozhodnú) a rozvíjať svoj osobný potenciál v živote a neskôr na trhu práce. Inštitúcia (škola), ktorá dieťa, žiaka a študenta vzdeláva, musí byť nastavená tak, aby v rámci inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní rešpektovala jedinečnosť každého dieťaťa, žiaka, študenta a jeho možnostiam prispôbovala ciele a obsah vzdelávania, ako aj vzdelávacie metódy a formy hodnotenia“ (Stratégia inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní, 2021, s. 4).

Z analyzovaných dokumentov vyplýva, že inkluzívny učiteľ, je taký učiteľ, ktorý je profesionál a dodržiava etické pravidlá. Učí žiakov dôvere a úcte k človeku, prijímať zodpovednosť a byť spravodlivým, ku kultúre medziľudských vzťahov, k podpore morálnych spoločenských hodnôt a tradícií. Morálne kvality sú spojené so schopnosťou riešiť etické problémy. Etický rozmer v práci inkluzívneho učiteľa nachádzame v podobe ochrany najvyšších ľudských hodnôt, dôstojnosti človeka a slobody na ceste za vzdelaním. Profesionalitu zase pri snahe zlepšiť kvality zručností inkluzívneho učiteľa a motiváciu k celoživotnému vzdelávaniu. Inkluzívny učiteľ je empatický, čestný, kolegiálny a trepezlivý. Vychádza z princípov morálky zdravého rozumu, teda napr. úcta k starším a všetkým ľuďom, čestnosť, spravodlivosť, tolerantnosť a pod. Rešpektuje názor žiakov a kolegov bez ohľadu na pohlavie, rasu, svetonázor, či náboženské presvedčenie, minimálne ako rovnocenného k sebe samému. U inkluzívneho učiteľa je za spravodlivé považované také konanie, ktoré je nestranné, rešpektuje a potvrdzuje základné mravné hodnoty platné v ľudskej spoločnosti.

Preto učitelia, ktorí majú snahu o inkluzívne vzdelávanie v ich triede, sú si vedomí toho, že pri výkone učiteľskej profesie im nestačí len odbornosť a vedomosti, ale aj etický prístup k výkonu povolania. Sú si vedomí, že majú spájať svoju profesionalitu so stotožnením sa s vykonávanou pracovnou činnosťou a prejavovaním úsilia byť morálnou a odbornou autoritou, presne tak, ako sa to uvádza v etickom kódexe (Etický kódex pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov, 2019, s. 4). Na to, aby sa docielilo inkluzívne prostredie v školách a skvalitňovalo sa učiteľské povolanie, je dôležité vytvárať podmienky aj zo strany štátu tak, aby učitelia boli motivovaní sa vzdelávať v etických aspektoch. Vzdelávanie žiakov by tak realizovali kvalitní pedagógovia so silným spoločenským statusom, morálnym kreditom, spoločenským uznaním, možnosťou vzdelávať sa a rásť vo svojej profesii.

LITERATÚRA

- BULLOUGH, R. V., 2011. Ethical and moral matters in teaching and teacher education. In: *Teaching and Teacher Education*, r. 27, č. 1, s. 21-28. ISSN: 0742-051X.
- CAMBRIDGE DICTIONARY ONLINE, 2024. *Professional*. Dostupné online:
<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/professional>
- CLARKE, L., 2018. Mapping teacher status and career-long professional learning: the Place Model. In: *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, roč. 39, č. 1, s. 69 – 83. ISSN 0159-6306.
- CIBULKOVÁ, A., BARTOŇOVÁ, M., 2022. Role učiteľa v kontextu školskej úspešnosti žiaka s ADHD – výskumné štúdie. In: *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky*, r. 11, č. 1, s. 42 – 51. ISSN 2585-7363.
- DART, J. a kol., 2019. Toward a Global Definition of Professionalism for Nutrition and Dietetics Education: A Systematic Review of the Literature. In: *Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics*, r. 119, č. 6, s. 957-971. ISSN: 2212-2672.
- ETICKÝ KÓDEX PEDAGOGICKÝCH ZAMESTNANCOV A ODBORNÝCH ZAMESTNANCOV (2019). Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR, Bratislava. Dostupné online:
<https://www.minedu.sk/data/att/15445.pdf>
- GLUCHMAN, V., 2008. *Úvod do etiky*. Brno: Tribun EU. ISBN: 9788073995522.
- GOODWIN, A.L., 2012. Teaching as a Profession: Are We There Yet?. In: DAY, CH. a kol: *The Routledge International Handbook of Teacher and School Development*. Taylor & Francis : Abingdon (UK), s. 44 - 56. ISBN: 9781138 577145.
- IRBY, D.M., HAMSTRA, S.J., 2016. Parting the Clouds: Three Professionalism Frameworks in Medical Education. In: *Academic Medicine*, r. 91, č. 12, s. 1606-1611. ISSN: 1040-2446.
- KOSOVÁ, B., 2005. Profesionalita učiteľa – učiteľ ako expert. In: Jandová, R. (Ed.): *Příprava učitelů a aktuální proměny v základním vzdělávání*. Jihočeská univerzita: České Budějovice, s. 102 – 106. ISBN 80-7040-789-1.
- MAXWELL, B., SCHWIMMER, M., 2016. Professional ethics education for future teachers: A narrative review of the scholarly writings. In: *Journal of Moral Education*, r. 45, č. 3, s. 354–371. ISSN: 0305-7240.

OXFORD ADVANCED LEARNER'S DICTIONARY ONLINE, 2024.
Professional. Dostupné online:

https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/professional_1?q=professional

PLÁN OBNOVY – CESTOVNÁ MAPA K LEPŠIEMU SLOVENSKU (2021). Ministerstvo financií Slovenskej republiky, Bratislava. Dostupné online:

http://mfsr.sk/files/archiv/1/Plan_obnovy_a_odolnosti.pdf

STRATÉGIA INKLUZÍVNEHO PRÍSTUPU VO VÝCHOVE A VZDELÁVANÍ (2021). Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR, Bratislava. Dostupné online: <https://www.minedu.sk/data/att/23120.pdf>

VYHLÁŠKA Č. 173/2023 MINISTERSTVA ŠKOLSTVA, VEDY, VÝSKUMU A ŠPORTU SR O KVALIFIKAČNÝCH PREDPOKLADOCH PEDAGOGICKÝCH ZAMESTNANCOV A ODBORNÝCH ZAMSETNANCOV (2023). Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR, Bratislava. Dostupné online: <https://www.minedu.sk/vyhlasaky/>

ZÁKON č. 139/2019 Z.z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Dostupné online: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2019/138/#paragraf-6.odsek-2>

ZILCHER, L., SVOBODA, Z., 2019. *Inkluzivní vzdělávání : efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha : Grada. ISBN: 978-80-271-0789-6.

KONTAKT:

PhDr. Miroslav Osifčín

Vysoká škola DTI

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

miroslavosifcin@gmail.com

Dr. habil. PaedDr. Ing. István Szőköl, PhD.

Trnavská univerzita v Trnave, Pedagogická fakulta

Katedra školskej pedagogiky

Priemyselná 4, 918 43 Trnava

istvan.szokol@truni.sk

ZÁŽITKOVÉ VZDELÁVANIE V MÚZEJNOM PROSTREDÍ: INTERAKTÍVNE VZDELÁVACIE PROGRAMY AKO NÁSTROJ ROZVOJA ČITATEĽSKEJ GRAMOTNOSTI A REGIONÁLNEJ HISTORICKEJ IDENTITY

Kamila PÍŠOVÁ, SK

ABSTRAKT

Článok prezentuje výsledky pilotného projektu zameraného na rozvoj čitateľskej gramotnosti a regionálnej historickej identity prostredníctvom inovatívnych vzdelávacích programov v múzejnom prostredí. Výskum bol realizovaný v Bojnicksom zámku pri príležitosti 75. výročia založenia múzea počas marca – mesiaca knihy s účasťou 4 skupín žiakov 1. až 4. ročníka z troch základných škôl. Dvojfázový interaktívny program *Čítanie s grófkou Gabrielou* kombinoval dramatizáciu, rozprávanie príbehov, učenie založené na úlohách a digitálne technológie v autentickom historickom prostredí. Efektívnosť programu bola analyzovaná použitím zmiešaných metód. Výsledky potvrdili signifikantné zlepšenie motivácie k čítaniu, čitateľského porozumenia a vedomostí z regionálnej histórie v porovnaní so skupinami, ktoré absolvujú tradičnú múzejnú prehliadku. Aktivity oživenej histórie a interaktívne mapy sa ukázali ako osobitne efektívne nástroje pre rozvoj historického myslenia a regionálnej identity. Výskum poukazuje na vysoký potenciál múzeí ako platformy pre rozvoj kľúčových kompetencií 21. storočia a poskytuje metodický rámec pre implementáciu programov zážitkového vzdelávania v múzejnom kontexte.

Kľúčové slová: zážitkové vzdelávanie, múzejná edukácia, čitateľská gramotnosť, regionálna história, oživená história, digitálne vzdelávanie, interaktívne programy

EDUTAINMENT IN MUSEUM ENVIRONMENT: INTERACTIVE EDUCATIONAL PROGRAMS AS A TOOL FOR DEVELOPING READING LITERACY AND REGIONAL HISTORICAL IDENTITY

ABSTRACT

This article presents the results of a pilot project focused on developing reading literacy and regional historical identity through innovative educational programs in a museum environment. The research was conducted at Bojnice Castle on the occasion of the 75th anniversary of the museum's establishment during March - the month of books, involving 4 groups of students from grades 1-4 from three primary schools. The two-phase interactive program *Reading with Countess Gabriela* combined dramatization, storytelling, quest-based learning, and digital technologies in an authentic historical setting. Program effectiveness was analyzed using mixed methods. Results confirmed significant improvement in reading motivation, reading comprehension, and knowledge of regional history compared to groups attending traditional museum tours. Living history activities and interactive maps proved to be particularly effective tools for developing historical thinking and regional identity. The research highlights the high potential of museums as platforms for developing key 21st-century competencies and provides a methodological framework for implementing edutainment programs in museum contexts.

Keywords: edutainment, museum education, reading literacy, regional history, living history, digital education, interactive programs

ÚVOD

V súčasnej dobe sa vzdelávacie inštitúcie stretávajú s výzvami spojenými s meniacimi sa potrebami žiakov a novými požiadavkami na vzdelávacie procesy. Tradičné metódy výučby už často nestačia na udržanie pozornosti a motivácie mladej generácie, ktorá je zvyknutá na dynamické a interaktívne formy komunikácie. V tomto kontexte sa múzeá a kultúrne inštitúcie stávajú významnými partnermi formálneho vzdelávania ponúkajúc autentické prostredie pre inovatívne vzdelávacie prístupy.

Čitateľská gramotnosť predstavuje jeden z najdôležitejších pilierov vzdelávania, no jej rozvoj čelí výzvam digitálnej doby. Súčasní žiaci sú obklopení vizuálnymi a multimediálnymi podnetmi, čo môže ovplyvniť ich schopnosť koncentrácie pri čítaní tradičných textov. Múzejné prostredie ponúka jedinečnú príležitosť prepojiť čítanie s vizuálnymi, hmatovými a priestorovými zážitkami, čím vytvára komplexný multisenzorický vzdelávací proces.

Regionálna historická identita je ďalším kľúčovým aspektom vzdelávania, ktorý umožňuje žiakom pochopiť svoje korene a miesto v širšom historickom kontexte. Lokálne múzeá a historické pamiatky poskytujú ideálne prostredie pre rozvoj tohto povedomia prostredníctvom priameho kontaktu s hmotným kultúrnym dedičstvom.

SNM-Múzeum Bojnice so sídlom v Bojnickom zámku s jeho bohatou históriou a výnimočnou atmosférou predstavuje ideálny priestor na implementáciu inovatívnych vzdelávacích prístupov. Rok osláv 75. výročia založenia múzea vytvoril vhodnú platformu pre realizáciu pilotného projektu, ktorý mal za cieľ overiť efektívnosť kombinácie tradičných a moderných vzdelávacích metód v autentickom historickom prostredí.

Edutainment ako koncept spájajúci vzdelávanie so zábavou sa ukazuje ako perspektívny prístup pre moderné múzejníctvo rešpektujúci potreby súčasných žiakov, ktorí očakávajú aktívne zapojenie a zmysluplné zážitky, a zároveň zachováva vzdelávacie ciele a zmysluplne podporuje školské vzdelávanie.

1 VÝCHODISKÁ

Súčasný výzvy v oblasti vzdelávania školskej mládeže vyžadujú inovatívne prístupy, ktoré dokážu zapojiť žiakov aktívnym a zmysluplným spôsobom. V kontexte klesajúcej čitateľskej gramotnosti a rastúceho vplyvu digitálnych médií sa múzeá stávajú kľúčovými partnermi formálneho vzdelávania.

Koncept zážitkového vzdelávania sa ukázal ako efektívny spôsob učenia, najmä v múzejnom prostredí. Historické lokality ponúkajú jedinečnú príležitosť pre bohaté vzdelávacie zážitky, kde sa žiaci môžu učiť prostredníctvom priameho kontaktu s kultúrnym dedičstvom. Bojnický zámok, ako jedna z najnavštevovanejších kultúrnych pamiatok na Slovensku, predstavuje ideálne prostredie pre realizáciu inovatívnych a interaktívnych vzdelávacích programov zameraných na rozvoj všeobecnej gramotnosti a regionálnej kultúrno-historickej identity. Prepojenie

historických osobností z dejín kultúrnej pamiatky, literatúry, miestnej histórie a interaktívnych technológií vytvára komplexný multisenzorický vzdelávací zážitok, ktorý umožňuje žiakom spoznávať svoje kultúrne korene prostredníctvom autentického historického prostredia.

2 CIELE

K hlavným cieľom pilotného projektu vo forme interaktívnej prehliadky pod názvom *Čítanie s grófkou Gabrielou* patrilo:

- analyzovať efektívnosť interaktívneho vzdelávacieho programu v múzejnom prostredí;
- preskúmať vplyv dramatizácie a rozprávania príbehu na motiváciu žiakov k čítaniu;
- zhodnotiť potenciál historického prostredia pri rozvoji čitateľskej gramotnosti a regionálnej identity;
- preskúmať efektívnosť digitálnych nástrojov pri výučbe regionálnej histórie;
- identifikovať najoptimálnejšie metodické prístupy pre zážitkové vzdelávanie v múzejnom kontexte.

Špecifické ciele zahŕňali:

- meranie úrovne zapojenia sa žiakov počas interaktívnej prehliadky;
- analýzu vplyvu aktivít spojených s hrami rolí na porozumenie textu;
- hodnotenie efektívnosti kombinovania rôznych vzdelávacích prístupov;
- hodnotenie prínosu interaktívnych máp pre výučbu regionálnej histórie;
- analýzu rozvoja historického myslenia a regionálnej identity žiakov.

3 METÓDY

Kontext realizácie projektu

Interaktívna prehliadka bola realizovaná v mesiaci marci venovanému knihám v rámci programu osláv 75. výročia založenia múzea v priestoroch Bojnického zámku. Projekt mal charakter pilotného overovania nového typu múzejného vzdelávacieho programu pre žiakov I. stupňa základných škôl realizovaného v autentickom múzejnom prostredí.

Dizajn programu

Program prehliadky bol zložený z dvoch častí, ktoré na seba kontinuálne nadväzovali, pričom druhá časť bola podrobnejšie členená na tri samostatné fázy.

Prvá časť – literárno-historicko-dramatická

Prvá časť interaktívnej prehliadky bola vedená prehliadkovou trasou tzv. Grófskeho bytu Bojnického zámku so začiatkom na I. nádvorí a spojená s hľadaním obľúbenej knihy grófovej mladšej sestry Gabriely na základe indícií ukrytých v listoch umiestnených v rámci trasy. Na úvod lektor motivačným rozhovorom privítal žiakov, aktivizoval ich vedomosti (o mesiaci knihy, poslednom majiteľovi zámku a pod.) a kladením otázok vzbudil u detí záujem o prehliadku. Následne sa v rámci prehliadkovej trasy striedali viaceré expozičné metódy:

- dramatizácia prehliadky s historickými postavami (gróf Pálfi a jeho sestra Gabriela);
- učenie založené na úlohách (čítanie listov od grófovej sestry, riešenie hádaniek a indícií);
- multisenzorické aktivity (čítanie, hra, hádanie, spievanie);
- rozprávanie príbehu v autentickom historickom prostredí.

Druhá časť – praktické aktivity

Druhá časť interaktívnej prehliadky bola realizovaná v priestoroch, ktoré štandardne nie sú súčasťou prehliadkovej trasy múzea a pre požiadavky projektu boli prispôsobené potrebám plynúcim z jeho charakteru. V tejto časti boli deti rozdelené do troch veľkostne rovnakých skupín a postupne v rovnakom časovom intervale navštívili celkom tri stanovišťa. V rámci prvého absolvovali čítanie s grófkou Gabrielou, ktorá im predstavila svoju obľúbenú knihu a následne z nej prečítala.

Druhé stanovište bolo zamerané na aktivity spojené so živou históriou – deti mali možnosť vyskúšať si dobové kostýmy a divadelne stvárniť najznámejšie legendy a povesti, ktoré si nacvičili za asistencie zamestnancov múzea pomocou vopred pripravených zjednodušených scenárov.

V tretej miestnosti bola pripravená digitálna expozícia *Zámok včera a dnes* s interaktívnou mapou Bojnického zámku a jeho okolia, na ktorej mali žiaci možnosť porovnávať zmeny za posledných 100 rokov v konkrétnych lokalitách, ako aj sledovať podobu Bojnického zámku v jednotlivých historických obdobiach. Každá skupina pracovala v spolupráci s odborným pracovníkom múzea, ktorý deťom poskytoval nielen technologickú podporu, ale aj ochotne odpovedal na mnohé zvedavé otázky.

Obrázok 1: Čítanie s grófkou



Zdroj: Píšová, 2025

Obrázok 2: Interaktívna tabuľa



Zdroj: Píšová, 2025

3.3 Metodológia výskumu

Pre hodnotenie efektívnosti programu bola použitá tzv. mixed-methods metodológia výskumný prístup, ktorý kombinuje kvantitatívne a kvalitatívne metódy (pozn. V rámci uvedenej metodológie patrí k najznámejším autorom John W. Creswell. 2009. Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches).

Kvantitatívne metódy:

- testovanie čitateľských kompetencií;
- škály zapojenia a pozornosti žiakov;
- hodnotenie efektívnosti práce s interaktívnymi mapami.

Kvalitatívne metódy:

- zúčastnené pozorovanie (*participant observation* (pozn. Jedným z najvýznamnejších autorov v oblasti participant observation je James P. Spradley. 1980. Participant Observation)) počas aktivít;
- krátke skupinové diskusie so žiakmi;
- rozhovory s učiteľmi;
- pozorovanie žiakov pri aktivitách živej histórie.

Výberový súbor

Do pilotného projektu sa zapojili žiaci 1. až 4. ročníka z troch rôznych základných škôl. Celkovo sa interaktívnych prehliadok zúčastnili 4 skupiny detí vo veku 6-11 rokov a 6 pedagogických zamestnancov. Výber škôl zabezpečil reprezentatívnosť rôznych typov vzdelávacích inštitúcií a geografických oblastí.

4 VÝSLEDKY

Zlepšenie čitateľského porozumenia

Zlepšenie čitateľského porozumenia bolo postupne počas prvej fázy prehliadky pozorované v schopnosti:

- identifikovať hlavné myšlienky textu;
- vytvárať prepojenia medzi textami;
- kriticky hodnotiť prečítané informácie.

Rozvoj regionálnej historickej identity

Druhá fáza programu s interaktívnymi mapami priniesla významné výsledky v oblasti:

- lepšieho zapamätania kľúčových historických faktov o Bojníckom zámku;
- prejavu záujmu o ďalšie historické lokality v regióne;
- zlepšenia schopnosti orientácie v miestnej histórii.

História na vlastnej koži

Kostýmové aktivity a hranie historických legiend umožnili žiakom:

- fyzické prežívanie historických období;
- empatické porozumenie minulosti;
- rozvoj historickej imaginácie;
- prepojenie abstraktných historických pojmov s konkrétnymi zážitkami.

Kvalita vzdelávacieho zážitku

Kvalitatívna analýza odhalila kľúčové faktory úspechu:

- autenticnosť historického prostredia;
- personalizácia prostredníctvom historických postáv
- aktívne zapojenie žiakov do riešenia problémov;
- kombinovanie rôznych učebných štýlov;
- vzájomné dopĺňanie literárneho a historického vzdelávania;
- efektívnosť digitálnych nástrojov pri sprostredkovaní regionálnych dejín.

5 SONDA DO NÁZOROV

Názory žiakov

Skupinové diskusie odhalili, že žiaci najviac oceňovali:

- „Vždy som túžil vyskúšať si takéto oblečenie.“
- „Splnil sa mi sen a na malú chvíľu som princeznou.“



- „Najradšej by som takto oblečený/á išiel/išla aj domov.“
- „Grófka a jej kniha sa mi veľmi páčila.“
- „Gróf bol jednoducho super.“
- „Toto bolo oveľa lepšie ako v škole.“

Reflexie učiteľov

Učitelia potvrdili pozitívny vplyv programu:

- značná časť pozorovala zvýšený záujem o regionálnu históriu;
- väčšina by odporučila program iným školám;
- učitelia by využili podobné digitálne nástroje vo vlastnej výuke;
- osobitne oceňovali aktivity oživenej histórie ako efektívny nástroj historického vzdelávania.

Hodnotenie múzejných pracovníkov

Zúčastnení múzejní pracovníci zdôraznili:

- vyššiu angažovanosť žiakov v porovnaní s tradičnými prehliadkami s výkladom o histórii;
- pozitívnu spätnú väzbu k programu od zúčastnených pedagógov;
- potenciál pre rozvoj ďalších tematických programov podobného charakteru.

Kreatívne vyjadrenie spokojnosti žiakov

Ako dôkaz hlbokého pozitívneho vplyvu programu žiaci 4. ročníka na výtvarnej výchove spontánne kreslili obrázky zo svojej aktivity v zámku, pričom niektoré deti vpisovali konkrétne vety, ktoré zaznali počas literárno-historicko-dramatickej časti prehliadky. Tieto výtvarné práce následne zaslali do múzea, kde boli inštalované a vystavené v rámci prehliadkovej trasy pri príležitosti Medzinárodného dňa detí 2025. Táto iniciatíva zo strany žiakov predstavuje významný indikátor nielen spokojnosti s programom, ale aj jeho dlhodobého vplyvu na kreativitu a vzťah detí k navštívenému historickému miestu. Vystavenie detských prác v múzeu vytvorilo aj symbolické prepojenie medzi súčasnou mladou generáciou a historickým dedičstvom, čím sa posilnil zmysel kontinuity a prepojenia minulosti so súčasnosťou.

Obrázok 3: Výstava výtvarných prác zúčastnených detí

Zdroj: Píšová, 2025

6 ZÁVER

Pilotný projekt vo forme interaktívnej prehliadky *Čítanie s grófkou Gabrielou* preukázal vysokú efektívnosť komplexných interaktívnych vzdelávacích programov v múzejnom prostredí pri rozvoji čitateľskej gramotnosti a regionálnej historickej identity. Kombinácia dramatizácie, rozprávania príbehu prostredníctvom historických postáv, učenia založeného na riešení úloh a digitálnych technológií v autentickom historickom prostredí vytvára synergický efekt, ktorý signifikantne zvyšuje motiváciu žiakov k čítaniu, návšteve kultúrnych pamiatok a v neposlednom rade zlepšuje ich čitateľské kompetencie, či prehľbuje porozumenie regionálnym dejinám.

Charakter projektu, realizovaný pri príležitosti 75. výročia založenia múzea v priestoroch Bojnického zámku, potvrdil opodstatnenosť zavedenia inovatívnych vzdelávacích prístupov v múzejnom prostredí. Zapojenie štyroch skupín žiakov z rôznych základných škôl poskytlo dostatočne reprezentatívnu vzorku pre overenie navrhnutých metodických postupov.

Kľúčové faktory úspechu zahŕňajú:

- personalizáciu vzdelávania prostredníctvom historických postáv;
- aktívne zapojenie žiakov do riešenia problémov;
- multisenzorický prístup k učeniu;
- prepojenie formálneho a neformálneho vzdelávania;

- integráciu digitálnych technológií s tradičnými metódami;
- rozvoj historického myslenia prostredníctvom miestnych príbehov;
- využitie metód „oživenej histórie“ pre hlbšie porozumenie minulosti.

Program *Čítanie s grófkou Gabrielou* spojený s hľadaním jej obľúbenej knihy za účasti grófa Pálfiho predstavuje model pre ďalší rozvoj zážitkových vzdelávacích programov v múzejnom prostredí. Výsledky naznačujú potrebu systematickej implementácie podobných programov do širšej vzdelávacej praxe ako aj rozšírenie podobných programov na ďalšie múzeá a kultúrne inštitúcie.

Tento pilotný projekt spolu s doteraz realizovanými projektami bojnického múzea prispieva k pochopeniu potenciálu múzeí ako platformy pre rozvoj kľúčových kompetencií 21. storočia a zdôrazňuje význam interdisciplinárneho prístupu vo vzdelávaní. Osobitne významný je príspevok k metodike výučby regionálnej histórie prostredníctvom inovatívnych digitálnych nástrojov a aktivít oživenej histórie, ktoré umožňujú žiakom aktívne objavovať svoje kultúrne dedičstvo a "prežiť históriu na vlastnej koži".

LITERATÚRA

- BEWES, D., & MCINERNEY, P. 2019. Museum education and digital storytelling: A case study from the Museum of Australian Democracy. *Journal of Museum Education*, 44, 3, 292-305.
- CRESWELL, J. W. 2009. Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches. 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- GOLD, Raymond L. 1958. Roles in Sociological Field Observations, Social Forces, Volume 36, Issue 3, 1 March 1958, Pages 217–223.
- GRIFFIN, J. 2004. Research on students and museums: Looking more closely at the students in school groups. *Science Education*, 88, S1, S59-S70.
- HOOPER-GREENHILL, E. 2007. *Museums and Education: Purpose, Pedagogy, Performance*. London: Routledge. 256 s. ISBN 978-02-03-93-752-5.
- HUDEC, P. (ed.). 2022. *Postupme si dále! Mnoho podob interpretace. Metodika inovativních přístupů k prezentaci a interpretaci*

historických interiérů a exteriérů. Praha : Národní památkový ústav. 260 s. ISBN 978-80-7580-163-1.

KADLEC, M. (ed.). 2022. *Rukověť kastelána. Metodika řádné správy památkového objektu zpřístupněného veřejnosti.* Praha : Národní památkový ústav, 2022. 121 s. ISBN 978-80-906784-5-3.

KELLY, L. 2016. The (post)museum as a site for learning: Museums, informal learning and school excursions. *Visitor Studies*, 19, 1, 60-72.

KRATOCHÍL, V. 2019. *Metafora stromu ako model didaktiky dejepisu k predpokladom výučby.* Bratislava : Raabe. 270 s. ISBN 978-80-81-40-365-1.

PARIS, S. G. ed. 2002. *Perspectives on Object-Centered Learning in Museums.* Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

PÍŠOVÁ, K. 2024. Bojnický zámok na cestách Vzdelávací program SNM – Múzea Bojnice v externom školskom prostredí. In *Múzeum*, roč. 70, č. 1, s. 59 – 60. ISSN 0027-5263.

PÍŠOVÁ, K. 2025. *Čítanie s grófkou Gabrielou* (scenár interaktívnej prehliadky). Interný materiál SNM-Múzea Bojnice.

RENNIE, L. J., & JOHNSTON, D. J. 2004. The nature of learning and its implications for research on learning from museums. *Science Education*, 88, S1, S4-S16.

SIMON, N. 2010. *The Participatory Museum.* Santa Cruz: Museum 2.0.

TUREK, I. 2014. *Didaktika.* Bratislava : Wolters Kluwer. 620 s. ISBN 978-80-8168-004-5.

KONTAKT:

RNDr. Mgr. Kamila Píšová

Katolícka univerzita v Ružomberku, Filozofická fakulta

Katedra histórie

Hrabovská cesta 1B

034 01 Ružomberok;

kamila.pisova696@edu.ku.sk

PREMENY VZDELÁVACIEHO SYSTÉMU V KONTEXTE TRHU PRÁCE: VÝZVY A PRÍLEŽITOSTI PRE SLOVENSKÚ REPUBLIKU

Miroslav REITER, SK

ABSTRAKT

Vzdelávacie systémy v súčasnosti čelia rastúcemu tlaku na prispôsobenie sa dynamickým zmenám trhu práce, spôsobeným globalizáciou, digitalizáciou a zelenou transformáciou hospodárstva. Článok analyzuje premeny vzdelávacieho systému v Slovenskej republike v kontexte požiadaviek trhu práce a identifikuje kľúčové výzvy, ako aj príležitosti na strategickú reformu. Komparatívna analýza medzinárodných prístupov (Nemecko, Rakúsko, Fínsko, Holandsko) poukazuje na význam predikcie potrieb trhu práce, systémov sledovania absolventov a výkonovo orientovaného financovania. Výsledky naznačujú potrebu systémového zosúladenia vzdelávacej politiky s potrebami zamestnávateľov, ako aj nutnosť posilnenia prepojenia medzi akademickou sférou a praxou. Článok ponúka odporúčania pre efektívnejšie strategické riadenie vzdelávania na Slovensku.

Kľúčové slová: reformy vzdelávania, Slovenská republika, trh práce, vzdelávanie, zamestnateľnosť

CHANGES IN THE EDUCATION SYSTEM IN THE CONTEXT OF THE LABOUR MARKET: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES FOR THE SLOVAK REPUBLIC

ABSTRACT

Education systems are currently facing increasing pressure to adapt to dynamic changes in the labor market caused by globalization, digitalization, and the green transformation of the economy. This article analyzes the transformation of the education system in the Slovak

Republic in the context of labor market requirements and identifies key challenges and opportunities for strategic reform. A comparative analysis of international approaches (Germany, Austria, Finland, the Netherlands) highlights the importance of labour market forecasting, graduate tracking systems and performance-based funding. The results indicate the need for systemic alignment of education policy with the needs of employers, as well as the need to strengthen the link between academia and practice. The article offers recommendations for more effective strategic management of education in Slovakia.

Keywords: education reforms, Slovak Republic, labor market, education, employability

ÚVOD

Vzdelávacie systémy v súčasnosti čelia výraznému tlaku na zvyšovanie flexibility a kvality v reakcii na dynamické zmeny v spoločnosti a hospodárstve (OECD, 2021). Globalizácia, technologická transformácia a nástup znalostnej ekonomiky zásadným spôsobom menia požiadavky na zručnosti pracovnej sily, čím sa prehľbuje potreba zosúladenia obsahu vzdelávania s reálnymi potrebami trhu práce (CEDEFOP, 2020; Schleicher, 2018). Tradičné vzdelávacie modely, ktoré boli historicky orientované na akumuláciu encyklopedických vedomostí, už nedokážu dostatočne reagovať na potrebu rozvoja kritického myslenia, adaptability a digitálnych kompetencií (Bauman, 2002; Florida, 2002).

Moderné hospodárstvo vyžaduje nielen odbornú špecializáciu, ale aj schopnosť celoživotného učenia, interdisciplinárneho myslenia a efektívnej komunikácie v multikultúrnom prostredí (Allais, 2012). Vysokoškolské vzdelávanie zohráva v tomto procese kľúčovú úlohu, keďže pripravuje budúcich odborníkov nielen na aktuálne, ale aj na budúce výzvy pracovného prostredia (Altbach, Reisberg, Rumbley, 2009). Osobitnú pozornosť si zasluhuje príprava budúcich učiteľov, ktorí plnia nezastupiteľnú rolu pri formovaní kompetencií ďalších generácií študentov. Efektívne pedagogické vzdelávanie je jedným z hlavných predpokladov pre rozvoj adaptabilného, inkluzívneho a inovatívneho vzdelávacieho systému (Turek, 2008; Pošteková, 2024).

V Slovenskej republike sa v posledných rokoch venuje zvýšená pozornosť analýze nedostatkov v prepojení vzdelávania a trhu práce, o čom svedčia viaceré strategické dokumenty a analytické štúdie (TREXIMA, 2024; CVTI SR, 2023). Napriek pozitívnym krokom v oblasti prognózovania

potrieb trhu práce a monitorovania uplatnenia absolventov (SRI, Graduate Tracking), praktická implementácia systémových zmien zostáva pomalá a nekoordinovaná (MPSVR SR, 2024). Kľúčovými problémami sú najmä absencia výkonového financovania škôl, nedostatočná integrácia analytických dát do rozhodovacích procesov a obmedzená autonómia vzdelávacích inštitúcií pri tvorbe a aktualizácii študijných programov (Košťál, 2022; Guzi, 2023). Porovnanie s úspešnými zahraničnými modelmi, napríklad v Nemecku, Fínsku alebo Holandsku, ukazuje, že efektívne zosúladienie vzdelávania a trhu práce si vyžaduje systematické využívanie predikčných analýz, spätnú väzbu od zamestnávateľov a výkonovo orientované mechanizmy financovania (OECD, 2023).

Cieľom tohto príspevku je analyzovať premeny vzdelávacieho systému v Slovenskej republike, identifikovať hlavné výzvy a predstaviť odporúčania inšpirované príkladmi dobrej praxe zo zahraničia. Pozornosť bude venovaná najmä strategickým nástrojom, ktoré podporujú flexibilitu, kvalitu a relevanciu vzdelávacej ponuky v dynamickom prostredí súčasného trhu práce.

1 VÝCHODISKÁ

Vzdelávacie systémy v posledných desaťročiach prechádzajú intenzívnymi premenami v dôsledku globalizácie, digitalizácie, zelenej transformácie a nástupu znalostnej ekonomiky (OECD, 2021; Schwab, 2016).

Vzdelávanie sa už nemôže orientovať výhradne na statický prenos poznatkov, ale musí reflektovať potrebu rozvoja adaptabilných, digitálnych, interdisciplinárnych a prenositeľných zručností, ktoré umožnia jednotlivcom pružne reagovať na meniace sa podmienky trhu práce (CEDEFOP, 2020; Allais, 2012).

Tradičný lineárny model vzdelávania, v ktorom sa predpokladal plynulý prechod od školy k dlhodobému zamestnaniu v jednej profesii, sa postupne nahrádza paradigmatom celoživotného učenia (Illeris, 2003; Schleicher, 2018). Zmeny na globálnom trhu práce – spôsobené automatizáciou, digitalizáciou procesov a ekologickými požiadavkami – vytvárajú tlak na reformu obsahu vzdelávania, didaktických metód a inštitucionálnych rámcov vzdelávacích systémov (OECD, 2023; UNESCO UIS, 2023). Prepojenie medzi vzdelávaním a trhom práce sa stáva kľúčovým prvkom strategického riadenia vzdelávacej politiky. Skúsenosti krajín ako Nemecko, Fínsko a Holandsko ukazujú, že integrácia predikcie potrieb trhu práce, systémov sledovania absolventov

a výkonového financovania vedie k vyššej zamestnateľnosti absolventov a k lepšiemu využívaniu verejných zdrojov (Eurostat, 2024; CEDEFOP, 2020).

Slovenská republika, podobne ako mnohé krajiny strednej a východnej Európy, čelí výzve, ako efektívne zosúladiť vzdelávaciu ponuku s dynamicky sa meniacimi požiadavkami hospodárskej praxe (TREXIMA, 2024; Lukáč, 2021). Napriek existencii nástrojov ako Systém prognózovania potrieb trhu práce (SRI) a čiastočne rozvinutému monitoringu uplatnenia absolventov (Graduate Tracking pilotný projekt), implementácia ich výstupov do tvorby a aktualizácie študijných programov je stále limitovaná (MPSVR SR, 2024; CVTI SR, 2023).

Medzi hlavné bariéry rozvoja patrí nedostatočná uplatniteľnosť absolventov, ktorá sa na Slovensku dlhodobo pohybuje na vysokej úrovni – viac ako polovica absolventov vysokých a stredných škôl nepracuje v odbore, ktorý vyštudovali ani päť rokov po ukončení štúdia (ŠÚ SR, 2024; uplatnenie.sk, 2024). Pomalá reakcia študijných programov na potreby zamestnávateľov, administratívna rigidita systému a absencia systémovej predikcie budúcich zručností vytvárajú priepastné rozdiely medzi ponukou vzdelania a dopytom na trhu práce (Pavlin, 2009; Guzi, 2023). Zahraničné skúsenosti ukazujú, že riešenie týchto výziev si vyžaduje kombináciu viacerých nástrojov: strategické plánovanie na základe dát, výkonovo orientované financovanie škôl, flexibilitu kurikula, aktívnu účasť zamestnávateľov na tvorbe obsahu vzdelávania a posilnenie systémov spätnej väzby prostredníctvom sledovania absolventov (Altbach, Reisberg, Rumbley, 2009; CEDEFOP, 2020).

V tejto súvislosti je potrebné, aby Slovenská republika prešla od reaktívneho a centralizovaného modelu k otvorenejšiemu, dátovo podloženému a partnerskému riadeniu vzdelávania, ktoré bude schopné pružne reagovať na vývoj trhu práce a podporí budovanie konkurencieschopného, udržateľného hospodárstva založeného na znalostiach a inováciách (OECD, 2023; RIS3 SK, 2023).

2 CIELE

Hlavným cieľom príspevku je analyzovať aktuálne premeny vzdelávacieho systému v Slovenskej republike v kontexte meniacich sa požiadaviek trhu práce, reflektujúc dynamiku globalizácie, digitalizácie a zelenej transformácie hospodárstva (OECD, 2021; CEDEFOP, 2020). Vzdelávanie prestáva byť izolovaným procesom a stáva sa integrálnou súčasťou strategického plánovania rozvoja ľudského kapitálu, čo si

vyžaduje nové prístupy v jeho riadení a hodnotení. Príspevok si kladie za cieľ:

1. **analyzovať premeny vzdelávacieho systému v Slovenskej republike v kontexte trhu práce**, pričom sa osobitná pozornosť venuje identifikácii faktorov, ktoré ovplyvňujú mieru uplatniteľnosti absolventov, ako aj schopnosť vzdelávacích inštitúcií reagovať na technologické, ekonomické a spoločenské výzvy (TREXIMA, 2024; Lukáč, 2021). Táto analýza vychádza z využitia existujúcich analytických nástrojov ako Systém prognózovania potrieb trhu práce (SRI) a dostupných dát zo systému sledovania absolventov.
2. **identifikovať kľúčové výzvy a nedostatky v existujúcich politikách vzdelávania**, ako sú absencia výkonovo orientovaného financovania škôl, slabá prepojenosť vzdelávania s trhom práce, nedostatočné využívanie analytických dát pri akreditácii študijných programov a obmedzená flexibilita študijných odborov (CVTI SR, 2023; MPSVR SR, 2024). Cieľom je poukázať na systémové prekážky, ktoré bránia účinnejšiemu zosúladieniu ponuky vzdelávania s dopytom zamestnávateľov a regionálnymi potrebami hospodárstva.
3. **predstaviť komparatívnu analýzu medzinárodných prístupov v oblasti zosúladienia vzdelávania a trhu práce**, so zameraním na skúsenosti krajín ako Nemecko, Rakúsko, Fínsko a Holandsko. Tieto štáty predstavujú príklady úspešnej integrácie analytických nástrojov, participácie zamestnávateľov na tvorbe kurikula, výkonového financovania a flexibility vzdelávacích programov (Altbach, Reisberg, Rumbley, 2009; CEDEFOP, 2020). Porovnanie umožní identifikovať prvky prenositeľné do slovenského kontextu.
4. **navrhnuť odporúčania pre strategické riadenie vzdelávania a jeho zosúladienie s potrebami trhu práce**, s dôrazom na vytvorenie efektívnych spätnoväzbových mechanizmov, zavedenie legislatívne záväzného využívania predikčných údajov pri tvorbe študijných programov, posilnenie výkonového financovania škôl a rozvoj partnerstiev medzi akademickou sférou, štátnou správou a podnikateľským sektorom (OECD, 2023; RIS3 SK, 2023).

Cieľová orientácia príspevku je teda nielen deskriptívna, ale aj analytická a návrhová: vychádza z potreby prejsť od pasívneho sledovania vývoja k aktívnemu formovaniu vzdelávacej politiky na základe dôkazov

(evidence-based policy making), čo je štandardným prístupom vo vyspelých ekonomikách (Schleicher, 2018; World Bank, 2023) zosúladienie s potrebami trhu práce

3 METÓDY

Výskumná stratégia príspevku kombinuje kvalitatívne aj kvantitatívne prístupy s cieľom zabezpečiť komplexnú analýzu premeny vzdelávacieho systému v Slovenskej republike v kontexte požiadaviek trhu práce. Pri metodologickom postupe bola kladená dôrazná pozornosť na trianguláciu zdrojov, komparáciu medzinárodných prístupov a využitie najaktuálnejších dostupných analytických údajov (OECD, 2021; CEDEFOP, 2020).

3.1 Literárna a komparatívna analýza

V príspevku sa uplatnila systematická literárna analýza vedeckej literatúry, odborných článkov a strategických dokumentov renomovaných inštitúcií, ako sú OECD, CEDEFOP, Európska komisia, World Bank a TREXIMA Bratislava. Literárna rešerš zahŕňala štúdie zamerané na prepojenie vzdelávania a trhu práce, predikciu budúcich zručností, politiky zamestnatel'nosti absolventov a stratégiu celoživotného vzdelávania (Altbach, Reisberg, Rumbley, 2009; Schleicher, 2018; OECD, 2023).

Komparatívna analýza bola zameraná na výber štyroch vyspelých krajín so silne etablovaným prepojením vzdelávacieho systému a hospodárskeho sektora: Nemecko, Rakúsko, Fínsko a Holandsko. Výber krajín bol uskutočnený na základe kritérií ako miera zamestnatel'nosti absolventov, úroveň duálneho vzdelávania, flexibilita kurikula a efektívnosť predikčných mechanizmov trhu práce (CEDEFOP, 2020; Eurostat, 2024). V rámci komparácie boli analyzované systémové nastavenia riadenia vzdelávania, strategické partnerstvá so zamestnávateľmi, výkonové financovanie a mechanizmy spätnej väzby medzi školami a hospodárskou sférou. Osobitná pozornosť bola venovaná identifikácii prenositeľných prvkov úspešných zahraničných modelov, ktoré by mohli byť adaptované v podmienkach Slovenskej republiky pri rešpektovaní jej legislatívnych, historických a inštitucionálnych špecifik (Guzi, 2023; Kureková, 2011).

3.2 Analýza dostupných štatistických a analytických údajov

Druhou významnou metodologickou líniou príspevku bola kvantitatívna analýza relevantných štatistických a analytických údajov. Primárnym

zdrojom dát boli výstupy Štatistického úradu SR, najmä ukazovatele zamestnanosti a nezamestnanosti absolventov podľa odborov a úrovni vzdelania (ŠÚ SR, 2024). Dopĺňujúco sa využili analýzy a prognózy Centra vedecko-technických informácií SR (CVTI SR, 2023) a predikčné modely TREXIMA Bratislava (SRI – Systém prognózovania potrieb trhu práce). Z medzinárodných zdrojov boli spracované údaje z databáz Eurostat (Educational attainment statistics, Labour Market Indicators) a CEDEFOP (Skills Forecast), ktoré umožnili porovnať pozíciu Slovenskej republiky v širšom európskom kontexte. Dôraz bol kladený na identifikáciu trendov v oblasti "skills mismatch" (nesúladu zručností), "skills anticipation" (predikcie zručností) a efektivity vzdelávacích politík vo vzťahu k zamestnateľnosti mladých absolventov (OECD, 2023; CEDEFOP, 2020).

Analýza údajov bola doplnená interpretáciou aktuálnych výsledkov pilotných projektov v oblasti Graduate Tracking realizovaných Ministerstvom školstva SR a Ústredím práce, sociálnych vecí a rodiny, ktoré poskytli empirické dáta o kariérnych dráhach slovenských absolventov (MPSVR SR, 2024).

Kombinácia kvalitatívnych a kvantitatívnych metód umožnila vytvoriť komplexný a multidimenzionálny obraz o stave, výzvach a príležitostiach vzdelávacieho systému Slovenskej republiky v súvislosti s požiadavkami trhu práce.

4 VÝSLEDKY

Slovenská republika disponuje kvalitnými analytickými nástrojmi na predikciu potrieb trhu práce, ako sú SRI (Systém prognózovania potrieb trhu práce) a ISCP (Informačný systém o cene práce) vyvíjané spoločnosťou TREXIMA (TREXIMA, 2024). Tieto systémy umožňujú kvantitatívnu predikciu vývoja dopytu po kvalifikáciách a zamestnaniach na horizonte 5 až 10 rokov. Napriek ich vysokej odbornej úrovni a pravidelnej aktualizácii, ich reálna aplikácia pri tvorbe a aktualizácii študijných odborov zostáva obmedzená, keďže ich využívanie nie je legislatívne záväzné a ani systematicky implementované do akreditačných procesov (MPSVR SR, 2024). V oblasti sledovania absolventov chýba na Slovensku plne funkčný národný systém Graduate Tracking. Aktuálne snahy o jeho budovanie sú v pilotnej fáze, pričom dostupné údaje sú fragmentárne a sústreďujú sa prevažne na kvantitatívne ukazovatele

(zamestnanosť, nezamestnanosť) bez hlbšej kvalitatívnej analýzy spokojnosti absolventov a zamestnávateľov (CVTI SR, 2023). Školy majú zároveň limitovanú autonómiu pri aktualizácii a tvorbe študijných programov, čo spôsobuje nízku pružnosť ich reakcie na meniace sa požiadavky trhu práce (OECD, 2023).

Komparatívna analýza ukázala, že krajiny ako Fínsko a Holandsko dosahujú vysokú mieru adaptácie výučby na potreby hospodárstva vďaka kombinácii viacerých faktorov: vysokej miery decentralizácie systému riadenia vzdelávania, aktívnej participácie zamestnávateľov na tvorbe kurikula a zavedenia výkonovo orientovaného financovania vzdelávacích inštitúcií (CEDEFOP, 2020; Finnish National Agency for Education, 2024). Naopak, Nemecko a Rakúsko predstavujú modely úspešného prepojenia teórie a praxe prostredníctvom duálneho systému odborného vzdelávania.

V týchto krajinách absolventi získavajú praktické zručnosti už počas štúdia priamo u zamestnávateľov, čo výrazne zvyšuje ich zamestnateľnosť a znižuje mieru skills mismatch (Eurostat, 2024).

Výsledky porovnania systémov v oblasti predikcie potrieb, sledovania absolventov, výkonového financovania, akreditácie viazanej na trh a spolupráce s praxou sú zhrnuté v nasledujúcej tabuľke.

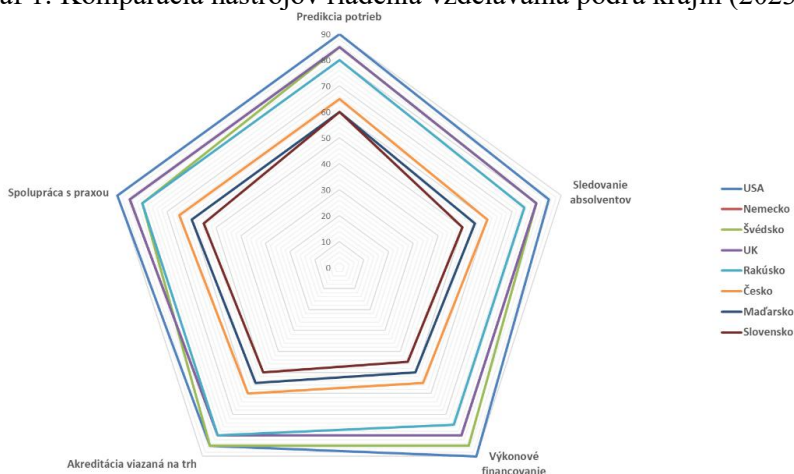
Tabuľka 1: Komparácia prístupov a identifikácia výziev jednotlivých krajín

Krajina	Predikcia potrieb	Sledovanie absolventov	Výkonové financovanie	Akreditácia viazaná na trh	Spolupráca s praxou
Česko	✓ Národní soustava povolání (NSP), TREXIMA CZ	✓ prepojenie s úradmi práce	X čiastočné	X formálne kritériá	✓ rastúca
Dánsko	✓ sektorové analýzy	✓ štatisticky centralizované	✓ 25 % rozpočtu	✓ v niektorých odboroch	✓ vysoká
Fínsko	✓ ePerusteet, Skills anticipation	✓ národný systém	✓ čiastočné	✓ kvalita výstupov	✓ vysoká
Holandsko	✓ sektorové rady, Skills Panels	✓ MBO systém	✓ viazané na výkonnosť	✓ pri každej akreditácii	✓ inštitucionalizovaná
Maďarsko	✓ National Labour Market Forecast	X obmedzené	X kvantitatívne ukazovatele	X minimálne zapojenie trhu	X slabá väzba
Nemecko	✓ BIBB QuBe model	✓ KOAB	X tradičný model	✓ duálny systém	✓ kľúčová
Rakúsko	✓ sektorové rady, AMS prognózy	✓ štatistický monitoring	✓ výstupové ukazovatele	✓ zamestnanosť ako kritérium	✓ vysoká (duálny model)
Slovensko	✓ SRI, ISCP (TREXIMA)	✓ čiastočne (CVTI SR)	X kvantitatívny model	X formálne parametre	X slabá väzba
UK	✓ UKCES, Skills and Employment Dashboard	✓ Longitudinal Education Outcomes (LEO)	✓ Teaching Excellence Framework (TEF)	✓ relevantnosť ako podmienka	✓ inštitucionalizovaná
USA	✓ O*NET, BLS projections	✓ NSC, state-level tracking	✓ v niektorých štátoch a sektoroch	✓ silná väzba na výsledky	✓ silná väzba (regionálna)

Zdroj: vlastné spracovanie na základe údajov OECD, CEDEFOP, Európska komisia, UNESCO

Výrazné rozdiely medzi jednotlivými krajinami dokumentuje graf 1, ktorý vizualizuje mieru implementácie kľúčových mechanizmov riadenia vzdelávania:

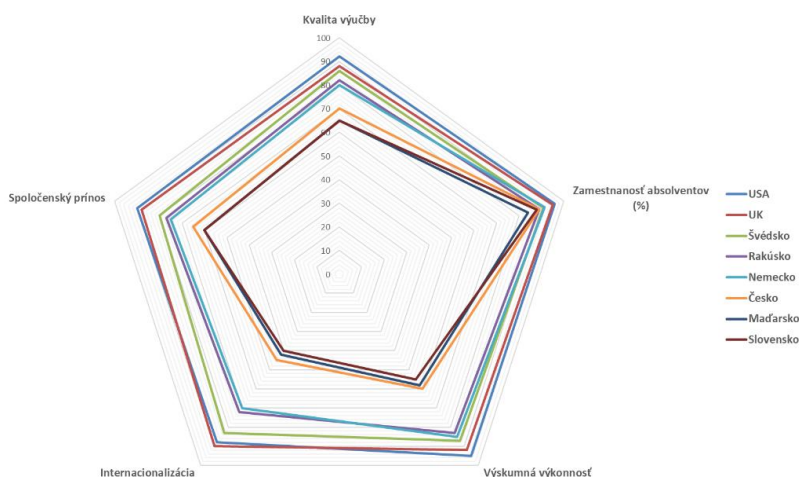
Graf 1: Komparácia nástrojov riadenia vzdelávania podľa krajín (2023)



Zdroj: vlastné spracovanie na základe údajov z EUROSTAT, OECD a ETER

Z grafu je zjavné, že krajiny ako USA, UK a Švédsko dosahujú vysoké hodnoty vo všetkých sledovaných dimenziách, zatiaľ čo Slovensko a Maďarsko zaostávajú najmä v oblasti výkonového financovania, sledovania absolventov a akreditácie viazanej na potreby trhu práce. Ďalší radarový graf porovnáva kvalitu vysokoškolského vzdelávania podľa piatich indikátorov: kvalita výučby, zamestnanosť absolventov, výskumná výkonnosť, internacionalizácia a spoločenský prínos.

Graf 2: Porovnanie regulačných rámcov kvality a efektivity vysokoškolského vzdelávania podľa 5 indikátorov (2023)



Zdroj: vlastné spracovanie na základe údajov z EUROSTAT, OECD, a ETER

Výsledky ukazujú, že zatiaľ čo v krajinách ako USA, UK a Švédsko je kvalita výučby a spoločenský prínos na vysokej úrovni, Slovensko dosahuje podpriemerné hodnoty najmä v oblasti internacionalizácie a spoločenského prínosu absolventov. To naznačuje potrebu posilniť strategické riadenie vysokého školstva, zvýšiť prepojenie s praxou a podporiť internacionalizáciu študijných programov.

Zhrnutím výsledkov možno konštatovať, že úspešné zosúladenie vzdelávania a trhu práce vyžaduje integrované riadenie založené na dátach, flexibilitu kurikula, aktívnu účasť zamestnávateľov, systematické sledovanie absolventov a výkonnostné financovanie škôl.

Slovenská republika má v tejto oblasti výrazné rezervy, ale zároveň aj dostupné analytické nástroje a medzinárodné skúsenosti, na ktorých môže stavať.

ZÁVER

Slovenský vzdelávací systém čelí nevyhnutnosti transformácie od tradičného centralizovaného, administratívne riadeného modelu smerom k adaptabilnému, flexibilnému a predovšetkým dátovo podloženému strategickému riadeniu (OECD, 2021; CEDEFOP, 2020). Dynamicky sa meniace požiadavky trhu práce, ovplyvňované technologickým pokrokom, globalizáciou a ekologickou transformáciou hospodárstva, kladú dôraz na potrebu pružného prispôsobovania obsahu, foriem a metód vzdelávania aktuálnym a budúcim spoločenským potrebám (Schleicher, 2018).

Jedným zo základných predpokladov úspešnej reformy je zavedenie povinného systému sledovania kariérneho vývoja absolventov (Graduate Tracking). Tento systém by mal poskytovať pravidelné, spoľahlivé a analyticky spracované dáta o uplatniteľnosti absolventov podľa odborov, regiónov a kvalifikačných úrovní, čím by umožnil vyhodnocovanie kvality a relevance študijných programov (Eurostat, 2024; CVTI SR, 2023). Ďalším nevyhnutným krokom je integrácia predikčných analýz potrieb trhu práce (napr. SRI, ISCP) priamo do procesu akreditačných rozhodnutí o zriaďovaní, schvaľovaní a úprave študijných programov. Predikčné údaje by mali tvoriť jeden z hlavných pilierov rozhodovania akreditačných orgánov a manažmentov škôl, čím by sa zabezpečila vyššia miera zosúladenia ponuky vzdelania s reálnym dopytom hospodárstva (TREXIMA, 2024; OECD, 2023). Širšia autonómia vzdelávacích inštitúcií, najmä v oblasti tvorby a aktualizácie študijných plánov, personálneho obsadenia a budovania partnerstiev so zamestnávateľmi, je ďalším nevyhnutným predpokladom zvýšenia flexibility systému. Súčasná miera centralizácie obmedzuje schopnosť škôl reagovať na regionálne a sektorové potreby trhu práce a brzdí rozvoj inovácií vo vzdelávaní (Guzi, 2023; RIS3 SK, 2023).

Kľúčovým nástrojom motivácie škôl k zvyšovaniu kvality a relevancie vzdelávania je zavedenie výkonového financovania, kde časť rozpočtu škôl bude viazaná na merateľné výsledky, ako sú zamestnateľnosť absolventov, spokojnosť zamestnávateľov, kvalita kurikula a podpora inovácií (Altbach, Reisberg, Rumbley, 2009; World Bank, 2023).

Výkonové financovanie podporuje stratégiu zodpovednosti a motivuje školy aktívne vyhľadávať partnerstvá, inovovať vzdelávacie programy a cielene zvyšovať uplatniteľnosť svojich absolventov.

Zahraničné skúsenosti ukazujú, že krajiny, ktoré integrovali analytické nástroje, spätnoväzobné mechanizmy a výkonnostné ukazovatele do

svojich vzdelávacích systémov, dosiahli vyššiu mieru zamestnatel'nosti absolventov, lepšiu kvalitu výučby a vyšší spoločenský prínos vzdelávania (OECD, 2023; CEDEFOP, 2020). Preto možno konštatovať, že strategická reforma vzdelávacieho systému na Slovensku musí byť postavená na princípoch evidence-based policy making, kde rozhodovanie bude vychádzať z objektívnych dát a predikcií. Iba tak je možné zabezpečiť, aby slovenské vzdelávanie v budúcnosti plnilo svoju kľúčovú úlohu: pripravovať adaptabilných, kvalifikovaných a spoločensky prospešných odborníkov pre potreby modernej znalostnej ekonomiky.

LITERATÚRA

- ALBA, Philip G., Liz REISBERG a Laura E. RUMBLEY. 2009. *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*. Paris: UNESCO.
- ALLAIS, Stephanie. 2012. *Will skills save us?* International Journal of Educational Development, 32(5), s. 632–639. DOI: 10.1016/j.ijedudev.2012.01.005.
- CEDEFOP. 2020. *Empowering adults through upskilling and reskilling pathways*. Luxembourg: Publications Office of the EU. DOI: 10.2801/84315.
- CVTI SR. 2023. *Centrum vedecko-technických informácií SR – Analýzy vzdelávania a trhu práce*. [online]. Bratislava: CVTI SR. [cit. 2025-04-26]. Dostupné na: <https://www.cvtisr.sk>
- EUROSTAT. 2024. *Educational attainment statistics*. Luxembourg: Eurostat. [online]. [cit. 2025-04-26]. Dostupné na: <https://ec.europa.eu/eurostat>
- FINNISH NATIONAL AGENCY FOR EDUCATION. 2024. *ePerusteet: National core curricula database*. Helsinki.
- GUZI, Martin. 2023. *Integrácia ukrajinských utečencov na trhu práce v strednej Európe*. Transfer: European Review of Labour and Research, s. 78–95.
- ILLERIS, Knud. 2003. *The Three Dimensions of Learning: Contemporary Learning Theory in the Tension Field between the Cognitive, the Emotional and the Social*. Frederiksberg: Roskilde University Press.
- KUREKOVÁ, Lucia M. 2011. *The role of state in development of vocational education*. EUSA Review, 24(3), s. 4–6.
- MPSVR SR. 2024. *Politika zamestnanosti a aktívne opatrenia na trhu práce*. [online]. Bratislava: Ministerstvo práce, sociálnych vecí a

- rodiny SR. [cit. 2025-04-26]. Dostupné na: <https://www.employment.gov.sk>
- OECD. 2021. *Education at a Glance 2021*: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing. ISBN 9789264563436.
- OECD. 2023. *Education at a Glance 2023*: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing. [online]. [cit. 2025-04-26]. Dostupné na: <https://www.oecd.org/education/>
- RIS3 SK. 2023. *Inteligentná špecializácia Slovenska – stratégia vzdelávania a inovácií*. [online]. Bratislava: MIRRI SR. [cit. 2025-04-26]. Dostupné na: <https://www.ris3.sk>
- SCHLEICHER, Andreas. 2018. *World Class: How to Build a 21st-Century School System*. Paris: OECD Publishing. ISBN 9789264300000.
- ŠÚ SR. 2024. *Štatistický úrad Slovenskej republiky – Trh práce 2024*. [online]. Bratislava: ŠÚ SR. [cit. 2025-04-26]. Dostupné na: <https://www.statistics.sk>
- TREXIMA Bratislava. 2024. *Prognózy potrieb trhu práce a kvalifikácií do roku 2030*. Bratislava: TREXIMA.
- UNESCO UIS. 2023. *Global Education Monitoring Report*. [online]. Montreal: UNESCO Institute for Statistics. [cit. 2025-04-26]. Dostupné na: <http://uis.unesco.org/>
- WORLD BANK. 2023. *World Development Report – Jobs and Skills*. Washington, D.C.: World Bank Group.

KONTAKT:

RNDr. PhDr. Ing. Mgr. Miroslav Reiter, MSc., DBA

Vysoká škola ekonómie a manažmentu v Bratislave

Katedra e-governmentu a digitálnych technológií

Furdekova 3240/16, 851 04 Bratislava

miroslav.reiter@itacademy.sk

PREVALENCIA RIZIKOVÉHO SPRÁVANIA U ŽIAKOV STREDNÝCH ŠKÔL S VÝVINOVÝMI PORUCHAMI UČENIA

Barbora SENDER, SK – Dorota ĎURIANOVÁ, SK

ABSTRAKT

Štúdia sa zameriava na výskum prevalence rizikového správania u žiakov stredných škôl s vývinovými poruchami učenia. Tieto poruchy sa netýkajú len akademických výkonov, ale ovplyvňujú aj psychické a sociálne fungovanie adolescentov. Rizikové správanie, ako sekundárny dôsledok VPU, môže zahŕňať asociálne, antisociálne či impulzívne prejavy, ktoré často pramenia z frustrácie, nízkej sebadôvery a zlyhávajúcej sociálnej integrácie. Cieľom výskumu bolo analyzovať mieru výskytu týchto prejavov a identifikovať ich najčastejšie formy. Výsledky poukazujú na vyššiu mieru rizikového správania u tejto skupiny žiakov v porovnaní s ich rovesníkmi bez diagnózy VPU.

Kľúčové slová: vývinové poruchy učenia, rizikové správanie, stredná škola, asociálne správanie, exekutívne funkcie

PREVALENCE OF RISK BEHAVIOR AMONG SECONDARY SCHOOL STUDENTS WITH DEVELOPMENTAL LEARNING DISABILITIES

ABSTRACT

This study focuses on the prevalence of risk behavior among secondary school students with developmental learning disabilities. These disorders affect not only academic performance but also students' psychological well-being and social functioning. Risk behavior—manifesting as antisocial, asocial, or impulsive actions—often stems from frustration,

low self-esteem, and failed social integration. The primary objective of this research was to analyze the frequency and most common forms of such behavior in students with DLD. Results indicate a higher occurrence of risk behaviors in this population compared to peers without DLD.

Keywords: developmental learning disorders, risk behavior, secondary school, asocial behavior, executive functions

ÚVOD

Problematika vývinových porúch učenia (ďalej len VPU) patrí medzi kľúčové výzvy súčasného vzdelávacieho systému. Ide o poruchy, ktoré nie sú dôsledkom intelektového deficitu, senzorického postihnutia ani nedostatku motivácie, ale vyplývajú zo špecifických rozdielov v spracovaní informácií v mozgu. V detskom veku sa často prejavujú ako oneskorený rozvoj čitateľských a písomných zručností, v adolescencii však nadobúdajú zložitejší charakter a môžu ovplyvniť širšie spektrum fungovania jednotlivca. V období adolescencie, ktoré je prirodzene sprevádzané intenzívnymi fyzickými, psychickými a sociálnymi zmenami, sa môžu dôsledky VPU zintenzívniť. Adolescencia kladie na jednotlivca nové nároky v oblasti samostatnosti, plánovania, abstraktného myslenia a zvládania školských povinností. U žiakov s VPU s prechodom na strednú školu môžeme pozorovať pretrvávajúce problémy s porozumením komplexných textov, organizáciou učenia, písomným prejavom či spracovaním úloh v stanovenom čase. Tieto ťažkosti sa často dostávajú do konfliktu s očakávaniami učiteľov a môžu vyvolať vnútorné napätie, úzkosť a frustráciu. Sekundárne dôsledky vývinových porúch učenia v adolescencii často presahujú akademickú oblasť. Opakované zlyhávanie, negatívne hodnotenie od učiteľov či vrstovníkov a pocit odlišnosti môžu negatívne ovplyvniť sebahodnotenie adolescenta. Mnohé štúdie (Willcutt, Pennington, 2000; Undheim, 2003; Terras, Thompson, Minnis, 2009) poukazujú na zvýšený výskyt emocionálnych problémov (ako sú depresívne symptómy, úzkosť či pocity bezmocnosti) a tiež na výskyt problematického správania – impulzivity, agresivity, vzdoru voči autoritám či únikového správania ako je záškoláctvo alebo závislostné správanie. Žiaci s vývinovými poruchami učenia často čelia rôznym ťažkostiam, ktoré zasahujú do akademických výkonov. Tieto faktory môžu výrazne ovplyvniť nielen ich školský úspech, ale aj ich budúci osobnostný a profesijný rozvoj. V súčasnosti narastá potreba venovať sa problematike správania žiakov s vývinovými poruchami učenia, pretože tieto poruchy nie sú len otázkou akademických ťažkostí, ale úzko súvisia

aj s emocionálnou a sociálnou stránkou ich života. Práve preto je nevyhnutné skúmať nielen samotné poruchy učenia, ale aj ich širšie dopady na správanie a psychosociálnu pohodu žiakov.

Cieľom predkladanej štúdie je popísať rizikové správanie u žiakov s VPU a preskúmať prevalenciu jeho výskytu u žiakov stredných škôl na Slovensku. Výsledky výskumu môžu prispieť k lepšiemu porozumeniu tejto problematiky a zároveň poskytnúť odporúčania pre pedagogickú prax..

1 PSYCHOSOCIÁLNE DOPADY A ŠKOLSKÉ PREJAVY PORÚCH UČENIA

Podľa Pokornej (2010) sú poruchy učenia všeobecne používaný termín vzťahujúci sa na heterogénnu skupinu porúch, ktoré sa prejavujú výraznými ťažkosťami pri zvládnutí jednej alebo viacerých zručností: počúvania, rozprávania, čítania, písania, uvažovania, matematických a ostatných schopností a zručností, ktoré sú tradične označované ako študijné. Termín poruchy učenia je teda vhodne aplikovaný aj v situáciách, keď jedinci vykazujú významné ťažkosti pri dokonalom zvládnutí sociálnych a ostatných adaptívnych schopností a zručností.

Neustále školské neúspechy vedú u jedincov s týmito poruchami k stavom úzkosti a strachu. Preto platí, že špecifické poruchy učenia majú výrazný vplyv na psychické a sociálne fungovanie človeka. Tieto poruchy je potrebné odlišiť od nešpecifických porúch, ktoré môžu byť spôsobené zníženou úrovňou intelektuálnych schopností, zmyslovým postihnutím, nedostatočnou motiváciou alebo nepriaznivým sociálnym prostredím (Harčariková, 2007). Časom, najmä v období adolescencie, sa môžu u žiakov s VPU objavovať rôzne sekundárne dôsledky primárnej poruchy, medzi ktoré často patrí rizikové správanie.

Rizikové správanie predstavuje súbor činov, ktoré môžu ohroziť fyzické či psychické zdravie jednotlivca, no zároveň často reflektujú hlbšie sociálne, emocionálne alebo vývinové potreby. V oblasti rizikového správania existuje veľká roztrieštenosť terminológie naprieč jednotlivými obormi. Podľa Čerešníka (2021) je rizikové správanie živý koncept dynamicky sa vyvíjajúci. Jeho výskyt vysvetľuje mnoho teórií. Zatiaľ čo niektoré ho chápu ako dôsledok konštitučných udalostí, frustráciu nahromadenej agresie, iné ho vysvetľujú ako výsledok sociálneho učenia, úpadku hodnôt spoločnosti alebo oslabenej schopnosti orientovať sa v sociálnych vzťahoch. Rizikové správanie predstavuje výzvu pre edukačnú prax. Jeho komplexný charakter a potenciálne negatívne dôsledky pre

jednotlivcov a spoločnosť podčiarkujú dôležitosť včasného rozpoznania, prevencie a efektívnej intervencie (Hollá, Sender, 2025). Pre potreby nášho výskumu je dôležité zadefinovať jednotlivé kategórie rizikového správania podľa Mezeru (2020):

- **Asociálne správanie** je správanie, ktoré nezodpovedá spoločenským normám a zvyklostiam, no nie je natoľko závažné, aby bolo namierené proti skupine alebo jej hodnotám. Takíto jednotlivci sú často považovaní za zle integrovaných do spoločnosti (Harčáriková et al., 2007). Mezera (2000) zdôrazňuje, že asociálne správanie nezahŕňa priame útoky na skupinu, ale vedie k vylúčeniu jedinca zo sociálnych väzieb a jeho izolácii.
- **Antisociálne správanie** je závažnejšia forma, ktorá priamo porušuje spoločenské pravidlá a často vedie k trestným činom, ako sú krádeže, lúpeže, vandalizmus či násilné činy (Blatný et al., 2006; Harčáriková et al., 2010). Mezera (2020) upozorňuje, že antisociálne správanie často nadväzuje na asociálne prejavy a môže prerásť do konfliktov v skupinách, pričom výrazne ohrozuje spoločenské hodnoty.
- **Egocentrizmus** v dospievaní sa prejavuje prehnanou kritickosťou, neistotou, snahou presadzovať vlastné názory a presvedčením o jedinečnosti vlastných skúseností, čo môže viesť k rizikovému správaniu a vzťahovачnosti, teda pocitu, že sú neustále sledovaní (Elkind in Vágnerová, 2000). Egocentrizmus nie je totožný s egoizmom a môže mať aj pozitívne stránky, ako je snaha presadzovať vlastné názory, no v extrémnej forme vedie k prehnanému sebavedomiu a rizikovému správaniu (Mezera, 2000; Doiník, 2008).
- **Impulzivita** je významným faktorom rizikového správania adolescentov, prejavujúcim sa psychomotorickým nepokojom, neprimeranými reakciami a slabou sebakontrolou, čo vedie k intrapsychickým i interpersonálnym konfliktom a poruchám pozornosti (Mezera, 2000). Podľa Moellera et al. (2001) impulzivita znamená spontánne, neplánované konanie bez zváženia dôsledkov, čo môže negatívne ovplyvniť nielen jednotlivca, ale aj jeho okolie.
- **Maladaptívne správanie** vzniká z deficitov sociálneho učenia a nevhodných vplyvov prostredia, ktoré vedú k nesprávnemu prispôsobeniu, častým konfliktom a problémom, vrátane agresivity či odmietania aktivít nezodpovedajúcich vnútorným motívom (Mezera, 2000; Čerešníková, Banárová, 2021).
- **Negativistické správanie** nemožno považovať len za neposlušnosť, ale za komplexný signál vnútorných konfliktov, emocionálnej

nezrelosti a vývinových výziev, ktoré sa v adolescentnom veku prejavujú odmietaním autorít a spoločenských noriem, často ako obranný mechanizmus voči vnímanému obmedzujúcemu prostrediu (Tisovičová, 2007; Mezera, 2000).

- **Negatívna rovesnícka skupina:** Pre adolescentov je referenčná rovesnícka skupina kľúčová, keďže v nej trávajú veľa času a snažia sa zapadnúť, často aj za cenu obetí, pričom dobré vzťahy a podpora priateľov sú pre nich dôležité. Sociálna psychológia rozlišuje medzi formálnymi, dobre štruktúrovanými skupinami (napr. školské triedy) a problémovými, asociálnymi či antisociálnymi skupinami, ktoré často porušujú normy a sú chaotické (Mezera, 2000).

2 METODOLÓGIA VÝSKUMU

Výskumný problém je zameraný na zisťovanie rizikového správania žiakov s vývinovou poruchou učenia na stredných školách. Pri realizácii výskumu je potrebné nahliadnuť na túto tému zo širokého pohľadu. Stanovením výskumných otázok sa zameriame na časti, ktoré sú prijateľné a realizovateľné v rámci možností, počtu respondentov a časového rozpätia výskumu.

- **VO1:** Ktoré formy rizikového správania sú u žiakov s VPU na významne najvyššej úrovni?
- **VO2:** Sú v súbore žiakov s VPU významné rozdiely v úrovni jednotlivých foriem rizikového správania v závislosti od diagnostikovania jednotlivých VPU?
- **VO3:** Líšia sa chlapci a dievčatá s VPU v úrovni jednotlivých foriem rizikového správania vo významnej miere od normy?

Ako stratégiu riešenia sme zvolili kvantitatívny výskum, ktorý nám umožní kvantifikovať šírku a rozsah rizikového správania. Na účely výskumu sme využili štandardizovaný dotazník *Škála rizikového správania* od Antonína Mezeru, v ktorom autor využíva Likertovu škálu. Škála rizikového správania meria rizikové správanie prostredníctvom 8 subškál: asociálne správanie, antisociálne správanie, egocentrické správanie, impulzívne správanie, maladaptívne správanie, negativistické správanie, inklinovanie k problémovej skupine (In Hollá, Sender, 2025). Reliabilitu *Škály rizikového správania žiaka* v rámci nášho súboru žiakov s VPU sme hodnotili pomocou koeficientu vnútornej konzistencie položiek Cronbach α ($C\alpha$), ktorého hodnota $C\alpha \geq 0,7$ je považovaná za ukazovateľ vysokej spoľahlivosti merania. V našom súbore mali všetky subškály meracieho nástroja *Škála rizikového správania žiaka* na úrovni

$C\alpha \geq 0,8$, čo poukazuje na veľmi vysokú reliabilitu merania premenných reprezentovaných jednotlivými subškálami.

Výskumné dáta sme analyzovali pomocou štatistického softvéru SPSS. V rámci položkovej analýzy *Škály rizikového správania žiaka* sme realizovali deskriptívnu analýzu bodových hodnôt priradených jednotlivým hodnoteniam žiakov, ktoré boli realizované na 7-bodovej Likertovej škále.

V rámci výskumu sme dáta zbierali na stredných školách v Banskobystrickom kraji, v okrese Žiar nad Hronom. Do výskumu mohli byť zaradení len žiaci, ktorým bola diagnostikovaná akákoľvek VPU. **Výskumnú vzorku** tvoria chlapci a dievčatá vo veku 16 až 18 rokov so stanovenou diagnózou vývinovej poruchy učenia. Vzorka bola vybraná na základe VPU, kde budú zohľadnené rôzne typy vývinových porúch učenia, vek, a pohlavie. Žiaci bez VPU nebudú súčasťou výskumu. Náš výskumný súbor žiakov s VPU tvorilo 20 chlapcov (50%) a 20 dievčat (50%). Bližšie charakterizuje výskumnú vzorku tab. 1.

Tabuľka 1 Charakteristiky súboru žiakov s VPU (n = 40)

Premenná	Kategórie	n	n _R
Pohlavie	Chlapci	20	50,0
	Dievčatá	20	50,0
Vek	16 rokov	14	35,0
	17 rokov	13	32,5
	18 rokov	13	32,5
Vývinové poruchy učenia	dyslexia	34	85,0
	dysgrafia	17	42,5
	dysortografia	10	25,0
	dyskalkúlia	4	10,0
	Iná VPU	5	12,5
Počet diagnostikovaných VPU	1	17	42,5
	2	18	45,0
	3	3	7,5
	4	2	5,0

n_R – relatívne početnosti

Zdroj: vlastné spracovanie

2.1 Analýza a interpretácia výsledkov výskumu

Prvú výskumnú otázku (VO1) *Ktoré formy rizikového správania sú u žiakov s VPU na významne najvyššej úrovni*, sme analyzovali pomocou

Friedmanovej analýzy rozptylu. Jej výsledky ukázali, že medzi jednotlivými formami rizikového správania sú v našom súbore žiakov v VPU významné rozdiely v ich úrovni, $\chi^2(6) = 85,005$, $p < 0,001$. Konkrétne sa ukázalo, že v našom súbore žiakov s VPU sú na významne najvyššej úrovni 2 formy rizikového správania – *Impulzivita* (MR = 5,04) a *Inklinovanie k problémovej skupine* (MR = 4,99). Naopak, spomedzi všetkých foriem rizikového správania bolo v našom súbore žiakov s VPU na najnižšej úrovni *Antisociálne správanie* (MR = 1,31). Výsledky sú zhrnuté v tabuľke 2.

Tabuľka 2 Porovnanie úrovne jednotlivých foriem rizikového správania v súbore žiakov s VPU (n = 40)

Formy rizikového správania	Miera dôležitosti				Friedmanova analýza rozptylu		
	MR	M	Mdn	SD	$\chi^2(6)$	p	W
<i>Impulzivita</i>	5,04	3,15	3,00	0,98			
<i>Inklinovanie k problémovej skupine</i>	4,99	3,15	2,75	1,6			
<i>Maladaptívne správanie</i>	4,43	2,99	2,96	0,89			
<i>Negativizmus</i>	4,41	3,06	2,88	1,27	85,005	<0,001	0,35
<i>Egocentrizmus</i>	3,99	2,84	2,58	1,14			
<i>Asociálne správanie</i>	3,84	2,83	2,50	1,25			
<i>Antisociálne správanie</i>	1,31	1,99	1,62	0,98			

MR – priemerné poradie, $\chi^2(6)$ – Friedmanova analýza rozptylu (v zátvorke stupne voľnosti), p – štatistická významnosť, W – Kendallovo W ako ukazovateľ vecnej významnosti

Zdroj: vlastné spracovanie

Druhú výskumnú otázku (VO2), či sú v súbore žiakov s VPU významné rozdiely v úrovni jednotlivých foriem rizikového správania v závislosti od diagnostikovania jednotlivých VPU, sme analyzovali pomocou Mann-Whitney U testu, pričom sme porovnávali žiakov s VPU, ktorým bola diagnostikovaná určitá VPU a žiakov, ktorým táto VPU diagnostikovaná nebola. V prípade dyslexie výsledky analýzy ukázali, že v našom súbore sú medzi žiakmi s VPU, ktorým bola dyslexia diagnostikovaná a žiakmi s VPU, ktorým dyslexia diagnostikovaná nebola, rozdiely na hranici strednej miery vecnej významnosti v úrovni nasledovných foriem rizikového správania – *Maladaptívne správanie* a *Inklinovanie k problémovej skupine*. Čo sa týka smeru zistených rozdielov, na základe priemerných aj mediánových hodnôt rizikového správania sa ukázalo, že *maladaptívne správanie* bolo na významne vyššej úrovni u žiakov s VPU bez diagnostikovanej dyslexie a naopak, že *inklinovanie k problémovej*

skupine bolo na významne vyššej úrovni u žiakov s VPU s diagnostikovanou dyslexiou. Výsledky sú zhrnuté v tabuľke 3.

Tabuľka 3 Úroveň jednotlivých foriem rizikového správania v súbore žiakov s VPU v závislosti od diagnostikovania dyslexie

Formy rizikového správania	Úroveň rizikového správania						Mann-Whitney U test		
	Bez dyslexie(n = 6)			S dyslexiou (n = 34)			U	p	d
	M	Mdn	SD	M	Mdn	SD			
<i>Asociálne správanie</i>	3,05	2,75	1,01	2,79	2,50	1,30	83,5	0,483	0,22
<i>Antisociálne správanie</i>	1,87	1,63	0,66	2,01	1,62	1,03	96	0,82	0,07
<i>Egocentrizmus</i>	2,86	2,83	1,10	2,83	2,50	1,16	93	0,733	0,11
<i>Impulzivita</i>	2,86	3,25	0,78	3,20	2,92	1,01	85	0,518	0,21
<i>Maladaptívne správanie</i>	3,48	3,25	0,75	2,91	2,75	0,90	64,5	0,155	0,46
<i>Negativizmus</i>	3,71	3,75	1,23	2,95	2,75	1,26	66	0,172	0,44
<i>Inklinovanie k prob. skup.</i>	2,29	2,00	1,33	3,31	2,75	1,61	62	0,129	0,49

U – Mann-Whitney U test, p –štatistická významnosť, d – Cohenovo d ako ukazovateľ vecnej významnosti

Zdroj: *vlastné spracovanie*

V prípade dysgrafie výsledky analýzy ukázali, že v našom súbore nie sú medzi žiakmi s VPU, ktorým bola dysgrafia diagnostikovaná a žiakmi s VPU, ktorým dysgrafia diagnostikovaná nebola, štatisticky ani vecne významné rozdiely v úrovni žiadnej z foriem rizikového správania. V prípade dysortografie výsledky analýzy ukázali, že v našom súbore sú medzi žiakmi s VPU, ktorým bola dysortografia diagnostikovaná a žiakmi s VPU, ktorým dysortografia diagnostikovaná nebola rozdiely na strednej úrovni vecnej významnosti v miere inklinovania k problémovej skupine. Výsledky sú zhrnuté v tabuľke 4.

Tabuľka 4 Úroveň jednotlivých foriem rizikového správania v súbore žiakov s VPU v závislosti od diagnostikovania dysortografie

Formy rizikového správania	Úroveň rizikového správania						Mann-Whitney U test		
	Bez dysortografie (n = 10)			S dysortografiou (n = 30)			U	p	d
	M	Mdn	SD	M	Mdn	SD			
<i>Asociálne správanie</i>	2,82	2,50	1,30	2,88	2,75	1,16	141	0,778	0,09
<i>Antisociálne správanie</i>	2,04	1,62	1,01	1,85	1,56	0,91	135,5	0,65	0,14
<i>Egocentrizmus</i>	2,86	2,58	1,25	2,77	2,67	0,75	143,5	0,839	0,06
<i>Impulzivita</i>	3,13	2,92	1,00	3,21	3,42	0,97	132,5	0,584	0,17
<i>Maladaptívne správanie</i>	2,91	2,67	0,95	3,24	3,16	0,68	114	0,26	0,36
<i>Negativizmus</i>	2,98	2,54	1,37	3,33	3,25	0,92	117,5	0,309	0,33
<i>Inklinovanie k prob. skup.</i>	3,36	2,88	1,57	2,55	2,13	1,58	98,5	0,107	0,53

U – Mann-Whitney U test, p – štatistická významnosť, d – Cohenovo d ako ukazovateľ vecnej významnosti

Zdroj: vlastné spracovanie

V prípade dyskalkúlie výsledky analýzy ukázali, že v našom súbore nie sú medzi žiakmi s VPU, ktorým bola dyskalkúlia diagnostikovaná a žiakmi s VPU, ktorým dyskalkúlia diagnostikovaná nebola, štatisticky ani vecne významné rozdiely v úrovni žiadnej z foriem rizikového správania.

Tretiu výskumnú otázku (VO3), či *sa líšia chlapci a dievčatá s VPU v úrovni jednotlivých foriem rizikového správania vo významnej miere od normy*, sme analyzovali pomocou jednovýberového Studentovho t-testu. Výsledky analýzy ukázali, že chlapci s VPU v našom výskumnom súbore sa významne nelíšia od normatívnej vzorky chlapcov vo veku 16-18 rokov navštevujúcich SŠ z hľadiska žiadnej formy rizikového správania. V prípade dievčat s VPU v našom výskumnom súbore výsledky analýzy ukázali, že sa významne líšia od normatívnej vzorky dievčat vo veku 16-18 rokov. Konkrétne sa ukázalo, že dievčatá s VPU v našom súbore majú v porovnaní s normou na významne nižšej úrovni všetky formy rizikového správania (s výnimkou egocentrizmu), t.j. aj asociálne 109 správanie, $t(19) = -5,701$, $p < 0,001$, aj antisociálne správanie, $t(19) = -5,343$, $p < 0,001$, aj impulzivitu, $t(19) = -4,359$, $p < 0,001$, aj maladaptívne správanie, $t(19) = -7,623$, $p < 0,001$, aj negativizmus, $t(19) = -5,727$, $p < 0,001$, aj inklinovanie k problémovej skupine, $t(19) = -4,682$, $p < 0,001$. Rozdiely v úrovni všetkých uvedených foriem správania boli nielen štatisticky významné, ale dosahovali tiež vysokú úroveň vecnej významnosti ($d > 0,8$). Výsledky sú zhrnuté v tabuľke 5.

Tabuľka 5 Porovnanie úrovne jednotlivých foriem rizikového správania u dievčat s VPU s normatívnou vzorkou dievčat vo veku 16-18 rokov navštevujúcich SOŠ

Formy rizikového správania	Pohlavie				Studentov jednovýberový test			
	Dievčatá s VPU (n = 20)		Norma (n = 66)		t	df	p	d
	M	SD	M	SD				
<i>Asociálne správanie</i>	14,75	6,820	23,44	7,251	<i>5,701</i>	<i>19</i>	<i><0,001</i>	<i>1,27</i>
<i>Antisociálne správanie</i>	14,45	7,529	23,44	9,021	<i>5,343</i>	<i>19</i>	<i><0,001</i>	<i>1,19</i>
<i>Egocentrizmus</i>	15,50	6,573	17,00	8,215	<i>1,020</i>	<i>19</i>	<i>0,320</i>	<i>0,23</i>
<i>Impulzivita</i>	17,15	6,002	23,00	7,521	<i>4,359</i>	<i>19</i>	<i><0,001</i>	<i>0,97</i>
<i>Maladaptívne správanie</i>	33,75	8,620	48,44	12,158	<i>7,623</i>	<i>19</i>	<i><0,001</i>	<i>1,70</i>
<i>Negativizmus</i>	10,15	4,221	15,56	5,920	<i>5,727</i>	<i>19</i>	<i><0,001</i>	<i>1,28</i>
<i>Inklinovanie k problémovej skupine</i>	11,55	5,206	17,00	5,607	<i>4,682</i>	<i>19</i>	<i><0,001</i>	<i>1,05</i>

t – Studentov jednovýberový test, df – stupne voľnosti, p – štatistická významnosť, d – Cohenovo d ako ukazovateľ vecnej významnosti

Zdroj: vlastné spracovanie

ZÁVER

Cieľom nášho výskumu bolo analyzovať jednotlivé formy rizikového správania u žiakov s vývinovými poruchami učenia na stredných školách a porovnať s normatívnou vzorkou žiakov bez VPU, identifikovať faktory, ktoré s nimi súvisia. Výsledky našej štúdie poukázali na viaceré významné skutočnosti, ktoré môžu byť podkladom pre ďalší výskum a praktické intervencie v oblasti edukácie. Na základe výsledkov môžeme konštatovať, že medzi žiakmi s VPU existujú rozdiely v intenzite jednotlivých foriem rizikového správania. Ukázalo sa, že najčastejšie sa vyskytujúcimi formami boli impulzivita a inklinovanie k problémovej skupine. Na druhej strane najnižšiu úroveň dosahovalo antisociálne správanie, čo naznačuje, že žiaci s VPU menej často prejavujú agresívne a deštruktívne správanie voči iným. Aj keď niektoré prejavy asociálneho správania, ako porušovanie pravidiel, boli prítomné, otvorene agresívne a násilné správanie nebolo dominantné. Tento fakt môže byť dôsledkom toho, že žiaci s VPU častejšie riešia svoje frustrácie iným spôsobom, napríklad stiahnutím sa alebo hľadaním sociálnej podpory. Analýza podľa

pohlavia ukázala významné rozdiely medzi chlapcami a dievčatami. Chlapci vykazovali vyššiu mieru asociálneho a antisociálneho správania, impulzivity a negativizmu. Naopak, dievčatá vykazovali nižšiu mieru rizikového správania, pričom sa u nich menej často vyskytovali impulzivita a negativizmus. Tento fakt naznačuje, že aj keď dievčatá s VPU môžu mať akademické ťažkosti, ich spôsob reakcie sa líši, skôr inklinujú k introvertovaným stratégiám zvládania, ako je vyhýbanie sa konfliktom alebo pasívne zvládanie stresu. V rámci analýzy sme skúmali aj vplyv konkrétnych VPU na rizikové správanie. Zistili sme, že žiaci s dyslexiou častejšie inklinovali k problémovej skupine, čo môže súvisieť s ich ťažkosťami v akademickom prostredí a potrebou hľadať prijatie v neformálnych skupinách. Naopak, žiaci bez dyslexie vykazovali vyššiu mieru maladaptívneho správania, čo naznačuje, že iné faktory ako samotné čítanie môžu ovplyvniť ich spôsob zvládania školských výziev. Pri dysgrafii a dyskalkúlii sme nezistili významné rozdiely v úrovni rizikového správania, čo naznačuje, že tieto poruchy nemajú priamy vplyv na tendenciu k problémovému správaniu. Tento fakt však neznamená, že žiaci s týmito poruchami nepotrebujú podporu – skôr to naznačuje, že ich ťažkosti sa môžu prejavovať inými spôsobmi, napríklad v oblasti sebavedomia alebo motivácie k učeniu. Veríme, že naše výsledky priniesli cenné zistenia pre pedagogickú prax a pre nastavovanie podporných opatrení pre žiakov SŠ s VPU.

LITERATÚRA

- BLATNÝ, M., POPLOŠENSKÁ, V., BALŠTIKOVÁ, V., HRDLIČKA, M. 2005. Problematika rizikového chováni vývoje detí a dospievajících: Hlavní témata a implikace pro další výzkum. *Československá psychologie*, 49(6), 524-539. ISSN 1804-6436.
- ČEREŠNÍK, M., BANÁROVÁ, K., 2021. *Rizikové správanie, blízke vzťahy a osobnostné premenné dospievajúcich v systéme nižšieho sekundárneho vzdelávania*. Togga/Palacký University Olomouc. ISBN 978-80-244-5937-0.
- DOLNÍK, J. 2008. Egolinguistika. *Slovenská reč. Časopis pre výskum slovenského jazyka*, 257-270. Slovak Academic Press, spol. s r. o., Bratislava.
- HARČARIKOVÁ, T. 2007. *Základy pedagogiky jednotlivcov so špecifickými poruchami učenia. Základy špeciálnej pedagogiky pre prácu so študentmi stredných a vysokých škôl*. UK: Bratislava. ISBN 978-80-89113-30-9.

- HOLLÁ, K., SENDER, B. (2025). *Odborné činnosti sociálneho pedagóga*. UKF: Nitra. ISBN 978-80-558-2262-4.
- MEZERA, A. 2000. *Škála rizikového správania*. Testová príručka. Psychodiagnostika.
- MOELER, F., et. al. 2001. Psychiatric aspects of impulsivity. *Am J Psychiatry*. Nov;158(11):1783-93. doi: 10.1176/appi.ajp.158.11.1783.
- POKORNÁ, V. 2010. *Vývojové poruchy učení v dětství a v dospělosti*. 1. vyd. Praha: Portál, 240 s. ISBN 978-80-7367-773-2.
- TERRAS, M. M., THOMPSON, L. C., MINNIS, H. 2009. Dyslexia and psycho-social functioning: An exploratory study of the role of self-esteem and understanding. *Dyslexia*, 15(4), 304–327.
- TISOVIČOVÁ, A. 2007. *Poruchy správania a ich klasifikácia*. KU, Pedagogická fakulta. Ružomberok:. ISBN 97880-8084-161-4.
- UNDHEIM, A. M. 2003. Dyslexia and psychosocial factors. A follow-up study of young Norwegian adults with a history of dyslexia in childhood. *Nordic Journal of Psychiatry*, 57(3), 221–226.
- VÁGNEROVÁ, M. 2000. *Vývojová psychologie: detství a dospělosti*. Praha: Portál s. r. o., 528 s. ISBN 80-7178-308-0.
- WILLCUTT, E. G., PENNINGTON, B. F. 2000. Comorbidity of reading disability and attention-deficit/hyperactivity disorder: Differences by gender and subtype. *Journal of Learning Disabilities*, 33(2), 179–191.

Afiliácia:

Príspevok je parciálnym výstupom grantovej úlohy KEGA 011UKF-4-2023 Podporný artefietický program pre žiakov stredných škôl s vývinovými poruchami učenia.

KONTAKT:

PaedDr. Barbora Sender, PhD.

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky
Dražovská 4, 949 01 Nitra
bsender@ukf.sk

Mgr. Dorota Ďurianová

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky
Dražovská 4, 949 01 Nitra
durianova@ciszskremnica.sk

NADVÄZNOSŤ PROCESUÁLNEJ STRÁNKY VZDELÁVANIA POČAS PRECHODU DIEŤAŤA Z MATERSKEJ ŠKOLY DO ZÁKLADNEJ ŠKOLY V KONTEXTE AKTUÁLNYCH REFORMNÝCH ZMIEN

Radka TELEKOVÁ, SK

ABSTRAKT

Konceptualizácia vzdelávacích prechodov sa zameriava na kontinuitu detských skúseností a podporu pri zvládaní zmien spojených so začiatkom školského vzdelávania. Posilnenie tejto kontinuity vyžaduje komplexný prístup k osobnosti dieťaťa a jeho predchádzajúcim skúsenostiam. Predkladaný príspevok sa zaoberá kľúčovou problematikou nadväznosti procesualnej stránky vzdelávania v období prechodu dieťaťa z materskej školy do základnej školy, a to predovšetkým v kontexte prebiehajúcich kurikulárnych zmien. Cieľom výskumnej časti je zistiť vzťah medzi podkategóriami učiteľov a ich názormi na nadväznosť procesualnej stránky predprimárneho a primárneho vzdelávania. Z výsledkov vyplývajúca zhodnosť názorov učiteľov predprimárneho a primárneho vzdelávania predpokladá spoločný determinant na zabezpečenie optimálnych podmienok a priebehu výchovno-vzdelávacieho procesu pre deti počas prechodu do základnej školy.

Kľúčové slová: nadväznosť, prechod dieťaťa do školy, predprimárne vzdelávanie, primárne vzdelávanie, učiteľ

**THE CONTINUITY OF THE PROCEDURAL ASPECT
OF EDUCATION DURING A CHILD'S TRANSITION
FROM PRESCHOOL TO PRIMARY EDUCATION
IN THE CONTEXT OF CURRENT REFORM CHANGES**

ABSTRACT

The conceptualization of educational transitions focuses on the continuity of children's experiences and support in coping with changes associated with the start of school education. Strengthening this continuity requires a comprehensive approach to the child's personality and his previous experiences. The presented contribution deals with the key issue of the continuity of the procedural aspect of education during the period of a child's transition from preschool education to primary education, especially in the context of ongoing curricular changes. The aim of the research part is to determine the relationship between subcategories of teachers and their opinions on the continuity of the procedural aspect of pre-primary and primary education. The similarity of opinions of pre-primary and primary education teachers resulting from the results assumes a common determinant for ensuring optimal conditions and the course of the educational process for children during the transition to primary school.

Key words: continuity, child's transition to primary education, preschool education, primary education, teacher

ÚVOD

Problematika kontinuity vzdelávania je integrálnou súčasťou paradigiem skúmajúcich prechod dieťaťa z materskej školy a rodinného prostredia do prvého ročníka základnej školy. Súčasné pedagogické prístupy a kurikulárne reformy preto zdôrazňujú potrebu hladkého prechodu, ktorý rešpektuje individuálne potreby dieťaťa, jeho rodinné zázemie a špecifiká predprimárneho i primárneho vzdelávania. Kľúčovým východiskom pre učenie sa detí sú ich predchádzajúce skúsenosti. Zmysluplnosť poznávania sa zvyšuje vnímaním prepojenosti a nadväznosti obsahovej aj procesualnej stránky edukácie. Nevyhnutným determinantom je aktívna podpora budúceho, respektíve začínajúceho školáka pri úspešnom zvládnutí všetkých zmien a nárokov plynúcich zo školského vzdelávania.

1 PRECHOD DIEŤAŤA Z MATESKEJ ŠKOLY A RODINY DO 1. ROČNÍKA ZÁKLADNEJ ŠKOLY

Problematika vzdelávacích prechodov nadobúda v pedagogickom diskurze čoraz väčší význam. Skúsenosti dieťaťa s týmito prechodmi na vyššie stupne vzdelávania sú identifikované ako kritické faktory, ktoré ovplyvňujú tak rozvoj jeho osobnosti, ako aj jeho akademickú úspešnosť.

Naopak, negatívne vnímanie týchto prechodných období môže viesť k rôznym ťažkostiam a mať vplyv na školské výsledky žiaka.

Podľa medzinárodných výskumov (OECD, 2017) je hladký prechod dieťaťa medzi vzdelávacími úrovňami definovaný ako inkluzívny proces. Takýto prechod má zohľadňovať a rešpektovať individuálnu diverzitu detí, rozmanité rodinné podmienky a odlišné školské prístupy. Napriek tomu pretrvávajú určité problematické oblasti, ktoré sa týkajú najmä učiteľov predprimárneho a primárneho vzdelávania.

Hlavnou výzvou je, že učitelia pôsobia v samostatných inštitúciách, čo prirodzene vedie k rozdeleným pedagogickým prístupom a metódam vo vyučovaní. Tento inštitucionálny a metodologický rozkol následne spôsobuje diskontinuitu na rôznych úrovniach v procese prechodu dieťaťa do školy. Výskum (Brooker, L. 2008) poukazuje na to, že nastupujúci školáci prežívajú predovšetkým zmenu identity. Zatiaľ čo v materskej škole boli učiteľmi vnímaní ako kompetentní a samostatní, v základnej škole sú často považovaní za úplných nováčikov.

Na zabezpečenie plynulého prechodu dieťaťa medzi predprimárnym a primárnym vzdelávaním je nevyhnutné nielen rešpektovať špecifické zmeny spojené s oboma stupňami, ale predovšetkým zaistiť kontinuitu v záujme úspešného zvládnutia tohto obdobia.

Ako uvádza Fabian (2012), existuje výrazná diskontinuita medzi prostredím materskej školy, školy a dokonca aj rodinného prostredia, a to najmä vo fyzických a sociálnych aspektoch. Preto je kľúčové usilovať sa o silnejšiu a rozsiahlejšiu nadväznosť medzi týmito prostrediami. To si vyžaduje cieľavedomú podporu, ktorá by pomohla eliminovať mnohé výzvy a ťažkosti, s ktorými sa dieťa stretáva počas prechodu do základnej školy.

V kontexte výskumu prechodov žiakov medzi jednotlivými stupňami vzdelávania je koncept kontinuity často skúmaný. Je však nedostatočné chápať kontinuitu iba ako jednoduché „niečo, čo pokračuje“. Pokračujúci jav totiž môže pri prechode z jedného vzdelávacieho prostredia do druhého nadobúdať pre deti odlišný význam.

Každá nová skúsenosť alebo poznatok sa opiera o predchádzajúci stav a zároveň ovplyvňuje budúci rozvoj. Preto je kľúčové, aby učitelia mali prístup k informáciám o predchádzajúcich charakteristikách a úrovni rozvoja dieťaťa. Len tak môžu adekvátne formovať jeho osobnosť a prispôsobiť proces učenia (Wilder, – Lilvist, 2018).

V dokumente Učiace sa Slovensko (Burjan et al. 2017) je zdôrazňovaná kontinuita vzdelávacej cesty žiaka. Medzi jednotlivými stupňami

vzdelávania existuje prepojenie, pričom charakter predchádzajúcich stupňov podmieňuje nasledujúce stupne vzdelávania. Dôležitým aspektom je kvalita a efektivita vzdelávania.

2 NADVÄZNOSŤ PROCESUÁLNEJ STRÁNKY PREDPRIMÁRNEHO A PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA

V centre pozornosti by malo byť aktívne vytváranie podmienok pre plynulý prechod detí z materskej školy do prvého ročníka základnej školy. Tento proces predpokladá zachovanie nadväznosti v cieľoch, obsahu, metódach a formách práce, pričom sú rešpektované špecifiká každého vývinového obdobia.

Pri organizácii vzdelávacieho procesu pre začínajúcich školákov v období adaptácie na školu je kľúčové striedanie vzdelávacích a pokojových činností. Od nástupu do prvého ročníka je nevyhnutné optimalizovať pedagogicko-organizačné podmienky vzdelávania, aby sa podporil hladký prechod dieťaťa. Dôležité je zabezpečiť primerané zaťaženie, ktoré zodpovedá vekovým charakteristikám žiaka.

Spočiatku by vzdelávacie aktivity mali zahŕňať herné prvky, praktické cvičenia, športové hry a pobyt vonku. Trvanie vyučovacieho procesu sa následne postupne predlžuje a zvyšuje sa počet hodín v rozvrhu, pričom sa vychádza zo základného biorytmu začínajúceho školáka. Nevyhnutnou súčasťou je tiež prispôsobenie času a rozsahu prestávok, ktoré priamo reflektujú striedanie činností a úroveň aktivity žiakov na začiatku školskej dochádzky (Sazonova, 2010).

Podľa pripravovaných kurikulárnych zmien v podmienkach slovenských škôl je pre vzdelávanie žiakov v prvom vzdelávacom cykle odporúčaná možnosť pružnej organizácie vzdelávania. Tradičný predmetovo-hodinový systém by v záujme integrácie obsahu vzdelávania mohol byť nahradený, resp. doplnený blokovým alebo projektovým vyučovaním (Pupala, Fridrichová eds. 2022).

Pri podrobnejšom spracovaní kontinuity procesuálnej stránky predprimárneho a primárneho vzdelávania sme vychádzali z konkrétnych vzdelávacích oblastí, respektíve vyučovacích predmetov, ktoré sú vymedzené v kurikulárnych dokumentoch. Okrem odbornej literatúry sme sa opierali predovšetkým o obsahové štandardy vzdelávacích oblastí uvedené v Štátnom vzdelávacom programe pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2022). Tento dokument poskytuje námety pre špecifické činnosti učiteľky, čo nám umožnilo podrobnejšie rozpracovať prepojenie medzi oboma stupňami vzdelávania.

V materskej škole sa komunikácia rozvíja rozhovormi a diskusiami, podporuje sa vzťah ku knihám a písanej kultúre pomocou vhodných prostredí a jazykových hier (ŠVP, 2022). V základnej škole sa nadväzuje na rôznu úroveň zručností. Počítačová výučba jazyka zahŕňa rolové hry a dramatizácie, texty sa spájajú s pohybom a emóciami. Postupne sa osvojuje písanie a čítanie, s dôrazom na individuálnu kontinuitu (Sazonova, 2010).

V materskej škole sa matematika učí pomocou básničiek, hier (stolové, s figúrkami, so symbolickými peniazmi) a súťaží. Dôležitá je aj práca s geometrickými útvarmi a priestorová orientácia cez praktické činnosti a dramatizáciu (ŠVP, 2022). Po nástupe do základnej školy sa rozvíjajú matematické schopnosti, logické myslenie a terminológia. Využívajú sa didaktické pomôcky a vonkajšie priestory, pričom sa striedajú činnosti pre rozvoj časovo-priestorovej orientácie (Sazonova, 2010).

ŠVP pre predprimárne vzdelávanie (2022) definuje metódy poznávania spoločenského prostredia: didaktická hra, pozorovanie, zážitkové učenie a riadený rozhovor. Prosociálna výchova zahŕňa napodobňovanie pozitívnych vzorov, rolové hry a zážitkové učenie. Prírodovedná gramotnosť sa rozvíja najmä pozorovaním, ktoré vedie k diskusiam.

V predprimárnom vzdelávaní učiteľky vytvárajú podmienky pre prezentáciu detských predstáv a rozvoj vnímania, triedenia a porovnávania javov na základe pozorovania. V primárnom vzdelávaní (Prvouka) sa tento prístup prehĺbuje aktívnym osvojovaním poznatkov prostredníctvom skúmania, objavovania a pátrania. Učiteľky prispôbujú výučbové stratégie na rozvoj vedomostí v prírodovednej a spoločenskovednej oblasti.

Hudobná výchova v materskej škole využíva hry na telo, hlasové a dychové cvičenia, ako aj hudobno-dramatické stvárnenie piesní a rozprávok (ŠVP, 2022). Nadväzujúco v základnej škole (Sazonova, 2010) sa hodiny zameriavajú na vnímanie hudby ako umenia, osvojovanie si základných prvkov a podporu pohybovej aktivity, s elimináciou preťaženia. Pokračuje sa v rytmizácii riekaniek, intonačných a hudobno-pohybových činnostiach, hre na nástroje, pričom hrové prvky zostávajú kľúčové. Výtvarná výchova v materskej škole podporuje experimentovanie s farbami, modelovanie a tvorbu skladačiek, rozvíjajúc predstavivosť a tvorivosť (ŠVP, 2022). V primárnom vzdelávaní (Sazonova, 2010) je cieľom tiež podpora tvorivej spolupráce a formovanie vzťahov. Dôležité je vytvoriť priaznivú atmosféru pre umelecké aktivity, rozvíjať vnímanie, estetický záujem a pozorovanie. Kontinuita sa

prejavuje aj v zdokonaľovaní pracovných zručností a manipulácie s výtvarnými potrebami. V materskej škole sú súčasťou denného režimu zdravotné cvičenia a relaxačné aktivity, s dostatočným priestorom pre pohybové vyjadrenie detí. Rozhovory a diskusie približujú deťom význam zdravia a pohybu (ŠVP, 2022). V základnej škole (Sazonova, 2010) sa hodiny často organizujú vo vonkajších priestoroch pre zmenu aktivity a prostredia. Zameriavajú sa na zdokonaľovanie pohybových schopností v súlade s predchádzajúcim rozvojom a individuálnymi predpokladmi, pričom hry a hrové činnosti zabezpečujú kontinuitu s predprimárnym vzdelávaním. Príprava dieťaťa v najstaršej vekovej skupine v materskej škole na vstup do školy (Slezáková in Miňová, 2012) vyžaduje špeciálnu orientáciu na zvládnutie požiadaviek primárneho vzdelávania. Je kľúčové zachovať potreby dieťaťa (spontánne hry, voľnosť) a rozvíjať osobnostné kvality ako samostatnosť, zodpovednosť, aktivnosť a disciplinovanosť. Postupne sa zvyšujú nároky na tempo práce a striedanie činností, a uplatňuje sa štýl komunikácie pripomínajúci školské prostredie. Riadené aktivity sú zamerané na rozvíjanie predpokladov pre elementárnu gramotnosť a učebné činnosti, rešpektujúce individuálne možnosti a formovanie poznávacích záujmov a školskej motivácie.

3 VÝSKUMNÝ DIZAJN

Vychádzajúc z teoretickej časti bolo našim zámerom poznanie aktuálneho stavu skúmanej problematiky v optike učiteľov materských škôl a základných škôl, ktorí pracujú s budúcimi a začínajúcimi školákmi.

Presnejšie zameranie nášho výskumu sme vymedzili prostredníctvom výskumného problému: *Aký je vzťah medzi podkategóriou učiteľov a ich názormi na nadväznosť procesuálnej stránky predprimárneho a primárneho vzdelávania?*

Hlavným cieľom nášho výskumu je *zistiť vzťah medzi podkategóriami učiteľov a ich názormi na nadväznosť procesuálnej stránky predprimárneho a primárneho vzdelávania.*

H1: Predpokladáme štatisticky významný rozdiel v názoroch učiteľov materských škôl a prvého stupňa základných škôl na nadväznosť procesuálnej stránky predprimárneho a primárneho vzdelávania.

Výskumnú vzorku tvorilo 165 učiteľov materskej školy a 182 učiteľov základnej školy. Počet respondentov umožňuje komparáciu údajov.

Metodologický základ uskutočnenia našej výskumnej činnosti tvoril dotazník. Vo vybranej otázke sme sa respondentov pýtali ako je zastúpená nadväznosť procesuálnej stránky predprimárneho a primárneho

vzdelávania. V rozsahu danej škály (určite nie(1), nie (2), neviem (3), áno (4), určite áno (5) sa vyjadrovali k vymedzeným možnostiam: vyučovacie metódy (zhodnosť metód v práci s budúcimi a začínajúcimi školákmi, napr. hra, dramatizácia, zážitkové učenie, rozhovory), organizačné formy (zhodnosť využívaných foriem práce s budúcimi a začínajúcimi školákmi, napr. komunikačný kruh, centrá aktivít), edukačné prostredie (usporiadanie triedy, centrá aktivít, rôznorodosť prostredia, atmosféra).

4 VÝSLEDKY A ZÁVERY

Predmetom štatistickej analýzy a pedagogickej interpretácie bolo zisťovanie a porovnanie rozdielov v názoroch učiteľov materských škôl a prvého stupňa základných škôl na kontinuitu procesuálnej stránky predprimárneho a primárneho vzdelávania. Pre porovnanie rozdielov medzi skupinami učiteľov v pozorovanom znaku sme použili štatistickú metódu Wilcoxonov dvojvýberový test.

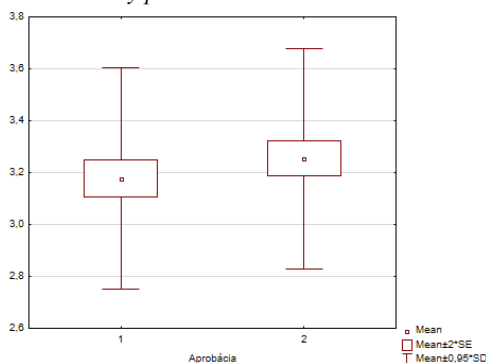
V našom prípade sme pre odpovede respondentov oboch skupín v oblasti „vnímanie nadväznosti procesuálnej stránky predprimárneho a primárneho vzdelávania“ vypočítali hodnotu testovacej štatistiky $Z = -1,32$ a hodnotu pravdepodobnosti $p = 0,19$.

Vypočítaná hodnota pravdepodobnosti je $p > 0,05$, t. j. pozorované rozdiely medzi učiteľmi predprimárneho vzdelávania v materskej škole a učiteľmi primárneho vzdelávania v odpovediach v oblasti „vnímanie kontinuity procesuálnej stránky predprimárneho a primárneho vzdelávania“ nie sú štatisticky významné. Situácia je ilustrovaná aj na Grafe 1.

Analýza odpovedí učiteľov predprimárneho a primárneho vzdelávania týkajúcich sa vnímania kontinuity procesnej stránky edukácie počas prechodu dieťaťa do základnej školy odhalila neutrálny postoj. Priemerná hodnota odpovedí učiteľov predprimárneho vzdelávania bola 3,2 a učiteľov primárneho vzdelávania 3,3 na stanovenej škále, kde stredová hodnota „neviem“ zodpovedala číslu 3.

Graf 1: Priemerné hodnoty odpovedí na otázku „vnímanie nadväznosti procesuálnej stránky predprimárneho a primárneho vzdelávania“ v oboch skupinách učiteľov

Premeny poznania most medzi vedami I.



Zdroj: vlastné spracovanie

Štatistickým testovaním sa nepotvrdili signifikantné rozdiely medzi týmito dvoma skupinami učiteľov. Na základe týchto zistení možno konštatovať, že učitelia oboch stupňov vzdelávania zdieľajú podobné názory na danú problematiku.

Porovnanie názorov učiteľov materských škôl a učiteľov prvého stupňa základných škôl na kontinuitu procesnej stránky predprimárneho a primárneho vzdelávania nepreukázalo štatisticky významný rozdiel. Hypotéza (H1), ktorá predpokladala existenciu takéhoto rozdielu, sa na základe štatistickej analýzy a pedagogickej interpretácie výsledkov nepotvrdila. To znamená, že obe skupiny učiteľov zdieľajú podobné názory na danú problematiku.

Ako zdôrazňuje Kinkead-Clark (2016), učiteľ predstavuje kľúčovú premennú v organizácii vzdelávacieho procesu detí počas ich prechodu do školy. Je nevyhnutné, aby učitelia ovládali a implementovali rôznorodé strategické prístupy podporujúce rozvoj zručností a schopností potrebných pre úspešný začiatok školskej dochádzky.

Zistenia potvrdzujú zhodnosť názorov oboch skupín učiteľov (predprimárneho a primárneho vzdelávania) na kontinuitu procesnej stránky edukácie. Táto zhoda je determinujúca pre vytváranie optimálnych podmienok na realizáciu vzdelávania detí na konci predprimárneho a na začiatku primárneho stupňa, zabezpečujúc vzájomnú nadväznosť. To zahŕňa včasnú prípravu na nové spôsoby učenia sa a využívanie známych prvkov v novom prostredí a situáciách.

Významnú rolu v tomto procese hrá cieľená príprava na budúcu pozíciu školáka realizovaná v materskej škole a v rodine na konci predprimárneho vzdelávania. Počas tejto prípravy dochádza k postupnému presunu

pozornosti z hry na štruktúrované aktivity vedené dospelým (Wilders, Wood, 2023). Obsahom týchto aktivít je postupné oboznamovanie budúcich školákov s novými perspektívami školského vzdelávania a stimulácia predpokladov pre budúcu učebnú činnosť, ktorá sa neskôr stane dominantnou aktivitou začínajúceho školáka.

ZÁVER

Nadväznosť procesnej stránky vzdelávania, ktorá sa premieta do všetkých kľúčových vzdelávacích oblastí, je nevyhnutná pre úspešný prechod dieťaťa do základnej školy. Kurikulárne zmeny poskytujú príležitosť na systematické prepojenie metodických prístupov, obsahovej náplne a organizačných foriem práce medzi materskou a základnou školou. Zhodné názory učiteľov predprimárneho a primárneho vzdelávania na dôležitosť tejto kontinuity naznačujú spoločný potenciál pre tvorbu podporného a adaptívneho vzdelávacieho prostredia. Hoci aktuálne poznatky poukazujú na určitú mieru neistoty v konkrétnej implementácii kontinuity v praxi, je zrejmé, že cielená príprava na školu, rešpektovanie biorytmu dieťaťa a začleňovanie známych prvkov do nových situácií sú esenciálne. Len komplexným pohľadom na osobnosť dieťaťa a dôslednou aplikáciou princípu kontinuity dokážeme optimalizovať podmienky pre začínajúcich školákov a zabezpečiť, aby ich prechod do základnej školy bol čo najhladší a najprínosnejší.

LITERATÚRA

- BROOKER, L. 2008. *Supporting Transitions In The Early Years*. UK : McGraw-Hill Education, 2008. 167 p. [online]. Dostupné na internete: <https://books.google.sk/books/about/Supporting_Transitions_In_The_Early_Year.html?id=AKscJ_UN0JoC&redir_esc=y>. ISBN 978-0335221684
- BURJAN, V. et al. 2017. *Učiace sa Slovensko. Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania. Návrh na verejnú diskusiu*. Bratislava: MŠVVaŠ. [online]. [cit. 2023-09-19]. Dostupné na internete: <https://www.minedu.sk/data/files/6987_uciace_sa_slovensko.pdf>
- FABIAN, H. 2012. *Children Starting School. A guide to successful transitions and transfers for teachers and assistants*. [online]. 2012, 144 pp. New York: Routledge. [cit. 2023-05-11]. Dostupné na internete: <<https://books.google.sk/books?id=reGOAQAABAJ&pg=PA1&lpg>>

=PA1&dq=Children+Starting+School.+A+guide+to+successful+transitions+and+transfers+for+teachers+and+assistants&source=bl&ots=I7FzHx0OJS&sig=ACfU3U3RK8K0lE9VtLHIBAtJP5uAJ96Fg&hl=sk&sa=X&ved=2ahUKEwiRo42Rv8LiAhUFY1AKHYmJCJYQ6AEwB3oECAgQAQ#v=onepage&q=Children%20Starting%20School.%20A%20guide%20to%20successful%20transitions%20and%20transfers%20for%20teachers%20and%20assistants&f=false>. ISBN 1 85346 807 X.

KINKEAD- CLARK, Z. 2016. Select Caribbean teachers' perspectives on the socio emotional skills children need to successfully transition to primary school. In *Early Child Development and Care* [online]. 2016 [cit. 2022-02-08]. Dostupné na internete: <https://www.researchgate.net/publication/302841678_Select_Caribbean_teachers'_perspectives_on_the_socioemotional_skills_children_need_to_successfully_transition_to_primary_school>.

OECD. 2017. *Starting Strong V: Transition from Early Childhood Education and Care to Primary Education* [online]. 2017, 298 p. [cit. 2021-12-20] Dostupné na internete: < https://read.oecd-ilibrary.org/education/starting-strong-v_9789264276253-en#page4>. ISBN 978-9264-27623-9.

PUPALA, B. – FRIDRICHOVÁ, P. (eds). 2022. *VZDELÁVANIE PRE 21. STOROČIE Východiská zmien v kurikule základného vzdelávania*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. ISBN 978-80-8118-293-8, 153 s.

SAZONOVA, N. P. (2010). *Doškoľnaja pedagogika*. Sankt-Peterburg : Detstvo-Press.

SLEZÁKOVÁ, T. 2012b. Učebno – poznávacia činnosť detí v najstaršej vekovej skupine materskej školy ako dôležitý predpoklad úspešného zvládnutia roly školáka. In: MIŇOVÁ, M. (ed.) 2012. *Predprimárne vzdelávanie v súčasnosti. Zborník z vedecko – odbornej konferencie*. [online]. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove. 2012. [cit. 2019-10-27]. Dostupné na internete: <<http://omep.sk/wp-content/uploads/2013/03/ZBORNIKHLOHOVECWEB.pdf>>. ISBN 978-80-555-0703-3, s. 123 – 131.

Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách. Konsolidované znenie. 2022. [online]. [cit. 2023-10-17]. Dostupné na internete: < <https://www.minedu.sk/data/att/24534.pdf>>. 100 s.

- WILDER, J. – LILLVIST, A. 2018. Learning journey : a conceptual framework for analyzing children's learning in educational transitions. In *European Early Childhood Education Research Journal*. [online]. 2018, vol. 26, no. 5 [cit. 2023-09-10]. Dostupné na internete : <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1350293X.2018.1522736>>. ISSN 1752-1807.
- WILDERS, CH. – WOOD, E. 2023. 'If I play I won't learn' : Children's perceptions and experiences of transition and school readiness from Maternelle to Year 1. In: *Journal of Early Childhood Research*. [online]. Vol. 21, No. 2 [cit. 2023-01-11]. Dostupné na internete : <https://www.researchgate.net/publication/360725050_'If_I_play_I_won't_learn'_Children's_perceptions_and_experiences_of_transition_and_school_readiness_from_Maternelle_to_Year_1>. ISSN 1741-2927.

Afiliácia:

Príspevok je parciálnym výstupom grantovej úlohy UGA V/14/2025 Prechod dieťaťa do 1. ročníka základnej školy v procese kurikulárnych zmien základného vzdelávania.

KONTAKT:

PaedDr. Radka Teleková, PhD.

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Katedra pedagogiky

Dražovská 4, 949 01 Nitra

rtelekova@ukf.sk

MIESTNY REGIÓN A REGIONÁLNE POVEDOMIE ŽIAKOV - VÝCHODISKÁ PRE GEOGRAFICKÉ VZDELÁVANIE

Ivana TOMČÍKOVÁ, SK

ABSTRAKT

Miestny región predstavuje dôležitý prvok v geografickom vzdelávaní, ktorý zohráva kľúčovú úlohu pri formovaní regionálneho povedomia žiakov. Tento príspevok analyzuje význam miestneho regiónu ako didaktického nástroja na prehľbovanie vzťahu žiakov k priestoru, v ktorom žijú, a jeho prínos k rozvoju regionálnej identity. V rámci výskumu bola realizovaná kvantitatívno-kvalitatívna analýza prostredníctvom dotazníkového prieskumu na vzorke 3980 žiakov druhého stupňa základných škôl zo všetkých krajov Slovenska. Výsledky poukázali na pomerne vysokú mieru identifikácie žiakov so svojím regiónom (81,63 %) a na pozitívny vzťah vo forme hrdosti (73,86 %), pričom tieto ukazovatele postupne klesajú s rastúcim vekom. Výskum zároveň odhalil mierne rozdiely medzi pohlaviami a krajinami. V závere sú formulované odporúčania pre pedagogickú prax, ktoré zahŕňajú terénne vyučovanie, využitie miestnych príkladov a posilnenie regionálnych tém najmä u starších žiakov.

Kľúčové slová: miestny región, geografické vzdelávanie, regionálne povedomie, žiaci, identita

THE LOCAL REGION AND STUDENTS' REGIONAL AWARENESS – FOUNDATIONS FOR GEOGRAPHICAL EDUCATION

ABSTRACT

The local region represents an important element in geographical education, playing a key role in shaping students' regional awareness. This

paper analyses the significance of the local region as a didactic tool for deepening students' connection to the space in which they live and its contribution to the development of regional identity. The research involved a quantitative and qualitative analysis using a questionnaire survey conducted with a sample of 3,980 lower secondary school students from all regions of Slovakia. The results revealed a relatively high level of student identification with their region (81.63%) and a positive emotional relationship in the form of pride (73.86%), with these indicators gradually decreasing with age. The study also found slight differences between genders and regions. The conclusion provides recommendations for educational practice, including field-based teaching, the use of local examples, and strengthening regional topics, particularly among older students.

Key words: local region, geographical education, regional awareness, students, identity

ÚVOD

Miestny región predstavuje tradičnú, no zároveň nezastupiteľnú tému v geografickom vzdelávaní. Jeho význam pramení z podstaty samotnej geografie ako vedy o priestorových vzťahoch medzi človekom a prostredím. V kontexte školského vyučovania zohráva miestny región špecifickú úlohu – poskytuje žiakom miesto najbližšieho kontaktu s realitou. Je to prostredie, v ktorom vyrastajú, kde vnímajú zmeny, nadväzujú sociálne väzby a vytvárajú si prvotné mentálne obrazy o svete. Táto priama skúsenosť so známym prostredím slúži ako prirodzený vstupný bod do komplexného geografického poznania.

Z pedagogicko-didaktického hľadiska predstavuje miestny región jedinečný prostriedok na prepájanie poznatkov s osobnou skúsenosťou žiaka. Umožňuje mu stotožniť sa s prostredím, ktoré mu je blízke a zrozumiteľné, čím sa vytvára základ pre zodpovedný prístup k priestoru a podporuje sa formovanie občianskej identity. Okrem kognitívneho rozvoja miestny región prispieva aj k rozvoju afektívnych dimenzií – podporuje emocionálne väzby k prostrediu, formuje postoje a názory, čím napomáha rozvoju regionálneho povedomia.

Hoci je výskum regionálnej identity dobre etablovaný najmä v súvislosti s dospelou populáciou, vzťah žiakov k vlastnému regiónu zostáva v rámci vedeckého skúmania značne marginalizovaný. Skúmanie regionálneho povedomia žiakov – najmä prostredníctvom analýzy ich vnímania miestneho regiónu – však môže priniesť cenné poznatky pre pedagogickú

prax. Tieto poznatky môžu napomôcť efektívnejšej integrácii konceptu miestneho regiónu do geografického vzdelávania, čím sa podporí rozvoj pozitívneho vzťahu žiakov k priestoru na rôznych mierkach. Tento proces nielenže prispieva k rozvoju geografickej a environmentálnej gramotnosti, ale zároveň posilňuje aj kompetencie k udržateľnosti – čo je v súlade s aktuálnymi trendmi a požiadavkami kurikulárnej reformy základného vzdelávania.

1 VÝCHODISKÁ

Geografický priestor možno členiť na nespočetné množstvo regiónov rôznych mierkových úrovní. Každý z nich však predstavuje sociálnu konštrukciu – abstraktnú entitu, ktorá nie je prirodzeným, fyzickým objektom, ale výsledkom spoločenského fungovania a aktivít jednotlivcov (Nikisher, 2014). Región tak tvorí ohraničené územie so spoločnými znakmi, ktoré vyplývajú z fyzicko-geografických a spoločenských podmienok, formovaných historicky (Homolová, 2023).

Paasi (1986) rozlišuje dve základné dimenzie sociálneho regiónu: regionálne povedomie a identitu regiónu. *Regionálne povedomie* – často označované aj ako regionálna identita obyvateľov – predstavuje súbor vzťahov, ktoré si jednotlivci vytvárajú k danému regiónu; jeho miera odráža intenzitu tejto spätosti. *Identita regiónu* sa naopak vzťahuje k vlastnostiam územia, ktoré umožňujú odlíšiť ho od ostatných – najmä prírodným, kultúrnym a historickým prvkom. Paasi (1986, 2002) ďalej rozlišuje vnútorný imidž regiónu – teda obraz regiónu v očiach jeho obyvateľov – a vonkajší imidž, teda to, ako je región vnímaný spoločnosťou zvonka.

Z pedagogického hľadiska predstavuje miestny región priestor, v ktorom žiak žije, pohybuje sa a každodenne funguje. Nemusí sa výrazne líšiť od iných regiónov, dôležité však je, že predstavuje blízke, dôverne známe prostredie, ktoré môže žiak skúmať, vnímať a cez ktoré môže porozumieť širším prírodným a spoločenským súvislostiam. Kancír (2013) definuje miestnu krajinu ako časť reálneho priestoru, v ktorom sa človek nachádza, vyvíja a realizuje, pričom ho pozná nielen racionálne, ale aj emocionálne. Kľúčovým kritériom pri vymedzení miestneho regiónu je teda jeho subjektívne poznanie.

Sebba (1991) upozorňuje, že vzťah, ktorý si dieťa vytvorí k určitému miestu v detstve, môže ovplyvniť jeho environmentálne postoje v dospelosti. Pozitívne spomienky spojené s miestom bývajú základom pre kladný postoj k prostrediu. Výskumy (Hewitt et al., 2020) potvrdzujú,

že emocionálne puto ku krajine vytvorené v detstve môže pretrvávať a rozvíjať sa aj vo väčších geografických mierkach, čím sa posilňuje environmentálne a regionálne povedomie jednotlivca.

2 CIELE A METÓDY

Cieľom príspevku bolo analyzovať význam miestneho regiónu v geografickom vzdelávaní so zameraním na rozvoj regionálneho povedomia žiakov. Zámerom bolo poukázať na potenciál miestneho regiónu ako didaktického prostriedku na prehľbovanie vzťahu žiakov k priestoru, v ktorom žijú, a na jeho vplyv na formovanie regionálnej identity.

Výskum realizovaný pre tento príspevok využíval kombináciu kvantitatívnych a kvalitatívnych metód zberu údajov, ako aj príslušné analytické postupy.

V *prvej etape* (v prípravnej fáze) bola vykonaná analýza súčasných vzdelávacích dokumentov, predovšetkým dokumentov Štátneho pedagogického ústavu (IŠVP, 2015) zameraných na možnosti implementácie geografie miestneho regiónu do vzdelávania.

Na základe tejto prípravnej analýzy boli formulované dve hlavné výskumné otázky:

- *Aká je úroveň regionálnej identity u žiakov základných škôl?*
- *Aký majú žiaci vzťah k svojmu miestnemu regiónu?*

Pri ich skúmaní sme zároveň sledovali rozdiely v regionálnom povedomí žiakov podľa pohlavia, veku a kraja.

V *druhej etape* bol realizovaný elektronický dotazníkový prieskum prostredníctvom online formulára zaslaného na všetky základné školy na Slovensku.

V *tretej etape* sme na základe analýzy odpovedí zhodnotili vnímanie a vzťah žiakov k miestnemu regiónu. Súčasne sme odpovedali na výskumné otázky a identifikovali výzvy a potreby učiteľov pri sprostredkovaní tejto témy.

Dotazník vyplnilo 3980 žiakov, čo predstavuje 1,8 % všetkých žiakov 2. stupňa ZŠ (Štatistická ročenka, 2025). Respondenti reprezentovali všetky kraje Slovenska a rôzne vekové skupiny, pričom bolo dosiahnuté vyrovnané zastúpenie chlapcov (48 %) a dievčat (52 %). Štruktúru respondentov podľa veku a krajov uvádza Tabuľka 1.

Respondenti na jednotlivé položky odpovedali pomocou päťstupňovej Likertovej škály, kde vyjadrovali mieru súhlasu so stanoviskami na stupnici od „určite súhlasím“ po „určite nesúhlasím“. Pre potreby analýzy

boli odpovede transformované na percentuálnu škálu (0 % – vôbec nesúhlasím; 25 % – skôr nesúhlasím; 50 % – nedokážem sa rozhodnúť; 75 % – skôr súhlasím; 100 % – určite súhlasím). Vyhodnotenie prebehlo pomocou popisnej štatistiky.

Tabuľka 1: Štruktúra respondentov podľa krajov a veku:

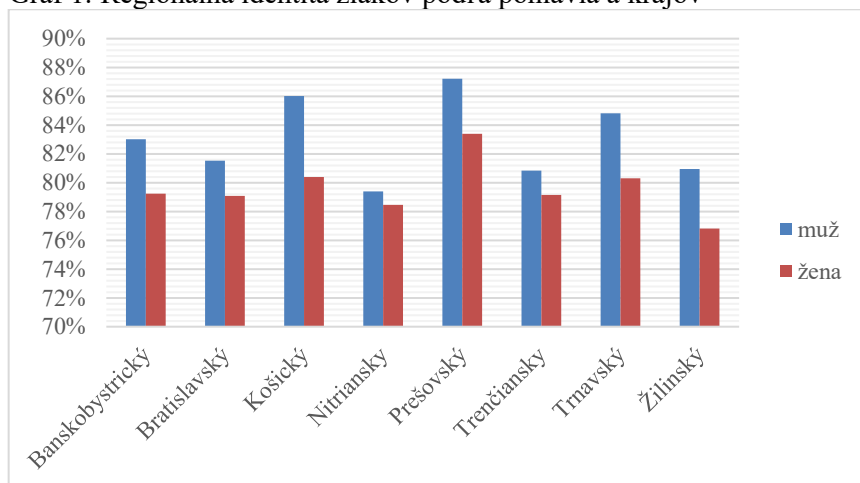
Kraje Slovenska	vek žiakov					spolu
	11	12	13	14	15+	
Banskobystrický	71	68	108	80	16	343
Bratislavský	109	125	94	88	39	455
Košický	73	153	147	159	40	572
Nitriansky	45	50	51	49	29	224
Prešovský	250	123	202	162	91	828
Trenčiansky	93	135	122	118	63	531
Trnavský	100	91	94	72	32	389
Žilinský	75	170	132	114	147	638
spolu	816	915	950	842	457	3980

Zdroj: *vlastné spracovanie*

3 VÝSLEDKY

Odpoveď na výskumnú otázku 1: *Aká je úroveň regionálnej identity u žiakov základných škôl?* bola zisťovaná prostredníctvom dotazníkovej položky *Cítim sa byť súčasťou svojho regiónu*. Priemerná hodnota regionálnej identity všetkých žiakov na Slovensku bola 81,63 %. Výsledky poukazujú na mierne vyššiu identifikáciu so svojím regiónom u chlapcov (83,52 %) v porovnaní s dievčatami (79,89 %). Z Grafu 1 vyplýva, že najvyššiu mieru identity vykazujú žiaci Prešovského kraja, zatiaľ čo najnižšiu mieru uviedli respondenti z Nitrianskeho kraja.

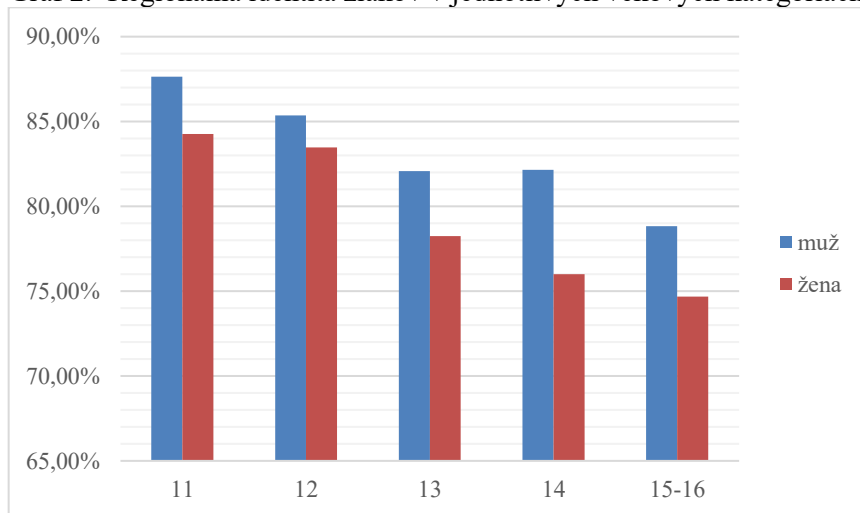
Graf 1: Regionálna identita žiakov podľa pohlavia a krajov



Zdroj: vlastné spracovanie

Zaujímavým zistením je aj pokles identifikácie so svojím regiónom s rastúcim vekom. U 11-ročných žiakov dosahuje identita až 86 % (chlapci 88 %, dievčatá 84 %), zatiaľ čo u 15-16-ročných žiakov len 77 % (chlapci 79 %, dievčatá 75 %).

Graf 2: Regionálna identita žiakov v jednotlivých vekových kategóriách



Zdroj: vlastné spracovanie

Odpoveď na výskumnú otázku 2: **Aký majú žiaci vzťah k svojmu miestnemu regiónu?** bola zisťovaná prostredníctvom dotazníkovej položky *Som hrdý/á na svoj región*. Priemerná hodnota hrdosti na svoj región všetkých žiakov na Slovensku bola 73,86%. Aj v tomto prípade boli chlapci (75,01 %) hrdí o niečo viac ako dievčatá (72,79 %).

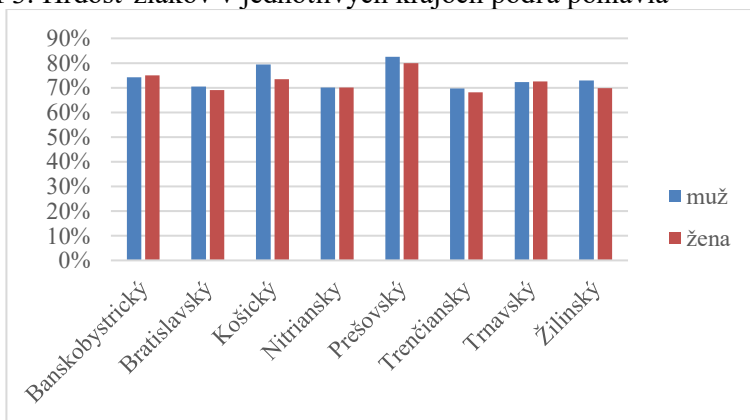
Tabuľka 2: Hrdosť žiakov v jednotlivých krajoch podľa pohlavia

	chlapci	dievčatá	spolu
Banskobystrický	74,18%	75,00%	74,56%
Bratislavský	70,50%	69,10%	69,78%
Košický	79,41%	73,47%	76,18%
Nitriansky	70,14%	70,04%	70,09%
Prešovský	82,47%	79,91%	81,16%
Trenčiansky	69,66%	68,11%	68,83%
Trnavský	72,25%	72,60%	72,43%
Žilinský	72,87%	69,77%	71,20%
spolu	75,01%	72,79%	73,86%

Zdroj: vlastné spracovanie

Z Grafu 3 možno pozorovať, že hrdosť žiakov na svoj región je v porovnaní s identifikáciou viac vyrovnaná naprieč krajinami. Najvyššiu hrdosť vyjadrujú žiaci v Prešovskom, Košickom a Banskobystrickom kraji, naopak, najnižšiu v Trenčianskom, Bratislavskom a Nitrianskom kraji.

Graf 3: Hrdosť žiakov v jednotlivých krajoch podľa pohlavia



Zdroj: vlastné spracovanie

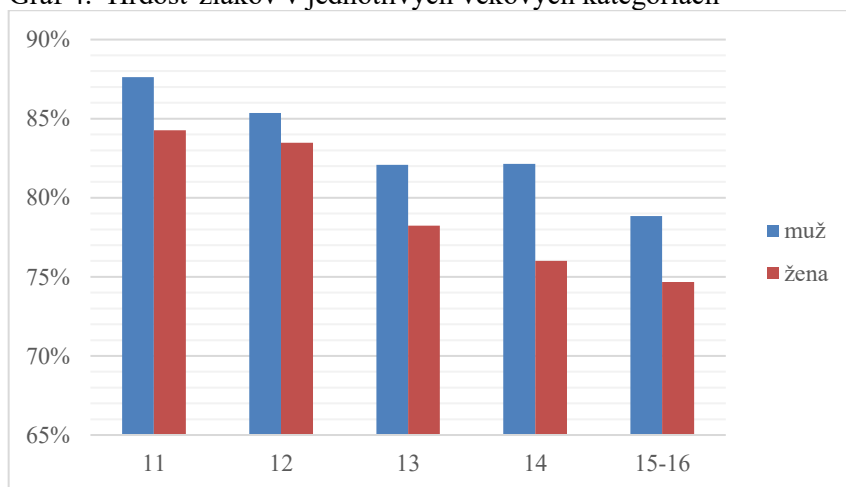
Aj v prípade hrdosti na svoj región bol zistený pokles s rastúcim vekom. Kým 11-roční žiaci vyjadrovali hrdosť na úrovni 85,81 %, u 15–16-ročných táto hodnota klesla na 76,75 % (Tabuľka 3, Graf 4).

Tabuľka 3: Hrdosť žiakov v jednotlivých vekových kategóriách

vek	chlapci	dievčatá	spolu
11	87,63%	84,26%	85,81%
12	85,37%	83,47%	84,34%
13	82,07%	78,24%	80,24%
14	82,14%	76,00%	78,86%
15-16	78,84%	74,67%	76,75%
spolu	83,52%	79,89%	81,63%

Zdroj: vlastné spracovanie

Graf 4: Hrdosť žiakov v jednotlivých vekových kategóriách



Zdroj: vlastné spracovanie

4 ODPORÚČANIA PRE PEDAGOGICKÚ PRAX

Na základe realizovaného výskumu možno formulovať niekoľko odporúčaní, ktoré by mohli prispieť k posilneniu regionálnej identity žiakov a podporiť ich pozitívny vzťah k miestnemu regiónu:

Zvýšiť zastúpenie regionálnych prvkov vo výučbe geografie:

- učebné osnovy a tematické plány by mali systematicky zahŕňať tému *miestneho regiónu a jeho špecifik* – prírodných, kultúrnych aj socioekonomických,
- geografia by mala vychádzať z bezprostredného prostredia žiakov, nemala by byť výlučne orientovaná na svetadiely a štáty,

Využívať miestne príklady ako „živú učebnicu“:

- učitelia by mali aktívne využívať *konkrétne príklady z okolia školy* – rieky, vrchy, pohoria, pamiatky, priemysel, tradície, osobnosti – ako súčasť výučby, žiaci si tak prirodzene vytvoria silnejší vzťah k vlastnému regiónu, čo zvýši ich angažovanosť a záujem o predmet.

Zaviesť terénne vyučovanie a projektové vyučovanie vonku v regióne:

- geografické vychádzky, *exkurzie a projektové aktivity* zamerané na miestny región umožňujú žiakom učiť sa skúmaním a objavovaním,
- učitelia môžu organizovať *mapovanie, fotodokumentáciu, rozhovory so staršími obyvateľmi*, či vytváranie vlastných „regionálnych sprievodcov“.

Spolupráca s miestnou komunitou a inštitúciami:

- zapojenie miestnych samospráv, múzeí, knižníc, ochranárskych organizácií či podnikateľov môže obohatiť výučbu o praktický rozmer,
- podpora medzipredmetovej spolupráce (dejepis, biológia, výtvarná výchova, slovenský jazyk) môže z miestneho regiónu spraviť „spoločný vzdelávací priestor“.

Posilňovať regionálnu identitu u starších žiakov:

- výsledky nášho výskumu ukázali, že s vekom regionálna identita klesá, preto odporúčame cielene pracovať s témou miestneho regiónu aj v 8. a 9. ročníku, v rámci geografie Slovenska,
- diskusie, prezentácie alebo eseje o vlastnom regióne môžu byť nástrojom reflexie a budovania hrdosti aj v staršom veku.

Vytvárať učebné materiály s regionálnym zameraním:

- učitelia môžu pripraviť pracovné listy, mapy a prezentácie, ktoré reflektujú špecifiká ich regiónu,
- vhodné je podporovať tvorbu regionálnych digitálnych databáz a knižníc, dostupných pre všetky školy v kraji.

Vzdelávanie a metodická podpora učiteľov:

- odporúčame vytvoriť metodické príručky a školenia pre učiteľov zamerané na začlenenie miestneho regiónu do výučby geografie,

- vzdelávanie by malo byť orientované aj na rozvoj didaktických prístupov, ktoré podporujú regionálnu identitu a regionálne povedomie.

ZÁVER

Výsledky výskumu poukazujú na to, že žiaci základných škôl na Slovensku vo všeobecnosti vykazujú pomerne vysokú mieru regionálnej identity aj hrdosti na svoj miestny región. Zároveň sa však ukázalo, že tieto hodnoty s pribúdajúcim vekom klesajú, čo môže signalizovať potrebu systematickejšieho a cielenejšieho zapájania regionálnych tém do výučby geografie najmä na 2. stupni základných škôl.

Dôležitým zistením je aj rozdiel v intenzite identifikácie podľa pohlavia a krajov, pričom najvyššia miera identity a hrdosti bola zaznamenaná v Prešovskom kraji. Tieto rozdiely môžu byť dôsledkom rôznych faktorov – kultúrnych, sociálnych, aj spôsobu, akým sa geografické učivo vyučuje na jednotlivých školách.

Z pedagogického hľadiska sa ukazuje ako kľúčové, aby výučba geografie nebola len abstraktným prenosom faktov, ale aby bola pevne ukotvená v reálnom prostredí, v ich miestnom regióne. Práve dôraz na región, v ktorom žiaci žijú, má potenciál posilniť ich vzťah k miestu, podporiť hodnotovú orientáciu a zvýšiť ich záujem o geografiu ako vedu blízku životu.

Zavádzanie lokálneho kontextu do vyučovania geografie môže zároveň napomôcť naplňovať ciele výchovy k regionálnej a národnej identite, ktoré sú súčasťou kurikulárnych dokumentov. Pre účinné začlenenie týchto tém do praxe je však nevyhnutná metodická podpora učiteľov, tvorba vhodných edukačných materiálov a aktívna spolupráca s miestnou komunitou a inštitúciami.

LITERATÚRA

HEWITT, R.J., PERA, F.A., GARCÍA-MARTÍN, M., GAUDRY-SADA, K.H., HERNÁNDEZ-JIMÉNEZ, V., BIELING, C. 2020. Mapping adolescents' sense of place and perceptions of change in an urban–rural transition area. In *Environmental management*, roč. 65, s. 334–354.

HOMOLOVÁ, M. 2023. Pohybová aktivita pri poznávaní regiónu v príprave učiteľa prírodovedného vzdelávania. In: *ŠÍŠKA, L (Ed.) 2023. Aktuálne problémy telesnej výchovy a športu XII*. Verbum - Ružomberok. 2023. ISBN 978-80-561-1088-1

- NIKISCHER, R. 2014. Regionálne povedomie a identita regiónov na Slovensku. In *Geografické informácie*, 18, č. 1, s. 151–161.
- PAASI, A. 1986. The institutionalization of regions: a theoretical framework for understanding the emergence of regions and the constitution of regional identity. In *Fennia*. ISSN 00150010, 1986, roč. 164, č. 1, s. 105146.
- PAASI, A. 2002. Bounded spaces in the mobile world: deconstructing regional identity. In *Tijdschrift voor Economische en Sociale Geografie*. ISSN 0040747X, 2002, roč. 93, č. 2, s. 137148.
- SEBBA, R. 1991. The landscapes of childhood: The reflection of childhood's environment in adult memories and in children's attitudes. In *Environment and behavior*, roč. 23, č. 4, s. 395–422.
- IŠVP. 2015. Inovovaný štátny vzdelávací program pre 2. stupeň ZŠ – Geografia. [online]. [cit. 2025-06-24]. Dostupné na internete: <https://www.statpedu.sk/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/inovovany-svp-2.stupen-zs/>.
- ŠSTATISTICKÁ ROČENKA, Centrum vedecko-technických informácií SR, MŠVVaŠ SR, [cit. 2025-06-24]. Dostupné na internete: https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-zakladne-skoly.html?page_id=9601

KONTAKT:

RNDr. Ivana Tomčíková, PhD.

Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta

Katedra geografie

Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

ivana.tomcikova@ku.sk

SOCIÁLNI PEDAGÓGOVIA VO VZDELÁVACOM SYSTÉME NA ISLANDE

Martina VYPLELOVÁ, SK, IS

ABSTRAKT

Inkluzívne vzdelávanie predstavuje princíp zabezpečenia rovnakého prístupu ku vzdelávaniu pre všetkých žiakov bez ohľadu na ich individuálne schopnosti, zdravotný stav či sociálno-kultúrne zázemie. Cieľom tejto štúdie je analyzovať implementáciu inkluzívneho prístupu na Islande, s dôrazom na úlohu sociálnych pedagógov a význam tímovej spolupráce. Inklúzia sa chápe ako aktívna podpora účasti všetkých žiakov na živote školy, čo presahuje rámec ich formálnej integrácie do triedneho kolektívu. Jej efektívnosť je podmienená koordináciou odborníkov, najmä učiteľov a sociálnych pedagógov, ktorí zabezpečujú cieľenú individuálnu podporu. Island prijal legislatívne opatrenia na podporu rovnosti a sprístupnenia vzdelávania pre všetky deti. Sociálni pedagógovia v tomto kontexte zohrávajú zásadnú úlohu pri realizácii inkluzívnych opatrení. Jedným z nástrojov podporujúcich tvorbu priaznivého školského prostredia je model „kruhov participácie“, ktorý podporuje zapojenie všetkých aktérov vzdelávacieho procesu. Inklúzia je dynamický a dlhodobý proces, ktorý si vyžaduje systematickú spoluprácu a širšiu spoločenskú transformáciu.

Kľúčové slová: inkluzívne vzdelávanie, podpora žiakov, školský systém, islandské vzdelávanie

SOCIAL EDUCATOR IN THE EDUCATIONAL SYSTEM IN ICELAND

ABSTRACT

Inclusive education is the principle of ensuring equal access to education for all pupils regardless of their individual abilities, health status or socio-cultural background. The aim of this study is to analyse the implementation of an inclusive approach in Iceland, with an emphasis on

the role of social educators and the importance of teamwork. Inclusion is understood as the active promotion of all pupils' participation in school life, which goes beyond their formal integration into the classroom team. Its effectiveness depends on the coordination of professionals, especially teachers and social pedagogues, who provide targeted individual support. Iceland has taken legislative measures to promote equality and access to education for all children. In this context, social educators play a crucial role in the implementation of inclusive measures. One of the tools supporting the creation of an enabling school environment is the “circles of participation” model, which promotes the involvement of all actors in the educational process. Inclusion is a dynamic and long-term process that requires systematic cooperation and broader social transformation.

Keywords: inclusive education, student support, school system, Icelandic education

ÚVOD

Inkluzívne vzdelávanie predstavuje základný pilier moderného a spravodlivého školského systému, ktorý vychádza z princípu rovnosti a univerzálneho práva na vzdelanie. Na rozdiel od prístupov, ktoré žiakov triedia podľa diagnóz, socioekonomického pôvodu či akademickej výkonnosti, inklúzia usiluje o vytváranie škôl, kde každý žiak zažíva prijatie, rešpekt a adekvátnu podporu. Ide o paradigmatickú zmenu: od systému, ktorý vyžaduje prispôbenie sa žiakov existujúcim normám, k systému, ktorý sa flexibilne prispôsobuje ich rôznorodým potrebám a predpokladom. Cieľom je predstaviť základné princípy inkluzívneho vzdelávania, analyzovať ich implementáciu v kontexte Islandu a poukázať na kľúčovú úlohu sociálnych pedagógov a tímovej spolupráce v rámci tohto transformačného procesu.

INKLUZÍVNE VZDELÁVANIE

Inkluzívne vzdelávanie označuje model organizácie školskej dochádzky, v ktorom žiaci nie sú segregovaní do osobitných škôl, tried či oddelení na základe zdravotného postihnutia, sociálneho pôvodu alebo schopnosti učiť sa. Základným princípom je zabezpečenie rovnakého práva na vzdelanie pre všetkých, pričom dôraz sa kladie na podporu ich plnohodnotnej a aktívnej účasti v školskej komunite (Magnúsdóttir, 2016). Pojem „inklúzia“ sa v tomto kontexte používa ako termín, ktorý označuje začlenenie jednotlivca ako rovnocenného účastníka vzdelávacieho

procesu a zároveň slúži ako opozitum k vylúčeniu (Magnúsdóttir, 2016). Inkluzívne vzdelávanie však nie je výlučne záležitosťou individuálneho prístupu pedagógov či škôl – jeho realizácia si vyžaduje strategické plánovanie, legislatívne zakotvenie, interdisciplinárnu spoluprácu odborníkov a širšiu spoločenskú zmenu v chápaní rovnosti a spravodlivosti (Pošteková, 2022).

De Beco (2022) analyzuje právo na inkluzívne vzdelávanie v rámci medzinárodného práva, predovšetkým v súvislosti s Dohovorom OSN o právach osôb so zdravotným postihnutím. Zdôrazňuje, že vzdelávacie systémy musia byť dostatočne flexibilné a poskytovať personalizovanú podporu, aby žiaci so zdravotným znevýhodnením mohli naplno využívať svoje právo na vzdelanie za rovnakých podmienok ako ich rovesníci. Na Islande je tento koncept stále predmetom vývoja a jeho implementácia si vyžaduje ďalšie systémové zlepšenia, aby sa zabezpečil reálny prístup ku vzdelaniu pre všetkých žiakov.

Armstrong (2008) poukazuje na potrebu transformácie samotného vzdelávacieho systému tak, aby sa prispôboval potrebám žiakov, a nie naopak. Tento prístup je zakotvený v princípoch ľudských práv a rovnosti prístupu k vzdelaniu. Inkluzívne vzdelávanie nevníma len ako technickú reformu, ale ako zásadnú hodnotovú orientáciu vzdelávacej politiky. Armstrong (2016) zároveň upozorňuje, že ide o dynamický proces, ktorý sa neustále vyvíja a je ovplyvňovaný kultúrnymi, sociálnymi a politickými faktormi. Ideológia inklúzie sa formuje v závislosti od konkrétneho spoločenského kontextu a reflektuje aktuálne chápanie rovnosti a práv všetkých žiakov. Úspešná realizácia inkluzívneho vzdelávania si preto vyžaduje jeho pevné zakotvenie v národnej stratégii a legislatívnych rámcoch.

STRATÉGIA A PLÁNOVANIE NA ISLANDE

Oficiálna vzdelávacia politika islandskej vlády je ukotvená v množstve strategických a legislatívnych dokumentov, medzi ktoré patria zákony, vládne nariadenia, parlamentné uznesenia, strategické charty, odborné politické dokumenty, ako aj akčné plány a dohody zamerané na konkrétne oblasti verejnej politiky (Stjórnarráð Íslands, 2013). Jedným z kľúčových princípov je zabezpečenie výchovy detí v duchu rešpektu a demokratických hodnôt (Pošteková, 2023). Vzdelávaci systém Islandu sa vyznačuje demokratickým riadením a participatívnym prístupom, ktorý je výsledkom konsenzu naprieč rôznymi aktérmi školskej komunity (Stjórnarráð Íslands, 2025a).

Vzdelávacia politika v tomto kontexte nepredstavuje len súbor pravidiel a opatrení, ale aj systematickú reflexiu významu a cieľov vzdelávania. Zohľadňuje plánovanie kurikula, učebných materiálov, infraštruktúry, pedagogických metód a disciplíny (Jónsson, 2014). Strategický rámec rozvoja vzdelávania na Islande do roku 2030 sa opiera o päť hlavných pilierov: rovnosť príležitostí, vysokokvalitné vyučovanie, rozvoj zručností pre budúcnosť, celkový blahobyť a dôraz na kvalitu vo všetkých aspektoch vzdelávacieho systému. Jeho hlavnou ambíciou je vytvoriť prostredie, v ktorom má každý jednotlivec príležitosť rozvíjať svoj potenciál, pričom dôraz sa kladie na osobnú hodnotu a dôstojnosť každého študenta (Stjórnarráð Íslands, 2025b).

SOCIÁLNI PEDAGÓGOVIA A ICH ÚLOHA V INKLÚZII

Profesionálne uplatnenie sociálnych pedagógov na Islande je pomerne rozmanité, pričom takmer polovica absolventov tohto odboru pôsobí v rámci vzdelávacieho systému (Björnsdóttir & Össurardóttir, 2015). Napriek tomu, že legislatívne zmeny v oblasti výkonu tejto profesie nie sú výrazné, skutočnosť, že len menej než polovica kvalifikovaných sociálnych pedagógov pracuje v školstve, poukazuje na výzvy spojené s ich plným začlenením do školskej praxe.

Björnsdóttir a Össurardóttir (2015) zdôrazňujú, že sociálni pedagógovia zohrávajú kľúčovú úlohu v procese implementácie inkluzívneho vzdelávania. Ich práca sa orientuje na budovanie podporného systému, ktorý zohľadňuje individuálne vzdelávacie potreby žiakov, podporuje rozvoj sociálnych zručností a prispieva k aktívnej účasti žiakov v edukačnom a spoločenskom živote bežných škôl.

Etický kódex sociálnych pedagógov, publikovaný v dokumente Þroskajálfafélag Íslands (2012), stanovuje základné profesionálne hodnoty a princípy, ktoré majú byť nosným rámcom ich činnosti. Medzi tieto hodnoty patrí rešpektovanie ľudskej dôstojnosti, uznanie autonómie jednotlivca a podpora jeho slobody pri rozhodovaní o vlastnom živote. Etický rámec zároveň vyzdvihuje potrebu individualizovaného prístupu, ktorý reflektuje špecifiká každého klienta. Rozhodovacie procesy sociálnych pedagógov majú vychádzať z konkrétnych potrieb osôb, s ktorými pracujú, čím sa zabezpečuje eticky citlivý a profesionálne fundovaný výkon profesie.

Sociálni pedagógovia vychádzajú z princípu, že každý jednotlivec má právo na rovnaký prístup k spoločnosti a jej službám bez ohľadu na individuálne rozdiely či znevýhodnenia. Vo svojej praxi sa orientujú na

potreby a ciele konkrétnych osôb, pričom podporujú rozvoj otvorenej, inkluzívnej a sociálne citlivej spoločnosti, v ktorej má každý jednotlivec možnosť aktívne participovať (Þroskaþjálfafélag Íslands, 2012).

Kľúčovým predpokladom pre úspešnú implementáciu inkluzívneho vzdelávania je úzka a systematická spolupráca medzi sociálnymi pedagógmi a ďalšími odborníkmi pôsobiacimi v edukačnom prostredí (Gužíková, Pošteková, 2023). Interdisciplinárna tímová spolupráca vytvára základ pre efektívne poskytovanie podpory žiakom so špecifickými potrebami. V tomto procese zohrávajú sociálni pedagógovia zásadnú úlohu sprostredkovateľa medzi školou, rodinou a ďalšími profesionálnymi subjektmi, čím prispievajú k budovaniu komplexného podporného systému.

TÍMOVÁ SPOLUPRÁCA AKO ZÁKLAD K ÚSPECHU

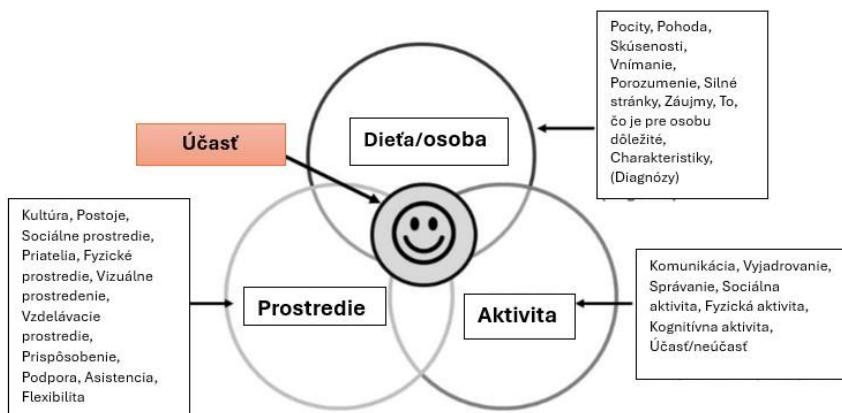
Island prijal zákon č. 88/2019 o integrácii služieb pre blaho detí s cieľom zabezpečiť holistický a koordinovaný prístup k podpore všetkých detí. Tento zákon zdôrazňuje potrebu interdisciplinárnej spolupráce medzi odborníkmi, pričom ich spoločným cieľom je naplňať potreby detí a ich rodín. Dôraz sa kladie na služby zamerané na dieťa, ktoré sú včasné, flexibilné a zakotvené v princípoch rovnosti a sociálnej spravodlivosti. Óskarsdóttir et al. (2023) rozoberajú význam interdisciplinárnej spolupráce v kontexte inkluzívneho vzdelávania. Ich výskum poukazuje na to, ako odborníci z rôznych oblastí – vrátane učiteľov, sociálnych pedagógov a ďalších špecialistov – spoločne pracujú na zlepšení podmienok vzdelávania a podpory žiakov so špecifickými potrebami. Táto prax je v súlade s princípmi zákona o integrácii služieb, ktorý podporuje prepojenie vzdelávacích, sociálnych a zdravotných systémov v prospech dieťaťa.

Tímová spolupráca sa tak ukazuje ako nevyhnutný predpoklad nielen pre odborný výkon profesií, ale aj ako rozhodujúci faktor pri zabezpečovaní komplexného rozvoja a blahobytu žiakov.

Podobne Jörgensdóttir Rauterberg a Hauksdóttir (2023) zdôrazňujú, že efektívna interdisciplinárna spolupráca si vyžaduje jasne definované ciele, kvalitnú komunikáciu a podporu zo strany školského manažmentu. Ich prípadová štúdia, realizovaná na jednej konkrétnej škole, detailne analyzuje dynamiku tímovej spolupráce v prostredí inkluzívneho vzdelávania. Namiesto kvantitatívneho zberu dát sa zamerali na hlbšie pochopenie procesov a interakcií medzi odborníkmi.

Súčasťou výskumu bola aj aktívna účasť na diskusiách o inkluzívnom vzdelávaní, ktoré významne podporili implementáciu zmien. Významným výstupom tohto projektu bol model „kruhov participácie“, ktorý sa ukázal ako účinný nástroj na podporu kooperatívneho a participatívneho prístupu v školskom prostredí.

Schéma 1: Kruhy participácie (účasti)



Zdroj: Jörgensdóttir Rauterberg a Hauksdóttir (2023), preložené do slovenčiny

Model participácie pozostáva z troch vzájomne prepojených a od seba závislých komponentov: dieťa (osoba), aktivita a prostredie (pozri obrázok 1). Zmeny alebo špecifiká v jednej z týchto oblastí majú priamy dopad na ostatné. Napríklad charakteristiky dieťaťa často ovplyvňujú priebeh a kvalitu jeho zapojenia do aktivity. Prostredie, v ktorom sa dieťa nachádza, má zároveň zásadný vplyv na jeho správanie aj možnosti účasti na aktivitách.

Ak dieťa nerozumie svojmu okoliu, napríklad pre nedostatok zrozumiteľných vizuálnych podnetov, môže reagovať zmätenosťou, strachom alebo sa môže z aktivity úplne stiahnuť. Následkom toho sa môžu objaviť formy problémového správania ako prostriedok vyjadrenia vnútorného nepohodlia. Naopak, podporné a zrozumiteľné prostredie, ktoré umožňuje dieťaťu využívať svoje silné stránky, významne podporuje jeho aktívnu participáciu (Jörgensdóttir Rauterberg, Hauksdóttir, 2023).

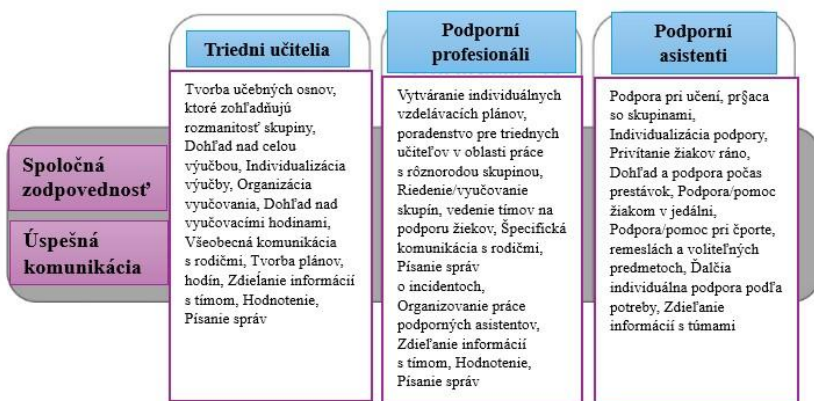
Model vychádza zo sociálneho prístupu k postihnutiu, ktorý kladie dôraz na odstraňovanie environmentálnych bariér a vytváranie podmienok podporujúcich zapojenie všetkých detí bez ohľadu na ich individuálne potreby. V pedagogickej praxi nachádza tento koncept uplatnenie pri plánovaní podpory, tímovej reflexii a rozvoji inkluzívnej kultúry školy. Súčasťou modelu je aj digitálny dotazník, ktorý umožňuje identifikovať nesúlad medzi jednotlivými oblasťami modelu a navrhnúť konkrétne kroky smerujúce k zlepšeniu participácie detí. Tento nástroj je úspešne implementovaný napríklad v škole Brekkubæjarskóli na Islande.

Obrázok 2 znázorňuje spôsob del'by úloh v rámci multi-profesionálnych triednych tímov pôsobiacich v kontexte inkluzívneho vzdelávania. Základný tím typicky pozostáva z dvojice triednych učiteľov, odborného pracovníka z oblasti podporných služieb (napr. špeciálneho pedagóga, sociálneho pedagóga či terapeuta) a podporného pracovníka (tzv. support agent). Každý člen tímu má jasne definovanú rolu a prispieva k spoločnému cieľu – zabezpečiť kvalitné a inkluzívne vzdelávanie pre všetkých žiakov.

Triedni učitelia nesú zodpovednosť za plánovanie a realizáciu vyučovacieho procesu, za priebežné hodnotenie pokroku žiakov a za každodennú pedagogickú prácu so skupinou. Odborníci z podporných služieb poskytujú špecializované poradenstvo, participujú na identifikácii potrieb detí a na nastavovaní individualizovaných podporných opatrení a intervencií. Podporujú aj tímové rozhodovanie v súlade s princípmi inkluzívneho prístupu.

Podporní pracovníci zohrávajú kľúčovú úlohu pri realizácii každodenných činností – napomáhajú rozvoju samostatnosti žiakov a poskytujú dodatočnú podporu počas vyučovania. Hoci ich profesijná zodpovednosť je v porovnaní s ostatnými členmi tímu nižšia, ich praktické skúsenosti z práce so žiakmi sú považované za hodnotné a prispievajú k efektívnemu fungovaniu tímu (Jörgensdóttir Rauterberg, Hauksdóttir, 2023).

Schéma 2: Rozdelenie úloh v multi-profesionálnych triednych tímoch



Zdroj: Jörgensdóttir Rauterberg a Hauksdóttir (2023), preložené do slovenčiny

V prípadoch, keď sa v triede nachádza žiak s vysokou potrebou podpory, môže byť zloženie tímu rozšírené o ďalšieho podporného pracovníka. Tento pracovník však nie je priradený výhradne k jednému žiakovi; jeho úlohou je poskytovať podporu celému triednemu tímu a všetkým žiakom v skupine. Takýto prístup umožňuje flexibilné rozdelenie úloh a prispieva k vytváraniu inkluzívneho a dlhodobu udržateľného modelu podpory, ktorý nevyžaduje individuálnu segregáciu ani personálne fixovanie sa na jedného žiaka.

Tento systém tímovej spolupráce je založený na princípe zdieľanej zodpovednosti a kolektívneho smerovania k spoločnému cieľu – aktívnej účasti a úspechu každého žiaka bez ohľadu na jeho individuálne potreby. Umožňuje reagovať na meniace sa potreby skupiny, posilňuje rolu kolektívu a podporuje budovanie inkluzívneho školského prostredia (Jörgensdóttir Rauterberg, Hauksdóttir, 2023).

ZÁVER

Inkluzívne vzdelávanie predstavuje dôležitý krok smerom k rovnosti v prístupe k vzdelaniu, no jeho úspešná implementácia vyžaduje nielen systematickú podporu, ale aj dostatočné zdroje. Výsledky tejto analýzy

naznačujú, že efektívna inklúzia závisí od viacerých kľúčových faktorov, ako sú kvalifikácia pedagógov, dostupnosť odborných zamestnancov a primerané financovanie. Napriek prekážkam, s ktorými sa školské systémy stretávajú, existujú overené prístupy a stratégie, ktoré môžu podporiť úspešnú implementáciu inkluzívnych prístupov. V dlhodobom horizonte je nevyhnutné, aby vzdelávacie systémy neustále prispôbovali svoje politiky a metodiky. Tým sa zabezpečí, že budú zohľadňovať rozmanité potreby všetkých žiakov a umožnia poskytovať spravodlivé a efektívne vzdelávanie pre každého žiaka.

Kruhy participácie v inkluzívnom vzdelávaní poskytujú komplexný rámec, ktorý sa zameriava na podporu skutočnej inklúzie, pričom kladie dôraz na participáciu, angažovanosť a odstraňovanie environmentálnych bariér. Tento prístup podporuje spoločné plánovanie a oceňuje hlas žiakov, pričom jeho hlavným cieľom je vytvoriť spravodlivé, demokratické a prístupné vzdelávacie prostredie pre všetkých žiakov. Model tímovej spolupráce, ako je prezentovaný v islandskom kontexte, ukazuje, že inkluzívne vzdelávanie nie je len otázkou prístupu. Je tiež otázkou efektívneho nastavenia spolupracujúcich tímov, ktoré dokážu flexibilne reagovať na meniace sa potreby žiakov.

LITERATÚRA

- ARMSTRONG, F., 2008. Inclusive education. In: RICHARDS, G. a ARMSTRONG, F., eds. 2016. *Key issues for teaching assistants: Working in diverse and inclusive classrooms*. London: Routledge, s. 27–42.
- BJÖRNSDÓTTIR, K. & ÖSSURARDÓTTIR, L., 2015. Hver er lögsaga þroskaþjálfar? Starfsvettvangur, menntun og viðhorf þroskaþjálfar. *Netla – veftímarit um uppeldi og menntun*.
- DE BECO, G., 2022. The right to 'inclusive' education. *The Modern Law Review*, roč. 85, č. 6, s. 1329–1356.
- GUŽÍKOVÁ, L., POŠTEKOVÁ, B. 2023. Spolupráca rodičov a učiteľov základných škôl v intenciách socio-kultúrnych determinantov rodiny. In: *EDUCA 18*, Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, s. 26–33. ISBN 978-80-558-2061-3.
- JÓNSSON, Ó. P., 2014. Lýðræðisleg menntastefna: Sögulegt ágríp og heimspekileg greining. *Stjórnsmál og stjórnsýsla*, roč. 10, č. 1, s. 99–117. Dostupné z: <https://doi.org/10.13177/irpa.a.2014.10.1.6>
- JÖRGENSEN, R. & HAUKSDÓTTIR, D. 2023. Shared responsibility and sustainable support: Multi-professional teamwork in an inclusive school – a case study.

- MAGNÚSDÓTTIR, B. R., 2016. Skóli án aðgreiningar. Átakapólar, ráðandi straumar og stefnur innan rannsóknarsviðsins. In: BJARNASON, D. S., ÓSKARSDÓTTIR, E., WOZNICZKA, A. K. a GUÐJÓNSDÓTTIR, H., 2023. Developing interprofessional collaboration: Learning communities in early childhood education and care in Iceland. In: ALISAUSKIENE, S., BAHANOVICH POŠTEKOVÁ, B., 2022. Podpora skupinovej súdržnosti na 1. stupni základnej školy v kontexte inkluzívneho vzdelávania. In: CREA-AE 2022, Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, s. 293-302. ISBN 978-80-223-5505-6.
- POŠTEKOVÁ, B., 2023. Spôsoby efektívnej pedagogickej komunikácie učiteľov predprimárneho vzdelávania v spolupráci s rodičmi. In: *Aktuálne otázky výskumu humanitných vied V*. ISBN 978-80-561-1077-5.
- STJÓRNARRÁÐ ÍSLANDS, 2013. *Handbók um opinbera stefnumótun og áætlanagerð*. Stjórnarráðið. Dostupné z: <https://www.stjornarradid.is>
- STJÓRNARRÁÐ ÍSLANDS, cit. 2025a. Menntastefna. *Stjórnarráðið*. Dostupné z: <https://www.stjornarradid.is/verkefni/menntamal/menntastefna/>
- STJÓRNARRÁÐ ÍSLANDS cit. 2025b. Stjórnarráðið | Lög og stefnumótun. *Stjórnarráðið*. Dostupné z: <https://www.stjornarradid.is>
- ÞROSKAÞJÁLFAFÉLAG ÍSLANDS, 2012. Þroskaþjálfafélag Íslands. Starfskenning þroskaþjálfara. *Þroskaþjálfafélag Íslands*. Dostupné z: <https://www.throska.is/is/um-felagid/thi/starfskenning-throskathjalfa>

KONTAKT:

Bc. Martina Vyplelová

Íslandská Univerzita v Reykjavík

Pedagogická fakulta

Stakkahlíð 1, 105 Reykjavík

mav31@hi.is

**PREMENY POZNANIA
V HUMANITNÝCH VEDÁCH**

ADAPTÁCIA V EDUKÁCI

Ján GALLIK, SK – Zuzana VARGOVÁ, SK – Monika
ADAMICKÁ, SK

ABSTRAKT

Adaptácia je všade, ako tvrdí kanadská teoretička Linda Hutcheonová v úvode svojho vplyvného diela *Teória adaptácie*. Hrané kinematografické diela, ktoré adaptujú životy slávnych osobností, historických dejateľov a vznikajú kontamináciou odborných textov a memoárov stále fascinujú filmových tvorcov. Mnohé z nich sú kvalitne spracované a dajú sa využiť aj na edukačné účely, pretože dôležité historické i súčasné témy, medzníky či osobnosti si treba, a to aj pomocou dôsledne spracovaných audiovizuálnych diel, v edukácii oveľa viac pripomínať ako o nich len fádne poučovať.

Kľúčové slová: adaptácia, vzdelávanie, interpretácia, komparácia, inovácie

ADAPTATION IN EDUCATION

ABSTRACT

Adaptation is everywhere, as the Canadian theorist Linda Hutcheon states in the introduction to her influential work *A Theory of Adaptation*. Feature cinematic works that adapt the lives of famous figures and historical personalities, emerging from a blend of scholarly texts and memoirs, continue to fascinate filmmakers. Many of these works are of high quality and can be used for educational purposes, as important historical and contemporary topics, milestones, and figures should be actively recalled through thoughtfully crafted audiovisual works rather than merely taught in a dull, didactic manner.

Key words: adaptation, education, interpretation, comparison, innovation

ÚVOD

Jedným z hlavných cieľov projektu APVV s názvom Kritická reflexia slovenského literárnovedného a translatologického výskumu v kontexte západoeurópskej tradície a súčasnej podoby humanitných štúdií je

reflektovať originálne pojmy, koncepty a teórie, resp. školy slovenskej literárnej vedy a translatológie ako príspevok k aktuálnemu oživovaniu humanitných štúdií v západnej Európe. Predmetom reflexie je teda vedecký diskurz, ktorý sa na Slovensku rozvíjal v spoločenských a kultúrnych súvislostiach socialistického režimu počnúc 60. rokmi 20. storočia a ktorý myšlienково poznamenal aj literárnovedné a translatologické uvažovanie v prvých desaťročiach demokracie a rezonuje v ňom naďalej.

Sledovať premeny poznania v humanitných vedách možno práve aj pohľadom na špecifický výskum problematiky akým je vzťah literárneho diela a filmovej adaptácie, a to najmä cez optiku výskumných aktivít Tibora Žilku, keďže teória, pojmy či metodologické východiská sa formovali v najslávnejšom období Nitrianskej školy.

1 VÝCHODISKÁ

V slovenskom, ale i medzinárodnom vedeckom diskurze možno Tibora Žilku považovať za významnú osobnosť vo výskume intertextuality a adaptácie. Ved' v samotnom úvode do publikácie *Od intertextuality k intermedialite* (2015a) uvádza, že postupne sa teória intertextuality stala samostatnou disciplínou v rámci vyučovacieho procesu na vysokej škole a aj študenti „prejavovali čoraz väčší záujem o spracovanie konkrétnych tém bakalárskych či diplomových prác zameraných na intertextualitu. Tieto témy nadobudli intermediálny charakter, lebo svojím obsahom sa koncentrovali na adaptáciu literárnych diel na filmovú podobu“ (Žilka, 2015a, s. 9). Filmová adaptácia, ale aj divadelná či rozhlasová, je vnímaná ako dôležitá zložka metakognitívneho procesu pri recepcii literárneho textu. Napokon, ved' adaptácia je všade, ako tvrdí kanadská teoretička Linda Hutcheonová v úvode svojho vplyvného diela *Teória adaptácie*. Hrané kinematografické diela, ktoré adaptujú životy slávnych osobností, historických dejateľov a vznikajú kontamináciou odborných textov a memoárov stále fascinujú filmových tvorcov, pričom adaptácie vznikajú aj reverzným pohybom – z filmu do literatúry, komiksu, počítačovej hry či performance (Starinská Kacarová, 2024). Mnohé z nich sú kvalitne spracované a dajú sa využiť aj na edukačné účely, pretože dôležité historické i súčasné témy, medzníky či osobnosti si treba, a to aj pomocou dôsledne spracovaných audiovizuálnych diel, v edukácii oveľa viac pripomínať ako o nich len fádne poučovať. Napokon, verbálne ikony, ako možno vnímať literárne diela v školských čítankách, strácajú čoraz výraznejšie výsadné postavenie na úkor iných produktov. I Petr Bubeníček

v štúdií *Zásahy adaptace. Ke studiu literatury ve filmu* vyzdvihol podiel adaptácií v hollywoodskom priemysle, ktorý je stále značný, pohybuje sa okolo 60 %, pričom aj najprestížnejšie odovzdávanie Cien Akadémie (známe pod názvom Udeľovanie Oscarov), ktoré každoročne udeľuje americká Akadémia filmových umení a vied počas slávnostného ceremoniálu začiatkom roka v Hollywoode, má od roku 1931 až do súčasnosti kategóriu Oscarov za pôvodný scenár a aj za najlepšie adaptovaný scenár, t. j. za prepracovanie pôvodného literárneho zdroja (Best Screenplay, Adaptation) (Bubeníček, 2014, s. 19). A môže to byť práve filmová adaptácia, ktorá príjemcu „vyprovokuje“ prečítať si literárnu predlohu. Na tento fakt poukázal i Tibor Žilka, keď uvádza, že veľmi často rozličné formy adaptácie spätne zvyrazňujú prvovzory, ako napríklad filmy, televízne a rozhlasové hry viažuce sa na východiskový text. Ako príklad uvádza Jakubiskov film *Tisícročná včela*, ktorý v značnej miere zvýšil v 80. rokoch 20. storočia záujem o literárne dielo Petra Jaroša s rovnomeným názvom (Žilka, 2015b, s. 163).

2 CIELE

Čo sa týka cieľov štúdie v kontexte riešenia adaptácie v edukačnej praxi, tak Tibor Žilka v publikácii *Od intertextuality k intermedialite* tvrdí, že za adaptáciu „možno pokladať taký typ nadväznosti, ktorú kedysi I. Osolobě charakterizoval ako token-token, tzv. ‘tvrdé jadro’ nadväznosti, keď tematické kategórie z východiskového textu sa prenášajú s istými obmenami do cieľového textu, pričom sa môže meniť funkcia týchto kategórií. V tomto prípade ide o intersemiotickú nadväznosť, o transformáciu textu do iného znakového systému (adaptácia literárneho diela na film, divadlo a pod.). V tejto súvislosti možno hovoriť o komplexnej nadväznosti“ (Žilka, 2015a, 50).

Z hľadiska teórie intertextuality tak následne rozlišuje: „1. komplexnú nadväznosť, t. j. komplexný prepis a komplexnú transformáciu textu prostredníctvom intersemiotických postupov do iného znakového systému tvorivou metódou, tvorivým spôsobom; je to tzv. ‘tvrdé jadro’ intertextuality. 2. systémovú nadväznosť, pod čím treba chápať nadväznosť na model žánru a mýtu; 3. parciálnu tematickú nadväznosť textu na úrovni iba niektorej tematickej kategórie (možno v tejto súvislosti hovoriť o onomastickej, chronologickej a topografickej nadväznosti); 4. jazykovo-štylistickú nadväznosť istého mikroštylistického segmentu na taký istý alebo podobný segment, nachádzajúci sa v inom (evokovanom) literárnom (umeleckom) diele“ (ibid.). Otázka adaptačného nadväzovania

sa tak neredukuje výlučne na literatúru, ale výskum nadväzujúci na výsledky Nitrianskej školy postupne obsiahol celé umenie (Žilka, 2015b, 17). Napriek tomu problematika adaptácie literárnych diel do filmovej podoby poukazuje na skutočnosť, že film bol a je závislý na literatúre, aj svoje žánre – okrem niekoľkých výnimiek – si vytvára podľa vzoru literatúry. Zároveň „významné epické diela sa zákonite transformujú na filmové artefakty, pričom mnohé z nich oproti predlohe strácajú na umeleckej kvalite (U. Eco: Meno ruže), ale niekedy sme svedkami aj opačného výsledku – filmová podoba sa vyznačuje väčšou umeleckou kvalitou ako jej epická predloha: film Miloša Formana *Vlasy* (Hair) je z estetického hľadiska na oveľa vyššej úrovni ako jeho pretext (Ken Kesey: *Bol som dlho preč*). Z toho vyplýva, že komunikačnú poetiku sčasti možno aplikovať na film, t. j. náležite využiť aj pri výskume a interpretácii konkrétnych artefaktov filmového umenia“ (ibid., 174).

Napokon, istá časť z teórie adaptácie, ktorú spracoval Tibor Žilka, bola pre medzinárodné vedecké účely preložená do angličtiny a publikovaná v knihe *Stereotypes and Myths. Intertextuality in Central European Imagological Reflections* (2022, Peter Lang). Jej autormi sú Tibora Žilka, Anna Zelenková a Krisztián Benyovszky.

Na skutočnosti, že film pracuje so súborom istých znakov, a preto je potrebné naučiť sa ho na základe týchto znakov čítať, sa zhodujú všetci odborníci na danú problematiku. Rovnako je potrebné vylúčiť vnímanie adaptácie ako podradnej, ktorá nebude nikdy tak dobrá ako „originál“. Ako uvádza Linda Hutcheonová, „byť druhým neznamena byť druhotným alebo podradným; a rovnako byť prvým neznamena byť originálnym a autoritatívnym“ (2012, 10).

3 METÓDY

Vzťah medzi literatúrou a filmom podľa Tibora Žilku „otvára priestor pre celý rad interdisciplinárnych analýz, pre rozvíjanie teoretických konceptov i pre nový pohľad na európsku literatúru a kinematografiu“ (2015b, s. 7). V publikácii *Dobrodružstvo teórie tvorby* tak prezentoval primeranú metodológiu, ktorú aplikoval pri analýze vybraných literárnych diel a ich filmových prepisov. Literatúra a hraný film sú totiž „dva odlišné znakové systémy umeleckej komunikácie. Ich vzájomné obohacovanie sa datuje od vzniku filmu, čo platí i pre stredoeurópsky kultúrny kontext. Literatúra a film sú odlišné semiotické systémy, z ktorých jeden je čisto verbálny a druhý zahrňuje viac zložiek (obraz, zvuk). Podstatný rozdiel však nenarušuje základnú funkciu naratívnej literatúry a filmu: ich

schopnosť aktualizovať príbeh “ (ibid., 8). Tieto konštatovania Tibora Žilku tak veľmi aktuálne vystihujú to, čo sa v posledných rokoch čoraz viac zdôrazňuje ako podstatný aspekt obratu súdobého skúmania literatúry v súvislosti s výskumom adaptácií. Petr Bubeníček totiž v štúdiu *Zásahy adaptace. Ke studiu literatury ve filmu* poukázal vo výskume adaptácií na celý rad podnetov, ktoré možno uplatniť v premieňajúcich sa humanitných a spoločenských vedách. „Provázanost mezi odlišnými metodami spatřujeme v úsilí překonat popis vztahů mezi pretextem a novým textem, vysvětlovat funkci adaptace v kultuře. Zároveň máme na paměti otázky poznamenané zdravou skepsí: jaký je účel těchto čtení, která jsou – jak nás poučila dekonstrukce – vždy jen partiální? Co všechno předurčují kulturní či společenské tlaky při výběru zkoumaného materiálu? Jaký vliv má na naše uvažování tradičně zdůrazňovaná suverenita a svrchovanost estetického předmětu? Již řadu desetiletí trvající kritika pečlivých čtení (close reading) si v podstatě vynutila to, že v současnosti převažuje chápání adaptace jako kulturní a sociální instituce. Ukázalo se totiž, že některým adaptacím lze prostě porozumět lépe jako politickým či ekonomickým projektům než vykládat jejich ontologii. Naším hlavním cílem je tedy v první řadě dospět k lepšímu porozumění adaptací a dále tímto druhem výzkumu přispět literární vědě zdůrazněním sociologického rozměru bádání, kulturních a technologických změn, okolností vzniku textu“ (2014, 11).

4 VÝSLEDKY

Žilkovu adaptačnú teóriu možno predstaviť aj na praktickom príklade využiteľnom v edukačnej praxi. V dôsledku spoločenských zmien, ktoré majú vplyv aj na požiadavky a potreby v oblasti súčasného vzdelávania, je totiž potrebné uplatňovať také inovácie v spôsobe i metódach poskytovaného vzdelávania, ktorými sa môže podporiť vzťah žiakov k predmetu i docieľiť zlepšenie ich vzdelávacích výsledkov. Sú to práve médiá, ktoré dokážu u mladej generácie vzbudiť záujem (panvizualizácia), a ktorými možno docieľiť splnenie i literárno-výchovných cieľov. Využitie médií vo vzdelávaní preferuje aj medzinárodná organizácia UNESCO, avšak ich uplatňovanie na Slovensku závisí od osobnej iniciatívy každého učiteľa. Ukážkou takejto invenčnej možnosti či učebnej pomôcky je práve film, ktorý sa – na rozdiel od knižných podôb literárnych diel, najmä ak sú slovenskej alebo stredoeurópskej proveniencie a sú umelecky náročnejšie – teší výraznejšej obľube. Adekvátny výber i následná analýza ukážky dokáže podnecovať záujem

o preberanú problematiku a umožňuje rozvíjať čitateľskú i mediálnu gramotnosť, kritické myslenie a kreativitu žiakov. Taktiež môže rozšíriť ich vedomosti o poznanie národnej a zahraničnej literatúry i umelecký odraz doby v kinematografii, a napokon pomôcť v rozvoji samostatnosti a zručnosti pri získavaní informácií a ich uplatňovaní v každodennom živote. Veď aj nový *Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie* (schválený 31. marca 2023), ktorý je súčasťou kurikulárnej reformy Plánu obnovy a odolnosti SR, zameranej na naplnenie potrieb vzdelávania pre 21. storočie, obsahuje vo vzdelávacej oblasti *Jazyk a komunikácia* vo výkonovom i obsahovom štandarde potrebu filmovej recepcie. Žiaci by mali vedieť už v rámci prvého cyklu vyrozprávať i sprostredkovať svoje zážitky z návštevy divadelného alebo filmového predstavenia a z počúvania rozhlasového vysielania. V druhom cykle sa v kontexte komunikačnej interakcie vyžaduje zdieľať takýto zážitok ústnou i písomnou formou a cez čítanie s porozumením aj vedieť porovnávať rôzne adaptačné podoby spracovania príbehu (literárna, dramatická, rozhlasová, filmová verzia). V treťom cykle sa v rámci výučby žánru vecného textu využíva i dokumentárny film, pričom by mali žiaci vedieť analyzovať a hodnotiť umelecké i vecné adaptačné podoby. Malo by tak postupne dochádzať aj k pravidelnému vyhotovovaniu tvorivých záznamov o knihách, svojom čitateľstve a jeho pokrokoch: tvorba myšlienkových máp, reflexia a záznam posolstiev z textov, dojmov z čítania, z divadelného a filmového predstavenia (tzv. pokročilé čitateľské portfólio). Filmová adaptácia, ale aj divadelná či rozhlasová, je tak vnímaná už ako dôležitá zložka metakognitívneho procesu pri recepcii literárneho textu.

4.1 Adaptačná teória v praxi

Súčasný vzdelávací štandard predmetov ako slovenský jazyk a literatúra i dejepis pre nižšie stredné vzdelávanie (druhý stupeň, resp. druhý a tretí cyklus základného vzdelávania) obsahujú rôzne spoločenské témy. Najmä v deviatom ročníku sa sústreďa na moderné dejiny 20. storočia, pričom s týmto obdobím je výrazne tematicky prepojená slovenská literatúra, pretože v nej autori a autorky umelecky reagovali na obe svetové vojny i rôzne ideologické systémy (najmä fašizmus a komunizmus), ktorých koncepcie sa uplatňovali v procese exekutívnej politickej moci a mali zásadný vplyv na spoločnosť. Otvára sa tu tak možnosť využiť teoretické znalosti z oblasti adaptačnej teórie v edukačnej praxi napríklad aj cez prizmu analýzy, interpretácie a komparácie súčasnej slovenskej literatúry

a filmu, keďže, ako sa uvádza v charakteristike predmetu slovenský jazyk a literatúra, jeho cieľom je viesť žiakov k uvedomeniu si jazykovej a kultúrnej pestrosti nielen v rámci Európy a sveta, ale aj v rámci jednotlivých sociálnych prostredí. Cez pochopenie významu jazyka pre národnú kultúru by mali žiaci dospieť k chápaniu odlišností, tolerancii a orientácii v multikultúrnom prostredí. A hlavnou funkciou dejepisu je kultivovanie historického vedomia žiakov ako celistvých osobností a uchovávanie continuity historickej pamäti v zmysle odovzdávania historických skúseností či už z miestnej, regionálnej, celoslovenskej, európskej alebo svetovej perspektívy. Súčasťou jej odovzdávania je predovšetkým postupné poznávanie takých historických udalostí, javov a procesov v čase a priestore, ktoré zásadným spôsobom ovplyvnili vývoj slovenskej i celosvetovej spoločnosti a premietli sa do obrazu našej prítomnosti. Dejepis vedie žiakov k vzťahu k vlastnej minulosti cez prizmu prítomnosti ako súčasti rozvíjania, korigovania, kultivovania a zachovávania ich historického vedomia, v ktorom rezonuje i vzťah k minulosti iných národov a etníc. Rovnako tak k pochopeniu a rešpektovaniu kultúrnych a iných odlišností ľudí, rôznych diverzifikovaných skupín a spoločenských. Má tiež prispievať k rozvíjaniu hodnotovej škály demokratickej spoločnosti a pripisuje dôležitosť aj demokratickým hodnotám európskej civilizácie.

Aj na základe takto špecifikovaných cieľov oboch predmetov možno v rámci určitej interdisciplinarity urobiť komparáciu novely a filmu s totožným názvom *Ema a smrťhlav*. Útla novela Petra Krištúfka *Ema a smrťhlav*, ktorá vyšla v roku 2014, sa totiž stala predlohou pre tvorbu scenáru k rovnomennému filmu (v slovensko-českej koprodukcii), ktorý mal premiéru na Medzinárodnom filmovom festivale v Karlových Varoch, do slovenských kín sa dostal 26. septembra 2024 a stal sa aj slovenským národným kandidátom pre 97. ročník prestížnej ceny Oscar Akadémie filmových umení a vied v kategórii Najlepší zahraničný film. Na tvorbe scenára spolupracoval autor novely Peter Krištúfek s režisérkou filmu Ivetou Grófovou. Peter Krištúfek sa však natáčania a premiéry filmu nedožil, pretože v roku 2018 tragicky zahynul pri nehode autobusu.

Čo sa týka zobrazovaných udalostí a samotného príbehu novely a filmu, tak nejde len o nedávnu históriu, ale priam nadčasovo zasahuje aj súčasné geopolitické dianie v Európe i vo svete (vojenský konflikt na Ukrajine či v Pásme Gazy). Dej novely i filmu sa odohráva na Slovensku v čase druhej svetovej vojny, keď sa stupňuje násilie zo strany gardistov voči židom a prebiehajú transporty do koncentračných táborov. V novele je priebeh

jednotlivých udalostí zobrazovaný cez optiku židovského chlapca Šimona (otec bol Čech a matka Židovka), ktorý mal na začiatku príbehu päť rokov, ale v čase, v ktorom sa odohráva väčšia časť príbehu novely a napokon aj filmu mal už osem rokov (postavu Šimona vo filme stvárnil Nico Klimek). Otec, architekt, musel po vzniku slovenského štátu, tesne pred vypuknutím druhej svetovej vojny, utiecť z Bratislavy do Čiech (v tom čase už Protektorátu Čechy a Morava) a o tri roky neskôr, t. j. v roku 1942, od ktorého sa začína odvíjať aj dej filmu, ho matka pred transportom do koncentračného tábora zachráni tým, že ho schová v Podunajských Biskupiciach u „šesťdesiatročnej starej dievky, néni Mariky Sándorfiovej“ (Krištúfek, 2014, s. 18), s ktorou kedysi pracovali ako krajčírky v módnom salóne. Vo filmovej verzii však ide o maďarskú vdovu Mariku (stvárnila ju herečka Alexandra Borbély), ktorá príde o prácu v arizovanom krajčírstve v centre Bratislavy, kde pracovala ako krajčírka práve pre Šimonovu matku, a môže mať niečo po tridsiatke. Zároveň je vo filme práve ona nosnou postavou príbehu a cez jej pohľad je dejová línia najviac pertraktovaná. Už na tomto mieste sa tak pedagógovi ponúka možnosť objasniť žiakom na základe adaptačnej teórie Tibora Žilku skutočnosť, že filmová adaptácia literárneho diela „nie je iba redukovaním literárneho materiálu, jeho mechanickým prenesením do filmovej reči a obrazovou ilustráciou literárneho textu, ale – v prvom rade – tvorivou činnosťou, ktorá odkryje všetky banality rozprávania, neprimeranosť konfliktu, motivácie konania postáv a pod. Adaptácia znamená vždy ‘zhutnenie’, zredukovanie s cieľom jej zdramatizovania a obnažujúceho zvýraznenia dejovej logiky“ (Žilka, 2015a, 82). Môžeme tiež dodať, že kým novela nám príbeh rozpráva, tak film nám ho predvádza (Hutcheonová, 2012, 12). Rovnako tak sa dá v rámci Žilkovej adaptačnej teórie demonštrovať základné postupy, ktoré sa pri týchto posunoch uplatňujú: „1. eliminácia (vynechávanie častí alebo istých prvkov); 2. amplifikácia (rozšírenie pôvodného diela o nové pasáže, prvky, časti); 3. kontaminácia (z viacerých textov sa vytvára nový text)“ (Žilka, 2011, 24). Tibor Žilka k týmto trom postupom zvykne radiť aj štvrtý, ktorým je substitúcia čiže výmena jedného prvku za iný (môžu sa zmeniť mená jednotlivých postáv alebo názvy lokalít). Ako zároveň dodáva, každý z týchto „spôsobov má svoje špecifické znaky. Pri výpusťke sa text zdynamizuje. Ak sa vypustí postava, vedľajší dej, opisné časti a pod., mení sa nielen realizácia, ale aj koncepcia diela. Rozšírením pôvodiny autor tvorivo vstupuje do originálu, lebo v ňom rozvíja isté významové časti, prípadne obohacuje výtvor o nové umelecké kvality, o čom svedčia niektoré prepisy rozprávok na

bábkovú hru. Pri kontaminácii autor čerpá z viacerých prameňov, pôvodín, čo sa uplatňuje hlavne pri tvorbe niektorých televíznych hier“ (Žilka, 2015a, 106).

Tvorcovia scenára k filmu *Ema a smrtihlav* sa taktiež podujali ísť cestou eliminácie istých prvkov, ktoré boli obsiahnuté v novele, napr. ako sme vyššie uviedli, dej filmu sa začína až v roku 1942, hoci novela už v roku 1939. Scenáristi eliminovali aj viaceré Šimonove predstavy, ktoré sú rozsiahlejšie popisované v novele, hoci motív mladej ženy s tmavými vlasmi, opaľujúcej sa na pláži pri mori v žltých plavkách a natierajúcej si pokožku krémom značky Nivea, tvorí sémanticky i dôležitú časť filmu. Šimon si totiž v novele i filme číta text napísaný vedľa obrázka: „Emma liebt die Sonne! Ema má rada slnko“ (Krištúfek, 2014, 22). Ema, žena z reklamy na krém Nivea, tvorí totiž protiklad k desivým udalostiam, ktoré sa práve odohrávajú vo svete počas druhej svetovej vojny. Šimon, ktorého Marika ukrýva v stodole pred gestapom a gardistami, pričom mu spoločnosť robia akurát tak hospodárske zvieratá, vidí v novele vo svojich predstavách generála Smrtihlava, ktorý sa najskôr na pláži pred Emou predvádza a napokon ju príde zatknúť so svojou armádou. Vo filmovej verzii sú tieto abstraktné výjavy zobrazované na stenách stodoly cez prizmu akejsi siluety strašidelnej entity, ktorú si Šimon predstavuje najmä v noci. Napokon i záver novely autori scenáru vypustili, keďže jej príbeh končí pre Šimona šťastne, po vojne si ho otec príde vziať a zachráni sa aj matka s bratom. A na samom konci novely Krištúfek zobrazuje Šimona už ako dospelého muža, ktorý konečne vidí prvýkrát more na dovolenke v Bulharsku spoločne so svojou manželkou a dvomi deťmi. Film sa však končí pre príjemcu nejasne, keď sa nad zmrznutým Šimon skláňa lekár s Marikou a chlapec potichu vysloví slová: „Ema má rada slnko. Marika má rada slnko.“ Záverečné titulky už len dopovedia, že Marika bola ako Maďarka spoločne s ďalšími Maďarmi na základe princípu kolektívnej viny, t. j. spolupráce Maďarska s nacistickým Nemeckom, vysídlená zo Slovenska a deportovaná na nútené práce do českých Sudet. Napriek tomu sa stáva Marikina túžba zachrániť židovského chlapca pred nemeckými fašistami a slovenskými gardistami dôležitým posolstvom novely i filmu, pretože svet niekedy nad vodou podrží aj pár ľudí, ktorí ešte neprestali veriť v lásku. A hodnotovým posolstvom pre žiakov môže byť skutočnosť, že aj oni môžu patriť medzi nich. Tajomstvo bolestí a sklamaní je totiž pre človeka v akomkoľvek veku často veľmi nepochopiteľné. Jedným, aj keď treba uznať, že len čiastočným, vysvetlením je fakt, že všetky tieto nepríjemné veci tu nie sú len preto, že sme nedokonalí a žijeme

v nedokonalom svete, ale hlavne preto, aby sme pochopili mnohé veci, stávali sa silnejšími a dokázali pomáhať tým, ktorí to potrebujú. A v konečnom dôsledku aj preto, aby sme po namáhavom výkone zdolali aj to, čo sa zdalo nezdolateľné. A nič na tom nemenia ani scenáristické amplifikácie (rozšírenie pôvodného diela o nové pasáže, prvky, časti), ktoré dej filmu dramatizujú cez vzťah Mariky a gardistu (stvárnil ho herec Milan Ondřík) či cez obraz napätých vzťahov medzi Maďarmi a Slovákami, ktoré sa vyhrocujú najmä v kostole, odkiaľ musí odísť kňaz, ktorý nevie dobre po slovensky, pričom samotný konflikt sa vyhrotí v závere filmu počas obdobia Vianoc. To, čo je pre novelu a film špecifické, a zároveň z hľadiska stredoeurópskeho areálu typické, je prelínanie sa štyroch jazykov (slovenčiny, češtiny, maďarčiny a nemčiny). I samotné vyjadrenie herečky Alexandry Borbély na otázku novinárky, že aké to bolo hrať a striedať jazyky, nielen maďarčinu a slovenčinu, ale aj nemčinu a češtinu, môže žiakov viesť k uvedomeniu si jazykovej a kultúrnej pestrosti v rámci Európy a sveta, jednotlivých sociálnych prostredí, k pochopeniu významu jazyka pre národnú kultúru či k chápaniu odlišností, tolerancii a orientácii v multikultúrnom prostredí: „Bolo to ako v mojom živote. Od detstva som sa v škole učila po nemecky, ale chodila som do slovenskej škôlky a pozerali sme televíziu, kde boli české rozprávky. Preto mi rozprávania v nemčine bolo celkom prirodzené a zároveň to bola výzva. Aj keď som šla do Budapešti, povedali mi, že mám nejaké slovenské *l*, niečo s tým urobte. Na Slovensku mi zasa vraveli, že mám maďarský prízvuk. Celý život som obklopená rôznymi jazykmi, ale veľmi sa mi to páči. Nikdy som si nemyslela, že dokážem hrať aj v inom jazyku.“

ZÁVER

Cieľom riešenej problematiky bolo poukázať na dôležitosť poznania i práce s adaptačnými teóriami v súčasnej edukácii, pričom ako východisko nám slúžili práce Tibora Žilku, ktorého možno v slovenskom, ale i medzinárodnom vedeckom diskurze považovať za významnú osobnosť vo výskume tejto oblasti. Zároveň sme aspoň stručne predstavili aj ďalšie koncepcie adaptačných teórií, ktorým sa venujú autori či autorky v stredoeurópskom či svetovom kontexte. A napokon sme prostredníctvom interpretácie a komparačnej analýzy novely a filmu s rovnomeným názvom *Ema a smrťhlav* predstavili praktické možnosti aplikovania adaptačnej teórie do výchovnovzdelávacieho procesu, ktoré sa dajú uplatniť vo všetkých troch cykloch základného vzdelávania, podľa

idey najnovšieho *Štátneho vzdelávacieho programu* (schválený 31. marca 2023), ktorý je súčasťou kurikulárnej reformy Plánu obnovy a odolnosti SR, zameranej na naplnenie potrieb vzdelávania pre 21. storočie. Vo vzdelávacej oblasti *Jazyk a komunikácia* je totiž vo výkonovom i obsahovom štandarde zahrnutá potreba filmovej recepcie. Sme presvedčení, že mnohé filmové adaptácie sú kvalitne spracované a dajú sa využiť na edukačné účely, pretože dôležité historické i súčasné témy, medzníky či osobnosti si treba, a to aj pomocou dôsledne spracovaných audiovizuálnych diel, v edukácii oveľa viac pripomínať ako o nich len fádne poučovať. A môže to byť práve filmová adaptácia, ktorá príjemcu/žiaka „vyprovokuje“ prečítať si literárnu predlohu.

LITERATÚRA

- BUBENÍČEK, P. 2014. Zásahy adaptace. Ke studiu literatury ve filmu. In Timko, Š. (ed.). *Česká literatura a film*. Nitra: UKF, s. 9 – 41, ISBN 978-80-558-0662-4.
- HUTCHEONOVÁ, L. 2012. *Teória adaptácie*. Brno: Janáčkova akademie múzických umení, 247 s. ISBN 978-80-7460-027-2.
- KRIŠTÚFEK, P. 2014. *Ema a smrtihlav*. Bratislava: Artforum, 72 s. ISBN 978-80-8150-079-4.
- STARINSKÁ KACAROVÁ, D. 2024. *Historický film ako adaptačná výzva a indikátor kultúrnej zmeny*. Projekt dizertačnej práce obhájený 30. 1. 2025. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa.
- ŽILKA, T. 2011. *Vademecum poetiky*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, 426 s. ISBN 978-80-8094-963-1.
- ŽILKA, T. 2015a. *Od intertextuality k intermedialite*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, 146 s. ISBN 978-80-558-0860-4.
- ŽILKA, T. 2015b. *Dobrodružstvo teórie tvorby*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, 254 s. ISBN 978-80-558-0743-0.
- ŽILKA, T., ZELENKOVÁ, A., BENYOVŠKY, K. 2022. *Stereotypes and Myths. Intertextuality in Central European Imagological Reflections*. Berlin: Peter Lang, 166 s. ISBN 978-3-631-87448-6.

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

PhDr. Monika Adamická, PhD.

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Fakulta stredoeurópskych štúdií
Ústav stredoeurópskych jazykov a kultúr
Dražovská 4, 949 01 Nitra
madamicka@ukf.sk

DISKURZÍVNE STRATÉGIE NARÁBANIA S TABUIZOVANOU LEXIKOU V POLITIKE A UMENÍ AKO SÚČASŤ MEDIÁLNEJ GRAMOTNOSTI

Marián GRUPAČ, SK

ABSTRAKT

Príspevok sa zaoberá analýzou diskurzívnych stratégií používania tabuizovanej lexiky v politike a umení, pričom osobitnú pozornosť venuje ich vnímaniu a funkcii v kontexte mediálnej gramotnosti. Politický jazyk tabuizované výrazy využíva najmä na posilnenie emocionálneho účinku, mobilizáciu podporovateľov alebo diskreditáciu oponentov, čo môže mať priamy vplyv na jazykové a hodnotové nastavenie spoločnosti. V umeleckej sfére plnia tieto výrazy často expresívnu, estetickú alebo provokatívnu funkciu a podieľajú sa na otváraní spoločenských tém, ktoré sú inak potláčané. Mediálna gramotnosť, chápaná ako schopnosť kriticky analyzovať, interpretovať a hodnotiť mediálne obsahy, poskytuje recipientovi nástroje na vedomé rozlišovanie medzi legitímnym umeleckým alebo politickým využitím tabuizovanej lexiky a jej manipulatívnym či samoúčelným použitím. Výsledkom je komplexnejšie porozumenie jazykovým stratégiám v masovej komunikácii a ich spoločenskému dopadu.

Kľúčové slová: tabuizovaná lexika, politika, umenie, mediálna gramotnosť, diskurzívne stratégie.

DISCURSIVE STRATEGIES FOR DEALING WITH TABOO VOCABULARY IN POLITICS AND ART AS PART OF MEDIA LITERACY

ABSTRACT

The paper deals with the analysis of discursive strategies for the use of taboo lexis in politics and art, paying special attention to their perception and function in the context of media literacy. Political language uses taboo expressions mainly to strengthen the emotional effect, mobilize supporters or discredit opponents, which can have a direct impact on the linguistic and value setting of society. In the artistic sphere, these expressions often fulfill an expressive, aesthetic or provocative function and participate in the opening of social themes that are otherwise repressed. Media literacy, understood as the ability to critically analyse, interpret and evaluate media content, provides the recipient with tools to consciously distinguish between the legitimate artistic or political use of taboo lexis and its manipulative or self-serving use. The result is a more comprehensive understanding of language strategies in mass communication and their social impact.

Key words: taboo language, politics, art, media literacy, discursive strategies.

ÚVOD

Z lingvistického hľadiska predstavuje jazyk dynamický a adaptívny systém, ktorý sa v procese svojho vývinu neustále transformuje prostredníctvom integrácie nových jazykových prvkov a simultánnej eliminácie lexikálnych jednotiek, ktoré stratili funkčnú relevanciu alebo sa vytratili z komunikačnej praxe. Na formovanie a modifikáciu jazykového fondu majú významný vplyv aj sociálne, morálne, religiózne a iné kultúrne faktory, ktoré ovplyvňujú frekvenciu a rozsah používania určitých lexém. Tento proces prebieha v rámci explicitných i implicitných spoločenských a etických regulačných mechanizmov, ktoré determinujú hranice jazykovej expresivity.

V tejto súvislosti možno skúmanie tabuizovanej lexiky chápať ako priesečník lingvistickej analýzy, sociálno-kultúrneho kontextu a mediálnej praxe, keďže ide o jazykový fenomén, ktorý citlivo reaguje na aktuálne spoločenské normy a diskurzívne rámce.

V kontexte súčasnej mediálnej gramotnosti, ktorá predpokladá schopnosť kriticky interpretovať a hodnotiť jazykové prejavy v masmédiách, nadobúda skúmanie tabuizovanej lexiky osobitný význam. Politika a umenie ako dve spoločensky a kultúrne exponované sféry disponujú špecifickými komunikačnými kódmi a diskurzívnymi stratégiami, pričom obe zohrávajú kľúčovú úlohu v utváraní verejného diskurzu,

symbolických hodnôt a kolektívnych významových rámcov. Predkladaný príspevok sa zameriava na deskriptívno-analytickú charakteristiku tabuizovanej lexiky práve v týchto dvoch doménach, pričom osobitná pozornosť je venovaná mechanizmom jej produkcie, distribúcie a recepcie v prostredí masmediálnej komunikácie.

1 TABUIZOVANÁ LEXIKA

Tabuizovaná lexika zahŕňa výrazy, ktoré sú v spoločnosti považované za nevhodné alebo neželané, najčastejšie v dôsledku ich vulgarizujúceho, hanlivého alebo sexuálneho charakteru.

Uvedené výrazy vznikajú z rôznych príčin: sociálnych, morálnych, náboženských, ale aj z dôvodov udržiavania spoločenského poriadku. Použitie tabuizovaných výrazov je často sprevádzané silnou emočnou komponentou, ktorá ich funkčne spája s expresivitou a emotívnou reguláciou (Findra, 2013; Ševčíková, 2013).

Významným aspektom tabuizovaných výrazov je práve ich prepojenie s emóciami. Emocionálne reakcie sú definované ako multidimenzionálny proces, zahŕňajúci subjektívne prežívanie, fyziologické reakcie, kognitívne hodnotenie, mimiku a tendenciu konať (Baranovská, 2013 podľa Lazara, 1991).

1.1 Teoretický rámec mediálnej gramotnosti

Mediálna gramotnosť predstavuje komplex kompetencií, ktoré umožňujú jednotlivcovi nielen pristupovať k médiám a ich obsahu, ale aj ich vedome analyzovať, interpretovať, hodnotiť a eticky využívať (Potter, 2019). V súčasnom mediálnom prostredí, charakteristickom informačnou presýtenosťou a rýchlou cirkuláciou obsahov, je táto schopnosť kľúčová pre orientáciu v diskurze, ktorý môže byť zámerne manipulatívny, emocionálne polarizovaný či ideologicky motivovaný (Silverblatt, 2018). Podľa rámca UNESCO (2013) mediálna a informačná gramotnosť zahŕňa tri základné zložky:

1. **Prístup k médiám** – technická a kognitívna schopnosť vyhľadávať, prijímať a porozumieť obsahu.
2. **Analýza a hodnotenie obsahu** – kritické rozpoznávanie presnosti, relevancie a hodnovernosti informácií, vrátane schopnosti identifikovať manipulatívne a tabuizované jazykové formy.
3. **Tvorba mediálneho obsahu** – etické a efektívne využívanie médií na komunikáciu a tvorbu vlastných posolstiev.

V prípade tabuizovanej lexiky sa mediálna gramotnosť prejavuje v schopnosti identifikovať, akým spôsobom médiá využívajú alebo transformujú tabuizované výrazy na dosiahnutie komunikačného účinku – či už v rovine expresívnej, estetickej, politickej alebo ideologickej (Allan a BurrIDGE, 2006). Kritická interpretácia takéhoto jazyka umožňuje adresátovi odlíšiť autentickú expresivitu od zámernej provokácie či manipulatívneho rámcovania.

Prepojenie lingvistického skúmania s mediálnou gramotnosťou poskytuje analytický nástroj, ktorý odhaľuje nielen lexikálne a sémantické špecifiká tabuizovanej lexiky, ale aj jej funkčnú a hodnotovú dimenziu v kontexte masovej komunikácie. V politickom diskurze môže mať takýto jazyk mobilizačný alebo diskreditačný účinok, zatiaľ čo v umeleckom prostredí môže slúžiť ako prostriedok expresívneho vyjadrenia či narušenia spoločenských konvencií (Fairclough, 2015).

1.2 Náčrt výskytu tabuizovanej lexiky v politike a v umení

Odhliadnuc od (písaných i nepísaných) etických noriem, kódexov a morálnych noriem, zvyklostí, tradícií a spoločenských princípov tolerance, môžeme, v rámci civilného hľadiska, skonštatovať, že tabuizovaná lexika, predovšetkým však vulgarizmy a nadávky sú jazykové výrazové prostriedky, ktorým rozumejú ľudia naprieč vekovým, spoločenským, vzdelanostným či intelektuálnym spektrom.

Nie je ničím výnimočné, že „nadáva“ niekedy rovnako dieťa v materskej škole, ako akademik, či vedecký pracovník vo výskumnom ústave a často sa ani nepozastavujeme nad tým, že mnohí sa ako prvé slová z cudzieho jazyka naučia práve nadávky a vulgárne výrazy. V súvislosti s mediálnou expozíciou takýchto vyjadrení to platí v ešte zväzrajnenej forme. Uvedenej súvislosti sa v konkrétnom kontexte venovala aj autorka Krajkovíčová (2012) vo svojej prípadovej štúdií, ktorú nazvala príznačne: Vulgarizmus ako výrazový prostriedok, ktorému rozumie každý. Zameriava sa však cielene na prípad kreovania propagačného textu, ktorý je primárne určený na publikovanie pre širšiu verejnosť pričom si v úvode kladie niekoľko otázok, keď proklamuje, že pri tvorbe propagačného (reklamného) textu je nutné *„zachovávať tradičné pravidlá, prezentovať všeobecne platné hodnoty a rešpektovať pravidlá pravopisu a kodifikovaného jazyka, v ktorom chceme publikovať. Dajú sa však na tento účel použiť aj menej tradičné, štylisticky príznačné, vulgarizmy? Ovplyvňuje to nejako samotné médiá? Je ich účinok na verejnú mienku zosilnený?“* (Krajkovíčová, 2012, s. 70).

Uvedené otázky je ale možné aplikovať nielen na oblasť tvorby propagačného textu, ale i v širších súvislostiach v rámci používania vulgárnej lexiky v médiách. V našom príspevku sa snažíme predstaviť vybrané materiály, ktoré poukazujú na reflexiu používania tabuizovanej lexiky v médiách v koreláciách s prihliadnutím na zreteľ bežného recipienta mediálnych obrazov.

1.3 Tabuizovaná lexika v politike a v umení – možné prieniky

V politickom jazyku sa tabuizované lexikálne jednotky vyskytujú na rozhraní oficiálnej komunikácie a expresívnych, často neformálnych prejavov. Politický diskurz si vyžaduje určitú mieru korektnosti, no aj tak emocionálna a expresívna stránka prejavov často vedie k parciálnemu použitiu tabuizovaných výrazov, ktoré majú za cieľ vyvolať silný efekt či kritiku.

Politická komunikácia je často konfrontačná a konfliktogénna, čo prirodzene podnecuje výskyt expresívnych prvkov vrátane tabuizovanej lexiky. Použitie tabuizovaných lexém môže posilniť emóciu, vyjadriť neformálnosť alebo autenticnosť prejavu, avšak zároveň môže viesť k sociálnym sankciám, napríklad v podobe mediálnej kritiky či generačných rozporov.

Podľa Findru (2013) a ďalších autorov je mediálne ambivalentné prijímanie takejto lexiky v politike znakom napätia medzi potrebou emocionálneho pôsobenia a spoločenskou normou, ktorá zakazuje príliš otvorenú vulgarizáciu.

Politika a umenie môže pre niekoho predstavovať diametrálne odlišné oblasti ľudskej pôsobnosti, ktoré azda na prvý pohľad nemajú takmer žiadnu „zónu prieniku“ či vzájomného vplyvu.

Avšak práve v oblasti využívania a používania jazyka je evidentné, že tieto dve „územia“ sa vzájomne dotvárajú, ozrejmuje a určujú navzájom. Politika umenia. Umenie politiky.

Jazykovedci, Štefančík a Dulebová (2017), stále polemizujú o tom, aké je presné vymedzenie pojmu politický jazyk. Politika a jazyk sú predsa odjakživa prirodzene a bezprostredne spojené (Štefančík a Dulebová, 2017).

Jazyk teda predstavuje centrálny integračný prvok medzi politickou elitou a spoločnosťou. Na to upozorňoval už grécky filozof Aristoteles (2012), ktorý *„vo svojom spise Politika uverejnil prvé úvahy o vzťahu medzi politikou a jazykom a o úlohe jazyka v politike. Pre Aristotela bol jazyk dôležitým predpokladom pre uskutočňovanie politiky. Jazyk bol dôkazom,*

že ľudia náležia k spoločnosti a práve jazykom sa odlišujú od iných živých bytostí.” (Štefančík a Dulebová, 2017, s. 13).

Na druhej strane, alebo presnejšie – súbežne s jazykom politiky, tvorí jazyk, v kontexte tvorby a šírenia umenia, predovšetkým literatúry, základnú podmienku plnohodnotného naplnenia komunikačnej, estetickej, filozofickej, umeleckej, ale i spoločenskej roviny vo viacstuňovej korelácii a interakcii ľudskej činnosti vedúcej k (seba)vyjadreniu a vytvoreniu si postoja k svetu, ale nie menej i k univerzu, ktoré sa nachádza v každom z nás (Grupač, 2018).

Jazyk vo všetkých jeho podobách nie je, podľa Žeňucha (2016), iba prostriedkom na dorozumievanie, ale slúži aj ako doklad o historickej a empirickej existencii národného spoločenstva (Žeňuch, 2016). Vývin a úroveň rozvinutosti tohto spoločenstva potom prirodzene dokladuje slovná zásoba, ktorá obsahuje rozličné pomenovania remesiel a činností spätých s administratívnou, náboženskou, hospodárskou, právnou agendou. Slovnú zásobu teda tvoria pomenovania a termíny opisujúce hospodársky, spoločenský a kultúrny život spoločností (Tamtiež).

Častejšia práca s využívaním literárnych textov sa považuje a podľa výskumov potvrdzuje ako faktor, ktorý čiastočne prispieva k zlepšeniu čitateľskej gramotnosti, jazykových zručností a rôznych foriem komunikačného rozvoja (Pošteková, Švajlenin 2024).

Je viac než pravdepodobné, že jazyk, ktorý sa používa, využíva a jestvuje v umení (literatúre), v kreatívnom procese tvorby umeleckého diela (literárneho textu), ktorý však zároveň môže slúžiť ako platforma pre tvorbu napríklad filmového, hudobného ale i výtvarného umeleckého diela, je špecifický a inherentne zahŕňa niekoľko vrstiev, ale celkom prirodzene i interpretačných rovín (Grupač, 2018), ktoré by však v politickom jazyku zrejme nemali byť prítomné. Jazyk politiky by mal byť exaktný, explicitný a formálne presný. Jazyk umenia ponúka možnosti hľadania a objavovania mnohých významov a explikácií. Rozdielne atribúty a charaktery vo využívaní jazyka v týchto dvoch sférach ľudskej činnosti celkom prirodzene potom predpokladá i diferencovaný prístup pri používaní tabuizovanej lexiky v jeho uplatňovaní a medializovaní.

1.4 Politický jazyk a vulgarizmy

S pojmom politický jazyk sa môžeme najčastejšie stretnúť v médiách (v mediálnom spravodajstve). Politický jazyk však nepoužívajú len politici, ale aj nevolení úradníci, štátni zamestnanci a sudcovia, ale aj

žurnalisti, a v podstate aj všetci politicky aktívni i pasívni občania. Média informujú o politickom živote a prijímatelia takýchto správ reflektujú svojimi komentármi uvedené správy, keďže v moderných demokratických krajinách, kde je bežné v politickej komunikácii využívať internet, nemá tok informácií medzi politikom a občanom iba jednorozmerný smer, ale naopak predpokladá sa aj spätná väzba (Štefančík, 2016).

Označenie „politický jazyk“ nepostihuje iba jazyk vykonávania moci, volebnej kampane, televíznych duelov alebo prejavov na straníckych stretnutiach, ale takisto zahŕňa v sebe aj jazyk právnych predpisov alebo jazyk slúžiaci na komunikáciu medzi pracovníkmi verejnej správy či medzi diplomatmi. Politický jazyk frekventovane využívajú predovšetkým médiá, avšak nielen politici, ale aj redaktori a moderátori politického spravodajstva (Štefančík a Dulebová, 2017).

Spôsob používania jazyka u politikov podmieňuje a utvára aj ich ideologická a programová orientácia. Jazyk sa teda používa na mobilizáciu svojich voličov, na presvedčanie tých, ktorí sa ešte rozhodujú, ale taktiež aj na útoky proti politickým oponentom. V tomto jazyku sú predstavované politické obsahy, manifestujú sa ním jednotlivé politické osobnosti, formulujú sa v ňom vlastné posolstvá či spochybňujú argumenty rivalov. Prostredníctvom jazyka sa vyjadruje pravda, ale rovnako sa ním aj manipuluje (Štefančík, 2016).

Politický jazyk je jazykom moci, často predstavuje aroganciu a negatívne stanoviská, ktoré v sebe môžu zahŕňať aj hrubšie výrazy či priamo nadávky a vulgarizmy. Vplyv politikov a ich vyjadrovanie je na celkovú klímu v spoločnosti a správanie ľudí nesporný. Podľa psychologičky a vysokoškolskej pedagogičky Eleny Brozmanovej má toto konštatovanie zdôvodnenie v tom, že ľudia majú v sebe zakódovanú dispozíciu byť výrazne ovplyvňovaní tými, od ktorých sú závislí, a ktorí sú teda pre ich ďalší život istým spôsobom dôležití (Webnoviny, 2011).

Podľa slov citovanej psychologičky sa hrubé vyjadrovanie politikov v médiách odráža aj na zmene nálady, ale i slovníka verejnosti podľa toho, aká politická garnitúra sa dostáva do popredia. Je preto prirodzene zodpovednosťou politika, ako sa bude vyjadrovať, lebo ten dopad je veľký, zdôraznila Brozmanová s odôvodnením, že podobne ako dieťa napodobňuje rodičov, tak i verejnosť to určitej miery zrkadlí aj verbálne tých, ktorí sú na čele krajiny (Webnoviny, 2011).

Veľmi často je vulgárny slovník, hoci aj v prípade politikov, svedectvom bazálneho strachu. Politik sa môže cítiť ohrozený, tvrdí Brozmanová, a aj preto môže voliť slová, dehonestujúce jeho oponenta. „*Najlepšia obrana*

je útok. Je to dosť primitívne, ale zdá sa, že u niektorých politikov je to najčastejšie spúšťací moment.“ (Webnoviny, 2011).

Ďalšou príčinou používania vulgarizmov v politických prejavoch v médiách je často aj nedostatok argumentov, prípadne neschopnosť svojimi argumentmi presvedčiť oponenta a preto táto osoba zvolí radšej formu osočenia. Spravodajský portál Webnoviny.sk cituje psychologičku Brozmanovú, ktorá k uvedenému dodáva: *„Je to veľmi dobrý spôsob, ako si vytvoriť dištanc, ako nekomunikovať, nepripustiť možnosť nejakého dohovoru. Partnera odsúvam od možnosti dialógu a vytváram si priestor pre seba.*“ (Webnoviny, 2011).

Tretou možnou príčinou vulgarizácie politického jazyka môže byť nedostatok primárnej slušnosti. Ľudia, predovšetkým však tí, ktorí sa pohybujú vo verejnej sfére a ich profesionálne konanie je často medializované, nie sú pripravení zachovávať elementárne pravidlá slušnosti. Súkromná televízia Markíza v roku 2013 zverejnila vo svojom hlavnom spravodajstve aj príspevok (pozn. video z reportáže je voľne dostupné na: <https://www.youtube.com/watch?v=enT0zzJt7zQ>), ktorý sa zaoberal práve vulgárnymi výrazmi v politike. Reportáž v skratke mapuje verbálne „prešľapy“ slovenských politikov z novodobej politickej histórie Slovenska po roku 1989 a v krátkom prieskume sa redakcia snaží reflektovať aj názory náhodne oslovených občanov, ale k danej problematike sa vyjadril aj sociológ Bohumil Búzik, ktorý sa domnieva, že mnohým občanom môže práve takýto jazyk v politike konvenovať, pretože sa ním politik akoby viac približoval k bežnému človeku, je mu tak väčšmi sympatický, stotožňuje sa s ním.

Z médií sa ale taktiež často dozvedáme o prípadoch vulgárnych vyjadrení napríklad amerického prezidenta Donalda Trumpa, ktorý v prvom svojom funkčnom období v roku 2018 čelil tvrdej kritike za vulgárny a neúčtivý výraz, ktorý podľa médií použil v debate so senátormi na adresu prisťahovalcov z Haiti a z afrických krajín. Bulvárny denník New York Daily News v reakcii na Trumpove vyjadrenie prezidenta zosmiešnil priamo na titulnej strane nelichotivou ilustráciou exkrementu s Trumpovým účesom. Bývalý mexický prezident Vicente Fox následne Trumpove ústa prirovnal k žumpe (Trend, 2018).

Obrázok 1: Titulná strana bulvárneho denníka New York Daily News s ironickým vyobrazením amerického prezidenta



Zdroj: Facebook New York Daily News 2018

1.5 Tabuizovaná lexika v umení

Umenie ako sféra tvorivosti, často aj provokácie, prirodzene inklinuje k využívaniu tabuizovaných výrazov ako výrazového prostriedku. V literatúre, divadle, ale i hudobnom umení môžu vulgarizmy či subštandardné výrazy umocniť autenticitu, realizmus a emocionálne dodanie textu či performance.

Umelecká komunikácia často prekračuje hranice konvenčnej slušnosti, aby reflektovala spoločenské problémy, tabu alebo kritizovala status quo. Táto lexika má funkciu expresívneho zafarbenia, ktoré odhaľuje spoločenské bariéry či naznačuje hĺbku psychologických stavov.

Napríklad vulgarizmy môžu byť v divadelnom prejave nástrojom rôznorodých výpovedných hodnotení, od ironického výsmechu po dramatický efekt. Takéto použitie je však často kultúrne a časovo situované, pretože funkcia tabuizovanej lexiky závisí od kontextu a tiež i od publika.

1.6 Jazyk umenia a vulgarizmy

Jazyk umenia vnímame v nami zvolenom kontexte problematiky primárne ako autentický a tvorivý jazyk literatúry, a na ten sa v našom krátkom ilustračnom exkurze i zameriame.

S literárnym jazykom, resp. s jazykom literatúry úzko, až kauzálné, súvisí jazyková kultúra, čiže kultúrnosť v používaní jazyka. Jazyková kultúra v zmysle „jazyková úroveň verejných prejavov“ je, podľa Kačalu (2006), podmienená jednak bohatosťou a rozvitosťou spisovného jazyka, jednak poznaním prostriedkov a noriem spisovného jazyka a najmä mierou ich

rešpektovania vedomým uznávaním a upotrebovaním v každodennej mnohotvárnej jazykovej praxi (Kačala, 2006).

Špecifickou podobou kultivovaného spisovného jazyka je jazyk umeleckej literatúry, takzvaný literárny jazyk, ktorý tým, že je zdrojom a sprostredkovateľom krásna, stáva sa korunou spisovného jazyka (Kačala, 1997). V tomto označení, pokračuje ďalej Kačala (1997), sa odzrkadľuje fakt, že literárny jazyk je potom akýmsi vrcholom cieľavedomej, tvorivej a jemnej práce s jazykom v slovesných umeleckých dielach, že často je predmetom i nástrojom experimentálneho záujmu o jazyk, a že je vystavený skúškam i v podobe prirodzenej potreby prekladať inonárodné slovesné aj spoločensko-kultúrne stimuly (Tamtiež).

Literárny jazyk môžeme teda chápať ako realizáciu písomnej vetvy či línie spisovného jazyka – na rozdiel od hovorovej vetvy, ktorá nachádza uplatnenie v početných prejavoch mimo vlastnej literatúry. Obidve vetvy sú však v jazyku paralelné, ale nie sú navzájom oddelené, naopak, prestupujú sa a navzájom sa ovplyvňujú. Hovorená vetva je v jazyku historicky pôvodná a podstatne staršia a vo viacerých oblastiach (z literatúry sú to najmä početné a diferencované prejavy ľudovej slovesnosti) je predpokladom jej písomného zachytenia a jestvovania zodpovedajúcej písomnej vetvy v spisovnom jazyku i v jazyku ako takom (Kačala, 2006). A práve hovorená línia môže byť v umeleckom zobrazení potom zdrojom alebo podnetom pri používaní expresívnych, či dokonca vulgárnych výrazov. O úskaliach používania tabuizovanej lexiky v umeleckých textoch, najmä v kontexte prekladov do slovenčiny, okrajovo hovorí aj prekladateľ Patrick Frank, keď v rozhovore pre *Magazín o knihách* (Príloha denníka *SME*) o. i. tvrdí, že: „*Chýba nám* (v slovenčine – pozn. M. G.) *mestský jazyk, ktorý by sa dostatočne líšil od štandardu, sporné je používanie nárečí a tabuizované sú vulgarizmy. Na jednej strane sa čitatelia sťažujú na príliš mäkké vyjadrovanie, na druhej zase odmietajú každé čo i len trocha vulgárne slovo, ktoré sa v texte vyskytne.*” (Frank, 2020, s. 15).

Vulgárne výrazy v umeleckých textoch sú teda čitateľmi prijímané ambivalentne a ich postoje sú podmienené mnohými faktormi. Jazyk je však základným materiálom literatúry, rovnako ako kameň či bronz je materiálom sochy, farba materiálom obrazu či zvuky materiálom hudby. Jazyk v uvedenom kontexte nie je len obyčajnou internou hmotou ako kameň, ale sám je ľudským výtvorom, a je preto naplnený kultúrnym dedičstvom určitej jazykovej skupiny (Wellek a Warren, 1996).

Literárny jazyk má potom celkom prirodzene aj svoju expresívnu stránku, prezrádza náladu a postoj hovoriaceho či spisovateľa. Nekonštatuje a nevyjadruje výhradne iba to, čo hovorí, chce tiež ovplyvniť postoj čitateľa, presvedčiť ho a nakoniec ho zmeniť (Tamtiež).

Jazyk je zložitý kód ovládaný hlbokými zákonitosťami, tie sa kombinujú do zmysluplného systému, ktorý hovoriaci človek nevníma, ak však nie je skúsený lingvista. Jazyk má však, podľa Armstrongovej (2007) jeden neodmysliteľný nedostatok: vždy ostane niečo nevypovedané; niečo, čo nemožno vyjadriť a tak nám naša reč umožňuje uvedomovať si transcendenciu, ktorá charakterizuje ľudskú skúsenosť (Armstrong 2007). Vulgárne, hrubé a neslušné výrazy do umenia, a do literatúry zvlášť, prirodzene patria. Umenie má okrem funkcie zobrazovania života totiž aj ešte jednu, nie menej dôležitejšiu funkciu a to je tá, aby nielen život opisovalo, ale aby k nemu aj niečo pridalo. Pôsobiť hodnoverne, autenticky a pravdivo nemožno ostatne v umeleckom výraze bez toho, aby umelec realitu života zámerne a alibisticky „retušoval“ či inak vedome upravoval kvôli čitateľskému vkusu, kvôli predsudkom či pochybným zákazom, často pochybných, strážcov morálky. V umeleckej fikcii je dôležité a určujúce uvedomiť si fakt, že umenie (literatúra), ktorá obsahuje a využíva expresívne výrazy a tiež vulgarizmy ich spontánne nevytvára, primárne negeneruje, nedemonštruje, ale predovšetkým interpretuje, tlmočí a vlastne „iba“ reprodukuje ako obraz života. V deklarovanom stanovisku nás do veľkej miery podporuje aj Vladimír Patráš (1998), ktorý tvrdí, že: *„Ak prítomnosť obscénosti (vulgárnosti) posudzujeme v umeleckom diele, t. j. hľadáme jej estetické rozmery (účel, účinok, dôsledky), obvykle už nevystačíme len s úzkym, jednostranným (dehonestujúcim) chápaním tohto javu.“* (Patráš, 1998, s. 119).

V tejto súvislosti pôsobia ako podnetné a legitímne aj slová slovenského prozaika Ruda Slobodu, ktorý na margo vulgarizmov v diele iného slovenského spisovateľa Petra Pišťanka o. i. napísal: *„Priatelia, ktorí by som si, aby aj tí čitatelia, ktorých ešte v próze poburujú oplzlé slovo, nezahadzovali knihu do koša. Raz pochopíme, že najoplzlejší boli hrdinovia, ktorí spisovnou jemnou slovenčinou bez oplzlých slov vešali, mučili, vydierali, trýznili slovenský národ.“* (Sloboda, 2004, s. 123).

Využívanie expresívnych a tabuizovaných výrazov v jazyku literatúry do istej miery obhajuje, alebo ich výskyt afirmuje aj iný slovenský spisovateľ a publicista Michal Hvorecký, ktorý pre portál Mamtalent.sk, ktorý je projektom vydavateľstva IKAR pre mladých a začínajúcich autorov, k uvedenej téme poznamenal: *„Vulgarizmy v literatúre – dôležitá a ťažká*

otázka. Nadávka, ani tá najvulgárnejšia, už v umeleckom texte dobrého čitateľa nemôže šokovať. Tolko šťavnatých slov, ako sa nájde napríklad v brilantnom románe Trainspotting od Irvina Welscha, sa len tak nevidí. Jedna báseň Philipa Larkina sa začína veršom They fuck you up, your mum and dad. A je to silná, významná lyrika.

Ak sa vulgarizmy hodia do celkovej autorskej stratégie, tak prečo nie. Ak majú byť len samoučelnou exhibíciou, tak radšej nie. Napríklad Egon Bondy vystaval celú jednu dlhú poému na slove hovno a už je to kánon stredoeurópskej literatúry. To je jasný dôkaz, že ak v literatúre nadávať, tak jedine originálne a tvorivo.“ (Hvorecký, 2014). Napokon v dejinách literatúry (Gaius Vallerius Catullus, Francois Villon, Charles Pierre Baudelaire, Arthur Rimbaud, Charles Bukowski, Markíz de Sade, Henry Miller, Allen Ginsberg, William Burroughs, Vladimir Nabokov, Erica Jongová a i.), filmu (Pier Paolo Pasolini – 120 dní Sodomy, Bernardo Bertolucci – Posledné tango v Paríži, Stenley Kubrick – Mechanický pomaranč - na motívy knihy Anthonyho Burgessa, ale napríklad aj seriál South Park a ďalšie) a iných druhoch umenia, a to nielen na Slovensku, nájdeme mnoho príkladov prvotného odsúdenia, dokonca zákazu publikovania a šírenia takých umeleckých diel, ktoré obsahovali sporné výrazy súvisiace so sexuálnymi zmienkami, vulgárnymi výrazmi či prezentovali obscénnosť, sexuálnu perverzitu, násilie a poklesnuté mravy. V prípade umeleckých diel je prirodzené však posudzovať a skúmať mieru a opodstatnenosť využívania napríklad tabuizovanej lexiky striktne individuálne a najmä na základe ich funkčného uplatnenia.

ZÁVER

Skúmanie tabuizovanej lexiky v politike a umení odhaľuje jej výraznú spoločenskú a komunikačnú funkciu, ktorá presahuje rámec samotného jazykového prejavu. V politickom diskurze môže pôsobiť ako nástroj mobilizácie, polarizácie alebo autenticity, no zároveň predstavuje riziko vulgarizácie verejného priestoru a ovplyvňovania jazykových návykov spoločnosti. V umení, naopak, tabuizovaná lexika často slúži na prehĺbenie autenticity, vyjadrenie emócií a narušenie spoločenských konvencií, čím môže otvárať priestor pre reflexiu tabuizovaných tém. V kontexte mediálnej gramotnosti je nevyhnutné tieto prejavy vedome identifikovať, analyzovať a hodnotiť – rozlišovať medzi autentickou expresivitou a manipulatívnym rámcovaním či provokáciou. Mediálna gramotnosť tak poskytuje recipientovi nástroje, ako porozumieť účelu a dôsledkom použitia tabuizovanej lexiky, a to v rovine estetickej,

politickej aj etickej. Zodpovedné a kritické prijímanie takéhoto obsahu je preto kľúčové pre udržanie kvality verejného diskurzu a kultúrnej komunikácie.

LITERATÚRA

- ALLAN, K. a K. BURRIDGE. 2006. *Forbidden Words: Taboo and the Censoring of Language*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 978-0-521-85253-3.
- ARMSTRONG, K. 2010. *Dejiny Biblie. Od ústnej tradície do súčasnosti*. Bratislava: SLOVART. 230 s. s. 9-13. ISBN 978-80-556-0296-7.
- BARANOVSKÁ, A. 2014. *Emočná inteligencia – jej rozvíjanie u detí v predškolskom veku*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave, 2014. ISBN 978-80-8052-678-8.
- FAIRCLOUGH, N. 2015. *Language and Power*. 3. vyd. London: Routledge. ISBN 978-1-138-79794-5.
- FINDRA, J. 2013. *Štylistika súčasnej slovenčiny*. Martin: Osveta, 2013. ISBN 978-80-8063-404-9.
- FRANK, P. 2020. Rozprávam v slovenčine príbehy, ktoré už vymysleli iní. In: *Magazín o knihách – Špeciálna príloha denníka SME*. 2020, roč. 28, č. 153, s. 15. ISSN 1335-440X.
- GRUPAČ, M. 2018. *Vybrané kapitoly z dejín staršej slovenskej a svetovej literatúry I*. Žilina: Žilinská univerzita v Žiline - EDIS, 2018. ISBN 978-80-554-1454-6.
- HVORECKÝ, M. 2014. Ako mám narábať s vulgarizmami? [online]. *Mamtalent.sk*, 2014. [cit. 2020-08-03]. Dostupné na: http://www.mamtalent.sk/ako-mam-narabat-s-vulgarizmami-jana-b-.phtml?program=23&ma_0_id_b=17998&ma_0_id_kp=64223
- KAČALA, J. 1997. *Kultúrne rozmery jazyka. Úvahy jazykovedca*. Bratislava: Univerzitná knižnica, Národné knižničné centrum. 163 s. s. 19, 20, 23. ISBN 80-85170-33-7.
- KAČALA, J. 2006. *Slovenčina v literárnej praxi*. Martin: Matica slovenská. 170 s. s. 9, 10, 17, 20, 21, 23. ISBN 80-89208-46-0.
- KRAJKOVIČOVÁ, J. 2012. Vulgarizmus ako výrazový prostriedok, ktorému každý rozumie. In: BOBČÁK, Michal a Juraj RUSNÁK. 2012. *Média a text 3. Mediálny text: variácie mediálneho diskurzu – popkultúra*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2012. ISBN 978-80-555-0667-8. s. 69-73.
- PATRÁŠ, V. 1998. Vulgarizmy v postmodernom čase. (Slovensko-poľské lexikografické paralely). In: GAJDA, Stanisław a Anna

- PIETRIGA. 1998. *Słowo i czas*. Opole: Uniwersytet Opolski, 1998. ISBN 978-83-8592-212-4. s. 116–123.
- POŠTEKOVÁ, B., ŠVAJLENIN, L. 2024. Rozvíjanie komunikácie a jazykových kompetencií prostredníctvom literárnej výchovy a tvorivých aktivít. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*. Online. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, roč. XXIII., č. 1, s. 100-108. ISSN 1336-2232. Dostupné na: <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.1.100-108>
- POTTER, W. J. 2019. *Media Literacy*. 9. vyd. Thousand Oaks: SAGE Publications. ISBN 978-1-5443-4812-2.
- SILVERBLATT, A. 2018. *Media Literacy: Keys to Interpreting Media Messages*. 5. vyd. Santa Barbara: Praeger. ISBN 978-1-4408-6441-2.
- SLOBODA, R. 2004. *Listy a eseje*. Bratislava: Kalligram, 2004. ISBN 80-7149-547-6. sp. 2001. Naši politici hrešia ako pohoniči. [online]. *SME.sk*, 2001. [cit. 2020-07-31]. Dostupné na: <https://www.sme.sk/c/89834/nasi-politici-hresia-ako-pohonici.html>
- ŠEVČÍKOVÁ, M. 2013. Sociokultúrní podmienenosť emócií - Sociocultural conditionality of emotions: [bakalárska práca]. Praha: FFUK, 2013.
- ŠTEFANČÍK, R. 2016. *Jazyk a politika - Na pomedzí lingvistiky a politológie*. Bratislava: EKONÓM, 2016. ISBN 978-80-225-4292-0.
- ŠTEFANČÍK, R. a I. DULEBOVÁ. 2017. *Jazyk a politika. Jazyk politiky v konfliktnnej štruktúre spoločnosti*. Bratislava: EKONÓM, 2017. ISBN 978-80-225-4414-6.
- UNESCO. 2013. *Global Media and Information Literacy Assessment Framework: Country Readiness and Competencies*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. ISBN 978-92-3-001221-9.
- WEBNOVINY. 2011. Vulgárni politici majú na ľudí zlý vplyv. [online]. *Webnoviny.sk*, 2011. [cit. 2020-07-31]. Dostupné na: <https://www.webnoviny.sk/vulgarni-politici-maju-na-ludi-zly-vplyv/>
- WELLEK, R., WARREN, A. 1996. *Teorie literatury*. Olomouc: Votobia. 555 s. ISBN 80-7198-150-8.
- ŽEŇUCH, P. 2016. Učený muž tejto zeme a jeho dedičia. In: *Prvý po mene známy... III. Štvrtoročníca zrodu svätogorazdovskej tradície na Slovensku*. Martin: Matica slovenská. 135 s. s. 26. ISBN 978-80-8128-171-6.

Afiliácia:

*Príspevok je parciálnym výstupom grantovej úlohy VEGA č. 1/0324/25
Longitudinálny výskum mediálnej gramotnosti v kontexte udržateľného
spoločenského rozvoja v podmienkach Slovenska.*

KONTAKT:

doc. Mgr. Marián Grupač, PhD.

Žilinská univerzita v Žiline,

Ústav mediamatiky a kultúrneho dedičstva

Univerzitná 8215/1, 010 26 Žilina

marian.grupac@fhv.uniza.sk

JEAN BAUDRILLARD A JEHO POJETÍ REALITY

Jan KARELA, CZ

ABSTRAKT

O realitě se bavíme jako o něčem samozřejmém. V rámci vědeckých studií zkoumáme reálné skutečnosti, reálné jevy, v realitě žijeme. Jean Baudrillard však hovoří o realitě jako o něčem, co neexistuje. Žijeme tedy mimo realitu? Na tuto otázku se snaží autor nalézt odpověď pomocí analýzy myšlení J. Baudrillarda.

Klíčové slova: idea, ilúzia, čas, poznanie, realita

JEAN BAUDRILLARD AND HIS CONCEPTION OF REALITY

ABSTRACT

We speak of reality as something self-evident. Scientific studies examine real facts and real phenomena; we live in reality. However, Jean Baudrillard speaks of reality as something that does not exist. Are we, then, living outside reality? This paper analyzes Baudrillard's conception of reality.

Key words: idea, illusion, time, knowledge, reality

1 VÝCHODISKÁ

Realita je něco, co nás běžně obklopuje a obvykle nad tím nijak nepřemýšlíme. Realitu přijímáme jako fakt, jako skutečnost, jež je nám vlastní. Jsou však autoři, jež realitu domýšlejí do hlubších kontextů. V případě Jeana Baudrillarda má toto domýšlení pro mnohé provokující kontext. Baudrillard – muž, který zrušil realitu.

„Dříve stála velká filozofická otázka takto: „Proč je něco spíše než nic?“ Dnes je skutečným problémem toto: „Proč je nic spíše než něco?““ (Baudrillard, 2001, s. 11). Náš strach z materiální iluze světa, která je založena na faktu neexistence věcí o sobě pro naše vnímání, nás dovádí

k vytvoření formální iluze skutečnosti. Stvořením této iluze se chráníme právě před strachem, že věci nejsou tak jak jsou, ale jen se nám tak jeví. Reálné, tedy skutečné, je jen iluzí skutečnosti, tato myšlenka je výchozím bodem analýzy pojetí pojmu reality v Baudrillardově myšlení.

2 CIELE A METÓDY

Cílem této práce je analyzovat pojem realita v Baudrillardově díle: Dokonalý zločin (v originále: *Le crime parfait*).

Analýza je založena na metodě transcendentálního epoché (uzávorkování) E. Husserla. Pro výklad pojmů je využita IPA (Interpretativní fenomenologická metoda), které umožňuje interpretovat předkládanou zkušenost.

3 ANALÝZA

Realitu obvykle považujeme za něco naprosto samozřejmého. O podmínkách existence reality většinou ani nijak nepřemýšlíme, realita je přijímaný fakt. Vše, co je kolem nás, považujeme za reálné. Reálné je to, co žijeme, to, co nás v běžném životě obklopuje. Tento náš žitý přístup vychází patrně z Aristotelovi definice jsoucna. Jsoucno, dle Aristotela, o sobě vypovídá dvojím způsobem. Jednak se dělí na deset rodů a jednak označuje pravdivost výroku (Akvinský, in Machula, Novák, 2023). Jsoucí tedy nejsou jen věci, které lze kategorizovat do deseti rodů, jsoucí jsou i negace či privace výroků, jsou-li pravdivé.

Aristotelova definice jsoucího označuje za jsoucí, tedy z našeho pohledu reálné to, co nás obklopuje (věci) a dále jsou reálné výroky, jimiž o jsoucím vypovídáme. Proti tomuto pohledu na jsoucí, jakožto jsoucí, stojí známá Platonova teorie idejí. Ideje jsou podle Platona jediné reálné pravdy, zatímco věci jsou jen odrazy těchto idejí, stejně jako stíny vrhané díky světlu ohně na stěnu jeskyně jsou jen odrazy skutečných věcí v jeskyni (Platon, 1993, s. 315–320; 514a–518b). V této krátké studii není prostor se podrobně zabývat širším vývojem, proto jen krátce zmíním středověký spor o pojem obecnin. V tomto sporu šlo právě o to, zda obecné pojmy (ideje) mají reálnou existenci, nebo jsou jen pouhými jmény. Což je samozřejmě vlastně spor o to, jak vnímat naši okolní „realitu“, buď jako odraz vyšších idejí pravd, nebo jako to, co vnímáme jako reálné svými smysly. Nutno přiznat, že tento spor nedospěl nikdy k jednomu univerzálnímu řešení.

Později přichází Humova skepse týkající se možnosti našeho vědeckého poznání. Kant inspirován Humovou teorií otevírá v pravdě revoluční předpoklad „*věci o sobě*“, jež je našemu poznání navždy zapovězena a proti ní staví „*věc pro nás*“. Kantova teorie nám umožňuje poznávat věci „jen“ jako jevy. V Kritice čistého rozumu předkládá Kant své důkazy o věcech jako jevech, které se nám jeví v čase. Mimo jiné dospívá k názoru, že nemůžeme říci: „*Všechny věci jsou v čase*.“ To, co říci lze je: „*Všechny věci, jakožto jevy (předměty smyslového názoru) jsou v čase*“ (Kant, 2001, s. 65; B52).

Pokud shrneme velmi krátký výčet historie myšlení, pak je realita možná buď jako realita reálných věcí, které jsou k dispozici a je možné je zkoumat, nebo je realita jen odrazem, ideje. Ideje, jsou vzory reálných věcí, ke kterým se můžeme přiblížit jen tak, že se péčí o duši snažíme dostat co nejbližší k nevyšší ideji (idea nejvyššího dobra) a prostřednictvím rozpominání duše tak nahlédnout, jak se věci mají. Poslední pohled vychází z předpokladu, že je pravá realita našemu poznání navždy skryta, a to, co poznáváme, jsou pouhé jevy.

Lidská bytost žije v čase a v čase také poznává. Čas se pokoušeli definovat různí filozofové, ovšem pro možnost poznávání reality je nejzajímavější pojetí sv. Augustýna. „*Co je tedy čas? Vím to, když se mě nikdo netáže; chci-li však na tuto otázku odpovědět, nevím to*“ (Karfíková, 2007, s. 44). Lépe popsat, jak těžké bývá definovat samozřejmé, nám imanentní věci, než to popsal sám sv. Augustýn snad ani nelze. Přes tento svůj výstižný povzdech definuje sv. Augustýn pojem času nadmíru výstižně: „*Čas, jak o něm mluvíme, je potrojná přítomnost: paměť, pozornost, očekávání (memoria, contuitus, expectatio), tj. stopa minulého, představa budoucího a aktuální pozornost převádějící budoucí v minulé mající náraz svou přítomnost v našem duchu*“ (Karfíková, 2007, s. 45).

Po tomto velmi stručném přehledu pojetí reality je teprve možné se věnovat myšlenkám J. Baudrillarda:

Baudrillardovi teze iluze:

1. „*Tak dlouho, dokud není nějaká iluze rozpoznána jako omyl, se její hodnota přesně rovná realitě. Jakmile je jednou rozpoznána iluze jako taková, už nejsou v jednotě. To je vlastní koncept iluze a on sám je iluzí*“ (Baudrillard, 2001, s. 59).
2. „*Objektivní iluze je fyzikální fakt, pravíci, že v tomto univerzu žádná z věcí nekoexistuje v reálném čase, ani pohlaví, ani hvězdy, ani tato*

sklenice a tento stůl, ani já sám a všechno, co mě obklopuje. Poněvadž existuje fakt disperze, všechny věci existují jen v záznamu, v nevyjádřitelném nepořádku temporality, v nevyhnutelném v nevyhnutelné distanci jedna od druhé“ (Baudrillard, 2001, s. 59).

3. *„Iluze času je stejného řádu. Je to objektivní fakt. Který říká, že vy nejste nikdy zcela přítomni zde v tomto okamžiku a že integrální prezentace je vždycky virtuální. Je-li pravdivá v jakémkoli časovém momentu, v okamžiku jste tam, a ne jinde, ale nikdy nejste v tom bodě, kde by se dovršovala každá událost. „Reálný čas tedy neexistuje, nikdo neexistuje v reálném čase, v reálném čase se nic neděje.“ (Baudrillard, 2001, s. 60).*

4. Objektivní iluze je nemožnost jedné objektivní pravdy, jakmile subjekt a objekt nejsou nadále rozdílní, a nemožnost poznání založeného na této distinkci (Baudrillard, 2001, s. 62).

Ad 1.: V tomto bodě Baudrillard definuje vztah iluze a reality. Princip tohoto vztahu je založen na principu reálné zastupitelnosti reality iluzí. Iluze zaujímá místo reálného, a člověk přijímá iluzi, jako realitu. Podstatou této fáze iluzorního stavu je fakt, že realita nesmí zanechat stopy. Realita musí zůstat skryta, aby iluze mohla ve své zdánlivé dokonalosti vytvářet nezpochybnitelné znaky utvářející iluzi realitou (byť realitou iluzorní).

Právě toto je stav lidí v Platonově jeskyni: *„Potom by takoví lidé, pravil jsem já, nepovažovali za opravdové zřejmě nic jiného nežli stíny oněch uměle zhotovených věcí“ (Platon, 1993, s. 316; 515c).* Je to stav nám všem dobře známý, nastává vždy když nabydeme přesvědčení, že to, co je nám předkládáno považujeme za pravdivé. Přitom není podstatné, zda se jedná o iluzi o něčem materiálním (vidíme-li například přelud, či optický klam), či zda se jedná o iluzi informační (v dnešní době často nadužívaný pojem dezinformace). Iluze je dokonalá, je-li dokonale skryta realita. Dezinformace je dezinformací jen potud, pokud je informace natolik nedostupná, nebo se jeví natolik nepravděpodobná, že není možné skutečnou informaci oddělit od dezinformace. Stejně přelud, či optický klam je iluzí jen potud, pokud si například nemůžeme vzít dalekohled, či brýle, které by přelud a optický klam od reálného oddělily.

Další podmínkou dokonalosti iluze je i neochota racionálně zpochybnit dezinformaci, přelud, či optický klam. Pochybnost či otázka, jsou základem poznání. Přichází-li pochybnost, je dokonalost iluze ohrožena.

Reálnost jsoucího v případě výroku Aristoteles přisuzuje jen výroku pravdivému, přichází-li otázka po pravdivosti výroku, po pravdivosti viděného objektu, pak se musí mít iluze na pozoru. Iluze potřebuje pro svůj život v obleku reálného víru ve stav, jaký je nám předváděn. Bude-li některý z lidí vyveden z jeskyně ven a takový člověk spatří reálné ve své skutečnosti, pak sice nebude z počátku chtít uvěřit v to co spatřil, ale až pochopí, pak iluze ztrácí svou moc iluzornosti rovnající se reálnému (jednota iluze a reálného) a již nikdy jí nemůže získat zpět.

Ať se již jedná o vědecký výzkum, či běžný život, vždy je nutné mít na paměti možnost iluzorní reality. Jedině pochybnost a ochota ověřovat nám může pomoci oddělit iluzi od reality. Baudrillard však poznamenává, že sám koncept iluze je iluzí. Tato myšlenka je zároveň skepsí, která nás přivede do trvalého pochybování. Na druhou stranu jedině poznání absolutní pravdy by nás mohlo od tohoto skeptického konceptu vysvobodit. Bohužel právě poznání absolutní pravdy je pro lidskou bytost nedostupné. Za těchto okolností nezbývá Baudrillardovi nic jiného než za iluzi označit i sám koncept iluze.

Ad. 2.: Výše popsaný koncept iluze definuje Baudrillard jako iluzi subjektivní, tedy: „*iluzi subjektu, který se mýlí v realitě, který bere ireálné, jako reálné ...*“ (Baudrillard, 2001, s. 59). Proti této iluzi staví iluzi „radikální“, objektivní iluzi světa. Iluzi, která je v základě imanentní vždy právě subjektu, konstruuje Baudrillard do obrácené role, protože je přesvědčen, že objektivita, jež dlouho nahrávala pravdě, má potenci nahrávat druhé straně tedy iluzi (Baudrillard, 2001, s. 59). Sám tento konstrukt označuje za spirituální herezi, ale zároveň i za úchvatnou hypotézu. Pokud naše vědecká objektivita, jak je přesvědčen J. Baudrillard, nabývá stále více iluzorní charakter, není nic, co by nám bránilo umožnit iluzi objektivní obrat.

Tímto provokativním konstruktem vychází J. Baudrillardovy objektivní iluze jako fyzikální stav, ve kterém nic nekoexistuje v témže čase. Tato teorie by byla přijatelná za podmínky, že J. Baudrillard nepoužije příklad, který uvádí dále: „... *skutečnost, že já pozoruji tuto hvězdu, ona již dávno před tím zmizela ... to je nepřekročitelný základ, definice, abych tak řekl, materiální objektivní iluze*“ (Baudrillard, 2001, s. 59).

Na čem je však tato definice založená? Je velmi blízká ve svém základu Augustýnově pojetí času. Čas, který se dělí na minulé, budoucí

a pozornosť prevádzajúci budúci v minulé (Karfíková, 2007, viz výše). Problém nastáva u času prítomného, o ktorom sv. Augustýn říká, že pokud by trval, pak by byl věčností (Sokol, 1996). Jenže přítomný čas netrvá, je naopak tak malým časovým úsekem, který pro nás v nepostřehnutelném intervalu neustále přeměňuje budoucí na minulé. Právě toto pojetí času sv. Augustýna umožňuje to nepotkávání se v čase, ovšem sv. Augustýn nehovoří o nemožnosti potkat se v realitě.

Tím, že je pro nás přítomný čas nepostřehnutelný okamžik, nutně veškerá evidence světa přichází k našemu vědomí ve formě vzpomínky, která je iluzí reality. Jinak to možné není, nejsem-li si schopen uvědomit okamžik „ted“, nemohu svět evidovat jako reálný fakt, ale eviduji ho s určitým zpožděním jako iluzi toho, že dané „ted“ prožívám. Až potud je teorie J. Baudrillarda blízka pojetí času sv. Augustýna. To, co je odlišné, je předpoklad J. Baudrillarda, že se věci ve faktu disperze a nepořádku temporality nepotkávají a potkat nemohou. K tomu J. Baudrillard nepředkládá žádný přesvědčivý důkaz. Ke cti sv. Augustýna lze přičíst, že jeho teorie času je logická a zpoždění mezi reálným a evidencí reálného v naší mysli sv. Augustýn připouští. Nikterak však nevylučuje možnost setkání věcí i lidí (J. Baudrillard použil pojem pohlaví) v reálném ted'. Naopak v reálném ted', které, pokud by trvalo by bylo věčností, přebývá Bůh. Mizivý nepoznatelný okamžik „ted“ ustavuje nepoznatelnost Boha, nikoli však nemožnost se s ním, ani s kýmkoliv či s čímkoliv jiným v takovém časovém bodě potkat.

J. Baudrillard v předkládaném textu nikterak nevysvětlil, jak to, že se věci ani pohlaví nikdy nemohou setkat. T. Zemčík definuje Baudrillardův způsobu výkladu, jako nestandardní, kdy se často pohybuje na okraji významu vykládaných pojmů a sám sebe často cíleně popírá (Zemčík, 2014). Přes tuto skutečnost nelze přijmout Baudrillardovu teorii o nemožnosti setkání věcí a pohlaví v realitě, ale vždy jen v určité distanci. Ano všechny věci existují jen v záznamu, ale ten záznam je záznamem subjektu, to, jak se věci mají ve stavu „o sobě“, tedy to, že se nikdy nemohou potkat, nikterak J. Baudrillard v této stati neprokázal. Uvedený fakt však nevylučuje popisovanou situaci z řádu iluze, jen se nejedná o iluzi objektu, tak, jak je definována výše v bodě 2., ale spíše o iluzi subjektu spadající do prvního bodu.

Ad. 4.

Naše poznání bylo (a povětšinou stále jsme přesvědčeni, že je) založeno na odlišnosti nás jako poznávajícího subjektu od poznávaného, tedy objektu. „*Princip reality fyziky spočívá naopak na neoddělitelnosti (inseparabilní jednotě)*“ (Baudrillard, 2001, s. 62). Nedochozí zde k žádné interakci věcí v homogenním prostoru. Takto definuje Baudrillard pojem objektivní iluze. Předpoklad takové reality vylučuje možnost poznání jedné objektivní pravdy, chybí nám možnost poznávat právě na rozdílnosti a interakci mezi objektem a subjektem.

Jsou-li subjekt a objekt jedním, pak není možné objektivně jedno definovat. Každá definice nutně vychází ze samotného něčeho, co v původním pohledu bylo subjektem. Jenže v rámci jednoty mizí subjekt i objekt, či možná vzniká jen a jen jeden subjekt, proti němuž není a nemůže být objekt. Zde dospívá J. Baudrillard k teorii možné reverzibility: „*Neobjevili nás snad viry právě tehdy, kdy jsme na ně připadli my se všemi následky?*“ (Baudrillard, 2001, s. 63). Jakkoli se J. Baudrillard dostává k této myšlence velmi odvážným konstruktem, přesto poukazuje na častý problém vědy. Jsme schopni najít kauzální souvislost, ale velmi těžko skutečně můžeme prokázat v jakém směru tato? souvislost probíhá.

Jakkoli není v této analýze prostor pro podrobnější souvislosti, nemohu v této chvíli vynechat kontextuální připomínku východních myšlenkových konceptů. Princip obecné jednoty světové duše (Brahma), od které osobní duše (Átman) není oddělena, je známý. Osobní duše poznává nikoli objekt, ale její poznání spěje právě k tomu, že žádný objekt není, že je jen celek, jehož je osobní duše součástí. Poznávání osobní duše na principu poznávání objektu je klam. Nelze poznat objekt jako takový, lze poznat, že já jsem objekt i subjekt. Duše, která odhalí tuto jedinou plnou pravdu pozná, vstupuje do osvobození nirvány.

Zásadní rozdíl je v pojetí stavu po sjednocení subjektu a objektu. Zatímco východní myšlenkové systémy považují pochopení stavu jednoty za osvobození a cíl celého poznávacího procesu, J. Baudrillard ve stavu jednoty objektu se subjektem vidí možnost vzniku mnohých pravd. Tato mnohost se nám dle J. Baudrillarda objevuje všude, kde jsme si zvykli chápat vědu jako objektivní metodu, její objektivita je dle J. Baudrillarda jen simulací objektivity. Důvodem je neurčitost fenoménů, neurčitost je infiltrovaná do všech oblastí života (Baudrillard, 2001, s. 62).

Je velmi těžké interpretovat tuto část Baudrillardova myšlení, logické propojení, které zdánlivě z počátku navazuje na východní myšlenkové systémy se rozpadá. J. Baudrillard je postmoderním myslitelem. Jedním z mnoha znaků postmoderního myšlení je mnohost. M. N. Epstein (2019) definuje tento charakter postmoderny, jako rotaci znaků. Znak ztrácí svůj původní význam, získávají nový význam a cyklus stále pokračuje. Význam znaků, jež nám charakterizoval rozdíl mezi věcmi, tedy ve své podstatě rozdíl mezi subjektem a objektem, mizí. Je stále těžší poznávat co je čím, a vlastně to není ani možné. V tomto duchu lze vysvětlit Baudrillardovo pojetí ztráty možnosti poznat objektivní pravdu. Takto se rodí v Baudrillardově významu pojem Hyperrealita. Hyperrealita je stav kdy ztrácíme schopnost rozlišovat významy.

ZÁVER

Baudrillardova teze chápající nám běžnou realitu jako iluzi této reality není ve filosofii úplnou novinkou. Byť sám Baudrillard nezmiňuje souvislost mezi jeho teorií a již známými filozofickými koncepty reality světa. Jeho myšlení je provokativní a pohybuje se na hraně pojmů, které vykládá, mnohdy vzbuzuje dojem, že tuto hranu překračuje. Přesně v tomto duchu uchopil Baudrillard námi vnímanou realitu, kterou definoval jako iluzi reality samé. Paradoxně ve stavu, kdy je realita a její iluze oddělena, je možná její identifikace.

Otázku, která nebyla v celé této práci zmíněna, ačkoli každého pozorného čtenáře napadla jistě v zákrytu každé Baudrillardovi teze zde přednesené, jsem ponechal do závěru. Jedná se o otázku, k čemu jsou vlastně pro dnešní vědu Baudrillardovi teze významné? Obzvláště, když se ukázala jistá souvislost s již známými filozofickými koncepty.

Koncept věci o sobě, či času, který nejsme schopni postihnout jako reálné „ted“, skutečně není novou myšlenkou a věda se s ním v historii musela již několikrát vyrovnat. Přesto máme jako lidé přirozenou snahu vnímat okolí, tedy svět, jako reálný fakt. Stále k tomu tak nějak sklouzáváme. Jako o reálném faktu o světě hovoříme, jako reálný fakt svět zkoumáme. Přesto je to stále svět, který je pro nás jen jevem, a jako jev je zkoumán, a jako jev by měl být definován. Zapomínat na tuto skutečnost může přinášet rizika přílišné důvěry ve výsledky vědy, ačkoliv plnou pravdu věci samé nikdy poznat nemůžeme. Omyl je naším přirozeným stavem. Právě v této připomínce je Baudrillardův význam aktuální a významný. O co víc si

věda bude uvědomovat svou možnost omylu, o to významnější budou její výsledky.

LITERATÚRA

BAUDRILLARD, J. 2001. Dokonalý zločin. Olomouc: Periplum. ISBN 80-902836-7-5.

EPSTEIN, M. N. 2019. Postmodernismus v Rusku. 2. vyd. Petrohrad: Azbuka. ISBN 978-5389-15249-6.

KANT, I. 2001. Kritika čistého rozumu. Knihovna novověké tradice a současnosti. Praha: Oikoymenh. ISBN 80-7298-035-1.

KARFÍKOVÁ, L. 2007. Čas a řeč: studie o Augustinovi, Řehořovi z Nyssy a Bernardovi Silvestris. Praha: OIKOYMENH. ISBN 978-80-7298-260-8.

MACHULA, T., NOVÁK, L., AKVINSKÝ, T. 2023. Sancti Thomæ Aquinatis doctoris angelici opusculum De ente et essentia: denuo in linguam Bohemicam conversum cum textu quoque Latino necnon vetustissima translatione Bohemica: commentariis philosophicis una cum quæstionibus. Budvicii: Universitatis Bohemiæ Meridionalis. ISBN 978-80-7394-989-1.

PLATÓN. 1993. Ústava. Praha: Svoboda-Libertas. Antická knihovna. ISBN 80-205-0347-1. Dostupné aj na: <http://krameriusndk.nkp.cz/search/handle/uuid:ae941000-1bbf-11e4-8e0d-005056827e51>

SOKOL, J. 1996. Čas a rytmus. Praha: OIKOYMENH. ISBN 80-86005-15-1.

ZEMČÍK, T. 2014. Baudrillardova teorie iluzí. In Filosofický časopis, roč. 62, č. 3, s. 355–368.

KONTAKT:

Mgr. Ján Karela, Ph.D.

Univerzita Karlova, Husitská teologická fakulta

Katedra výučby

Pacovská 350/4, Praha 4

jan.karela@htf.cuni.cz

SKRACOVANIE SLOV V AUSTRÁLSKEJ ANGLIČTINE

Ingrid KÁLAZIOVÁ, SK

ABSTRAKT

Príspevok skúma druhy derivácie ako slovotvorného postupu v austrálskej angličtine. Derivácia, najmä spätné skracovanie s následným pridávaním prípon *-ie*, *-y* a *-o* k slovotvornému základu, výrazne prispieva k neformálnemu charakteru austrálskej angličtiny. Príspevok sa taktiež zaoberá slovotvorným postupom, pri ktorom dochádza k skracovaniu prednej časti slova. Prostredníctvom analýzy lexikálnych jednotiek, profesijných označení a toponým príspevok poukazuje na úlohu, ktorú derivácia zohráva pri formovaní jazykovej identity austrálskej angličtiny.

Kľúčové slová: derivácia, skracovanie, prípona, austrálska angličtina

CLIPPING IN AUSTRALIAN ENGLISH

ABSTRACT

The paper examines the distinctive role of clipping in the word-formation processes of Australian English. Clipping, particularly back-clipping with the addition of suffixes such as *-ie*, *-y*, and *-o*, contributes significantly to the informal character of Australian English. The paper also explores fore-clipping and its contribution to lexical creativity. Through the analysis of lexical items, occupational terms, and toponyms, the paper highlights how clipping reflects both linguistic economy and sociocultural identity in Australian English.

Key words: clipping, back-clipping, fore-clipping, suffix, Australian English

INTRODUCTION

One of the salient features of contemporary Australian vocabulary is the frequent use of the word-formation process known as *clipping*. As Yule (1997, p. 66) explains, clipping "occurs when a word of more than one

syllable (facsimile) is reduced to a shorter form (fax)." Similarly, Pokrivčáková (2023, p. 54) describes clipping as a productive morphological process "in which a new word (often informal) is formed by shortening a longer word."

Regarding the process of word shortening, Bauer (2002, p. 233) identifies three fundamental types of clipping:

- a) retention of the initial part of the base lexeme
- b) retention of the final part of the base lexeme
- c) clipping of both the initial and final parts of the compound

Supporting this classification, *The Cambridge Guide to Australian English Usage* (2007, p. 148) affirms that "either the beginning, the end, or both ends may be clipped," further observing that "of the three types, the ones which are clipped back to the first syllable(s) [...] are the most numerous." This type of clipping is referred to as back-clipping.

BACK-CLIPPING AND FORE-CLIPPING IN AUSTRALIAN ENGLISH

1 Back-clipping

The most prevalent pattern of clipping in Australian English involves the retention of the initial part of the base word. In discussing this type, Bauer (2002, p. 233) notes that "it does not seem to be predictable how many syllables will be retained in the clipped form (except that there will be fewer than in the base lexeme), whether the final syllable will be open or closed, [or] whether the stressed syllable from the base lexeme will be included or not." However, it is a fact that the resulting shortened form frequently adopts functional suffixes, most commonly *-ie*, *-y*, or *-o*.

1.1 Clipped words ending in suffix -ie

Clipped forms ending in the suffix *-ie* are highly characteristic of Australian English. Butler (2014) identifies three primary functions of the *-ie* suffix in such formations:

- a) to convey affection (e.g., *kid* → *kiddie*)
- b) to serve as a familiar abbreviation (e.g., *present* → *pressie*)
- c) to facilitate a shift in word class, often transforming adjectives into nouns (e.g., *greenie*, *littlie*)

Examples of *-ie* suffixation in Australian English include *Aussie* (Australian), *Brizzie* (Brisbane), *Chrissie* (Christmas), *barbie* (barbecue), *brekkie* (breakfast), and *prezzie* (present).

Analysis 1

The excerpt under analysis is drawn from the inaugural speech delivered in 2010 by Julia Gillard, Australia's first female Prime Minister.

We have always acknowledged that access to opportunity comes with obligations to seize that opportunity – to work hard, to set your alarm clocks early, to ensure your children are in school. We are the party of work, not welfare. That's why we respect the efforts of the brickie and look with a jaundiced eye at the lifestyle of the socialite.

(The Australian, <https://www.theaustralian.com.au>)

In this formal address, Gillard employed the clipped form of the word *bricklayer*. This shortened form was created by retaining the initial part of the base word and appending the suffix *-ie*. As Richards (2013) observes, "the abbreviation is now used around the world, but it was coined in Australia, where it's first recorded in 1900."

Despite the formal context of the speech, the Prime Minister's use of a term belonging to general colloquial language, rather than formal register, is indicative of broader linguistic norms within Australian English. Clipped forms of occupational nouns, such as *milko* (milkman), *muso* (musician), *garbo* (garbage collector), and *journio* (journalist), are deeply embedded in everyday Australian usage. Consequently, the inclusion of the clipped form in the address did not detract from its formality, but rather reflected an authentic and culturally resonant linguistic choice.

Analysis 2

The excerpt under examination is taken from the online newspaper article *Postal Union Disputes Claimed Decline in Letter Volumes*, published in *The Australian*.

Posties have cast doubt on chief executive Christine Holgate's claim that the coronavirus pandemic has halved letter volumes.

(The Australian, <https://www.theaustralian.com.au>)

The term *postie* represents another example of an occupational noun formed through the process of clipping. Specifically, it involves the truncation of the final part of the base word *postperson*, followed by the addition of the suffix *-ie* in the singular form, or *-ies* in the plural form, as illustrated in the article.

Butler (2014) cites *postie* as a representative lexical item in which the *-ie* suffix functions to create a familiar abbreviation. This usage exemplifies the tendency in Australian English to employ clipped forms with informal connotations when referring to professional or occupational roles.

1.2 Clipped words ending in suffix -y

Examples of clipped forms in Australian English that incorporate the suffix *-y* include: *comfy* (comfortable), *exy* (expensive), *footy* (football), *kindy* (kindergarten), *placky* (plastic), and *telly* (television). These lexical items illustrate the productive nature of *-y* suffixation in the formation of informal and colloquial vocabulary.

Analysis

The following excerpts, drawn from *The Australian*, feature Australian place names in their clipped forms.

a)

Chinese buy Rocky Travelodge

The Travelodge in the central Queensland city of Rockhampton has been bought by Chinese investors for up to \$7 million.

(The Australian, January 30, 2019)

b)

Long lines define Marcia's Rocky aftermath

As the Cyclone Marcia cleanup continues in Rockhampton, residents are queuing for food, petrol and supplies.

(The Australian, February 21, 2015)

c)

Bundy residents weep at flood losses

Residents were allowed in to the flood-damaged parts of Bundaberg on Saturday for the first time to assess the damage and collect personal items.

(The Australian, February 2, 2013)

d)

Two teens charged with looting in Bundy

Two teenage boys have been charged with looting after a police helicopter spotted them trying to break into a boat near disaster-hit Bundaberg.

(The Australian, February 1, 2013)

Rocky (Rockhampton) and *Bundy* (Bundaberg) serve as illustrative examples of final clipping, wherein the initial part of the original name is retained. Notably, both examples adopt the suffix *-y*, a common feature in the clipped forms of Australian toponyms.

According to *Meanings and Origins of Australian Words and Idioms* (online), a number of Australian place names regularly undergo clipping and take the *-y* suffix. Examples include *Barky* (Barcaldine), *Goldy* (Gold Coast), *Reddy* (Redcliffe), and *Straddy* (Stradbroke Island).

The same source further notes that *-y* is not the sole suffix employed in the formation of clipped toponyms. Other productive suffixes include *-ie* and *-o*, as evidenced by examples such as *Bridgie* (Bridgewater) and *Gero* (Geraldton), *Paddo* (Paddington), respectively. These patterns reflect the broader morphological tendencies of Australian English, particularly in its informal and regionally distinctive lexical formations.

1.3 Clipped words ending in suffix –o

Clipped forms ending in the *-o* suffix are a prominent feature of colloquial Australian English. Common examples include: *avo* (avocado), *milko* (milk deliverer), *muso* (musician), *servo* (petrol station), *smoko* (a break to smoke a cigarette), and *vego* (a vegetarian person or meal). Butler (2014) proposes that "the suffix *-o* [...] probably began with the cries of street vendors who found that adding *-o* to the end of the commodity they were selling gave them something that would help carry the voice." To support this claim, Butler cites examples such as *milko* and *rabbitoh*.

Analysis 1

The excerpt selected for analysis is taken from *The Winter Sea*, a novel by award-winning Australian author Di Morrissey, known for her contributions to both adult and children's fiction. The dialogue in this passage features the clipped form *arvo*, a shortened version of the word *afternoon*.

‘Name a time when you want to meet there,’ said Cassie.

‘What about this arvo?’

Cassie thought quickly. She could get the keys from the real estate agent.

‘Sure. How about four?’

According to *The New Partridge Dictionary of Slang and Unconventional English* (2013, p. 53), *arvo* is derived "from the first syllable of *afternoon* (with voicing of the 'f')" and the addition of the suffix *-o*. The dictionary further notes that the term is "extremely common colloquially, usually in the phrase 'this arvo'" (ibid.). Additionally, *Meanings and Origins of Australian Words and Idioms* (online) explains that the phrase *this arvo* can be further contracted to *sarvo*, as illustrated in expressions such as "Meet you after the game, sarvo." This source also indicates that the clipping *arvo* was first recorded in the 1920s. By contrast, the *Shorter Slang Dictionary* (2004, p. 6) places the earliest usage of the term in the 1940s. These slight discrepancies in dating notwithstanding, both sources underscore the long-standing and widespread colloquial use of *arvo* in Australian English.

Analysis 2

The extract under analysis features the clipped form *ambo*, a lexical unit derived from the word *ambulance*.

a)

Coronavirus: Daughter's anguish: are the **ambos** here for mum?

When an **ambulance** pulled up to Epping Gardens aged-care facility, Luci Larubina had no idea if it was there for her mum.

(The Australian, July 27, 2020)

In the newspaper headline, the plural form *ambos* appears, representing the shortened version of *ambulances*. The term *ambo* exemplifies a common morphological pattern in Australian English, in which the suffix *-o* is added to a clipped base. According to *Meanings and Origins of Australian Words and Idioms* (online), the term *ambo* was first recorded in the 1980s.

b)

NSW **ambo services** need more funds: report

AN **Ambulance Service** of NSW report has called for \$130 million for 20 new stations to be built in Sydney by 2020.

(The Australian, February 25, 2014)

In example (b), the clipped form is incorporated into the fixed expression *ambo service*, illustrating its integration into compound nominal constructions. Similarly, *ambo driver* serves as another instance in which the clipped form functions as a modifier within a commonly used phrase.

Both *ambo service* and *ambo driver* are widely recognised and frequently employed expressions in contemporary Australian English.

Analysis 3

The extract selected for analysis includes the clipped form *salvos* in its plural form, which is derived from the phrase *Salvation Army*.

“Salvos” in Australia and the South Pacific

No two openings of Salvation Army work have been the same. The Army phenomenon of self-seeding took place in Australia in 1880 by two mission converts, John Gore and Edward Saunders, who had emigrated from England.

(Gariepy, H. Christianity in Action, 2009, 119)

The lexical unit *salvo* exemplifies a type of clipping with polysemous properties, as it may refer either to the organisation itself or to an individual member of the Salvation Army.

2 Fore-clipping

Another pattern of clipping commonly employed in the word-formation processes of Australian English is fore-clipping, wherein the final part of a word is retained while the initial segment is omitted.

Analysis

The excerpt selected for analysis is drawn from J. L. Read’s *Red Sand Green Heart* (2020, p. 263) and includes both the full form of the noun and its corresponding clipped variant.

Everybody may win but do the roos win? What about the conservation and genetics of kangaroos, assuming that ten to twenty percent of the population are shot each year? If the field processors are only permitted to harvest a very limited number of roos each year it is logical to expect that they would select the largest, most valuable males, which in turn may artificially reduce the size of adult males in the population.

The plural noun *kangaroos* undergoes fore-clipping, resulting in the shortened form *roos*. This morphological process illustrates the tendency in Australian English to reduce lexical items while preserving semantic transparency and communicative efficiency.

CONCLUSION

A distinctive feature of Australian English vocabulary is the extensive use of clipped forms. These abbreviated lexical items are predominantly formed through two principal types of clipping: back-clipping, which involves the retention of the initial part of the base lexeme, and fore-clipping, which retains the final segment. Back-clipping is the most prevalent pattern in Australian English and is accompanied by the addition of suffixes such as *-ie*, *-y*, and *-o*. Clipped forms ending in *-ie* often serve to convey informality or affection and are commonly applied to occupational terms. The *-y* suffix is widely used in the formation of clipped place names, although *-ie* and *-o* are also productive in toponymic derivations. The *-o* suffix, is highly productive in both occupational and colloquial vocabulary. While back-clipping dominates, fore-clipping, where the initial element of the base lexeme is omitted and the final part is retained, also plays a significant role in the word formation processes in Australian English. Overall, clipping is a highly productive and culturally embedded process that reflects both the linguistic creativity and informal character of Australian English.

LITERATURE

- BAUER, L. 2002. *English Word Formation*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 0-521-28492-9.
- BUTLER, S. 2014. *The Aitch Factor. Adventures in Australian English*. Sydney: Pan Macmillan Australia Pty Limited. ISBN 97811743533390.
- Coronavirus: Daughter's anguish: are the ambos here for mum? Available at: www.theaustralian.com.au/%2Fnation/%2Fcoronavirus-daughters-anguish-are-the-ambos-here-for-mum
- DALZELL, T., Victor, T. 2013. *The New Partridge Dictionary of Slang and Unconventional English*. Abingdon: Routledge. ISBN 978-0-415-61949-3.
- GARIEPY, H. 2009. *Christianity in action: The history of the international Salvation Army*. Cambridge: William B. Eerdmans Publishing Company. ISBN-13 978-080 287 1169.
- FERGUSON, R. 2004. *Shorter Slang Dictionary*. London: Routledge. ISBN 0-415-08866-6.
- Meanings and Origins of Australian Words and Idioms. Available at: <https://slll.cass.anu.edu.au/centres/andc/meanings-origins/s>

- MORRISSEY, D. 2015. The Winter Sea. Sydney: Pan Macmillan Australia Pty Limited. ISBN 978-1-4668-5205-1.
- PETERS, P. 2007. The Cambridge Guide to Australian English Usage. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN-13 978-0-521-70242-3.
- POKRIVČÁKOVÁ, S. 2023. Basics of Linguistics for future teachers of English. Hradec Králové: Gaudeamus, p. 75. ISBN 978-80-7435-924-8.
- READ, J.L. Red 2020. Sand Green Heart. Mile End: Wakefield Press. ISBN 978 1 74305 686 8.
- RICHARDS, K. 2013. Kel Richards' Dictionary of Australian Phrase and Fable. Sydney: New South Publishing. ISBN 9781742241128.
- Townsville 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/>
- YULE, G. 1997. The study of language. Cambridge: Cambridge University Press, p. 294. ISBN 0-521-56053-5.
- We are the party of the people: Julia Gillard. Available at: <https://www.theaustralian.com.au/national-affairs/we-are-the-party-of-the-people-julia-gillard>

CONTACT:

PhDr. Ingrid Kálaziová, PhD.

Trnavská Univerzita v Trnave, Pedagogická fakulta

Katedra anglického jazyka a literatúry

Priemyselná 4, 918 43 Trnava

ingrid.kalaziova@truni.sk

VPLYV JAZYKOV PÔVODNÝCH OBYVATEĽOV NA AUSTRÁLSKU ANGLIČTINU

Ingrid KÁLAZIOVÁ, SK

ABSTRAKT

Príspevok skúma vplyv jazykov pôvodných obyvateľov Austrálie na vývoj štandardnej austrálskej angličtiny, a to prostredníctvom procesu lexikálnych výpožičiek počas obdobia kolonizácie. Keď anglickí osadníci prišli do Austrálie, stretli sa nielen s mimoriadne rozmanitou jazykovou situáciou medzi pôvodnými komunitami, ale aj s prírodným prostredím a kultúrnymi praktikami, ktoré im boli neznáme. V dôsledku toho bolo z jazykov pôvodných obyvateľov prevzatých približne 400 slov na označenie pôvodnej flóry, fauny, topografických prvkov a kultúrnych javov. Tieto výrazy majú v austrálskej spoločnosti významnú kultúrnu a jazykovú hodnotu. Príspevok sa venuje pôvodu, sémantickému vývoju a používaniu týchto výpožičiek a analyzuje, ako sa stali súčasťou lexiky austrálskej angličtiny.

Kľúčové slová: austrálska angličtina, jazyky pôvodných obyvateľov, výpožičky

ABORIGINAL INFLUENCE ON AUSTRALIAN ENGLISH

ABSTRACT

The paper explores the influence of Aboriginal languages on the development of Standard Australian English through the process of lexical borrowing during the period of colonization. When English settlers arrived in Australia, they encountered not only a highly diverse linguistic landscape among Aboriginal communities but also a natural environment and cultural practices unfamiliar to them. In response, approximately 400 words were borrowed from various Aboriginal languages to name indigenous flora, fauna, topographical features, and cultural concepts. These borrowings hold considerable cultural and linguistic significance in

Australian society. The paper examines the origins, semantic developments, and usage of these borrowings, and discusses how such terms have become embedded in the lexicon of Australian English.

Key words: Standard Australian English, Aboriginal languages, borrowings

INTRODUCTION

When the First Fleet anchored on the shores of New South Wales in January 1788, approximately 250 distinct Aboriginal languages, and an even greater number of dialects, were spoken across the Australian continent. During the process of colonization, the relationship between Aboriginal languages and the English spoken by settlers was by no means reciprocal. Aside from a few initial efforts to learn Indigenous languages, English remained the dominant medium of communication, and Aboriginal peoples were largely expected to acquire it. This limited engagement with Indigenous languages resulted in the incorporation of only around 400 Aboriginal words into Australian English. Melchers and Shaw (2011, p. 105) identify three primary reasons for this relatively low degree of lexical borrowing: first, there was minimal contact between Aboriginal groups and English settlers; second, the Aboriginal population spoke a wide array of languages; and third, the traditionally nomadic lifestyle of Aboriginal peoples contrasted sharply with the settlers' way of life.

ABORIGINAL BORROWINGS IN AUSTRALIAN ENGLISH

Words such as *boomerang*, *dingo*, *koala*, and *kangaroo* are among the most widely recognized borrowings from Aboriginal languages. Originally adopted from various Indigenous languages, these terms have since become fully integrated into the vocabulary of Standard Australian English. The table below presents a representative overview of key aspects related to the process of lexical borrowing from Aboriginal languages into Australian English.

BORROWING	FIRST RECORD	ABORIGINAL LANGUAGE	SETTLEMENT
Boomerang	1790	Dharuk	Sydney
Dingo	1789	Dharuk	Sydney
Koala	1798	Dharuk	Sydney
Brolga	1896	Kamilaroi	eastern NSW

Budgerigar	1840	Kamilaroi	eastern NSW
Bora	1850	Kamilaroi	eastern NSW
Bilby	1885	Yuwaalaraay	northern NSW
Galah	1862	Yuwaalaraay	northern NSW
Gidgee	1862	Yuwaalaraay	northern NSW
Corella	1859	Wiradhuri	south-western NSW
Kookaburra	1834	Wiradhuri	south-western NSW
Kylie	1835	Nyungar	south-western Western Australia
Numbat	1842	Nyungar	south-western Western Australia
Tammar	1847	Nyungar	south-western Western Australia

Source: Moore (1999, p. 3)

Aboriginal borrowings

The first column presents examples of Aboriginal words that have been incorporated into the English language. As previously noted, only approximately 400 such borrowings have entered Standard Australian English and are documented in the *Australian National Dictionary*. The majority of these lexical items are related to flora, fauna, the natural environment, and aspects of Aboriginal culture.

FLORA	FAUNA	ENVIRONMENT	ABORIGINAL CULTURE
coolabah	Barramundi	Billabong	Boomerang
geebung	Budgerigar	Gibber	Corroboree
Jarrah	Kookaburra	willy-willy	Woomera
waratah	Wombat	Gnamma	Wurlie

Source: The Cambridge Guide to Australian English (2007, p. 11)

The lexical items presented in the table denote either native Australian flora and fauna or aspects of traditional Aboriginal life. Both *coolabah* and *jarrah* refer to species of eucalyptus trees: *coolabah* is commonly found in inland eastern Australia, whereas *jarrah* is native to the western regions of the continent. *Geebung* designates a type of Australian tree

bearing small green fruit, while *waratah* refers to a flowering shrub. Examples of fauna include *barramundi*, a species of fish; *budgerigar* and *kookaburra*, both native birds; and *wombat*, a marsupial endemic to Australia. Environmental features are represented by terms such as *billabong*, backwater in a river branch; *gibber*, a stony desert surface; and *willy-willy*, a small dust storm or whirlwind. Culturally specific terms include *corroboree*, which refers to a ceremonial gathering of Aboriginal people that involves dance and sacred rites, and *wurlie*, a traditional Aboriginal shelter constructed from branches and leaves.

According to Walsh (2004, p. 45), the primary motivation for borrowing Aboriginal terms into English lies in the fact that "animals, parts of the environment and objects [...] were not familiar to the English-speaking newcomers." This view is supported by Melchers and Shaw (2011, p. 106), who argue that "the Australian landscape, flora and fauna were so markedly different from anything the early settlers had experienced, it is not surprising that they borrowed a number of words." Furthermore, Moore (1999, p. 6) contends that the predominance of nouns among the borrowed vocabulary, particularly those referring to flora, fauna, environmental features, and aspects of Aboriginal culture, suggests that "there was no interest on the part of colonisers in understanding any of the conceptual aspects of Indigenous cultures."

First record of the borrowing

Another significant factor to consider is the date of a word's entry into the lexicon of Australian English. As illustrated in the table, the term *boomerang* was first recorded in 1790, whereas *tammar*, referring to the smallest species of wallaby, was first documented in 1847. The majority of these borrowings occurred within the span of the first 100 years of British colonization. This pattern can be regarded as a natural linguistic development, given that many of the borrowed terms denoted unfamiliar entities for which no equivalent existed in the English language.

Aboriginal language and settlement

It is estimated that at the onset of colonization, the Aboriginal population of the Australian continent may have numbered approximately 300,000 individuals. Vaszolyi (1976, p. 4) notes that the Indigenous population was organized into "some 500 'tribes' [...]" which, in turn, spoke up to about 500 'tribal' languages and/or dialects." Aboriginal communities were dispersed across the entire continent, and as European settlers

expanded inland from the coastal regions, they encountered diverse groups, each with its own distinct history, culture, and linguistic system. In order to address lexical gaps in the English language, particularly in relation to the unfamiliar flora, fauna, and cultural practices, the settlers adopted Indigenous terms. As indicated in the table, the word *koala* was borrowed from the language of the Dharuk people in the Sydney region, while *bilby*, referring to a nocturnal marsupial, originates from the Yuwaalaraay language of northern New South Wales. Consequently, Standard Australian English today includes lexical items derived from a variety of Aboriginal languages spoken in different regions across the continent.

Analysis

Oodgeroo Noonuccal (1920–1993) was an acclaimed Aboriginal Australian writer, poet, and political activist. Her poetry, including works such as *Municipal Gum* (1960), *Ballad of the Totem* (1966), *White Australia* (1970), *Then and Now* (1970), *Let Us Not Be Bitter* (1990), and *Oodgeroo* (1994), among many others, addresses a wide range of themes related to the status of Aboriginal peoples, the relationship between white Australians and Indigenous communities, and the historical and contemporary experiences of Aboriginal Australians. Her poetry collection *We Are Going*, published in 1964, holds the distinction of being the first book published by an Aboriginal woman. The poem *No More Boomerang* appeared in her 1966 collection *The Dawn Is at Hand*. In this poem, Noonuccal incorporates Aboriginal words that had entered Standard Australian English, thereby enhancing its accessibility for both Aboriginal and non-Indigenous Australian audiences.

a) No more boomerang

The word *boomerang* is arguably one of the most recognisable lexical borrowings from Aboriginal languages. According to Moore (1999, p. 3), the term originates from the Dharug language, spoken in the region surrounding Sydney, with the earliest recorded use dating back to 1790. *A Dictionary of Australian Words and Terms* (1997, p. 9) defines *boomerang* as "a curved or angular wooden weapon used as a missile by the Australian Aboriginals," indicating its initial use as a noun. However, as noted in the online resource *Meanings and Origins of Australian Words and Idioms*, by the 1850s, *boomerang* had also begun to be used as a verb in Australian English. The original verbal sense referred to "hitting

(someone or something) with a boomerang" or "throwing (something) in the manner of a boomerang." Furthermore, the same source documents a semantic extension of the verb in the 1890s, when it acquired a figurative meaning: "to return in the manner of a boomerang; to recoil (upon the author); to ricochet."

b) No more corroboree

According to *The Cambridge Guide to Australian English Usage* (2007, p. 179), the word *corroboree* was borrowed into Australian English from the Dharug language in 1790 and is defined as "a ritual Aboriginal gathering." The *Oxford Dictionary* (online) offers a more nuanced definition, describing *corroboree* as "an Australian Aboriginal dance ceremony which may take the form of a sacred ritual or an informal gathering."

c) No more gunya

The Cambridge Guide to Australian English Usage (2007, p. 342) notes that the word *gunya* was among the earliest borrowings from the Dharug language to enter the vocabulary of English settlers in the 1790s. The guide provides a comprehensive definition, stating that the term originally referred to a temporary shelter constructed by Aboriginal people using sheets of bark and/or branches. In the mid-nineteenth century, the meaning of *gunya* was extended to denote a goldminer's shack or a stockman's hut. However, in contemporary usage, the term appears to have reverted to its original Aboriginal meaning.

d) Bunyip he finish

Bunyip is a mythical creature from Australian Aboriginal mythology, believed to inhabit billabongs, creeks, swamps, and waterholes. According to the *Meanings and Origins of Australian Words and Idioms* (online), the term was borrowed from the Wathaurong language of Victoria and was first recorded in written English during the 1840s.

e) Black hunted wallaby

Wallaby is a term associated with the distinctive Australian fauna, referring to a smaller species of kangaroo. According to Moore (1999, p. 3), the word was borrowed from the Dharug language, spoken in the region surrounding Sydney, with the earliest recorded usage dating to 1798.

f) Lay down the woomera

The Cambridge Guide to Australian English Usage (2007, p. 866) states that *woomera* is the term used to describe a throwing stick traditionally employed by Aboriginal Australians to propel a dart or spear. Moore (1999, p. 4) notes that the word was borrowed from the Dharug language and that its first recorded usage in English dates to 1793.

g) Lay down the waddy

Moore (1999, p. 4) states that the word *waddy* was borrowed from the Dharug language, which was spoken in the region around Sydney, and notes that its first recorded use dates to 1790. *A Dictionary of Australian Words and Terms* (1997, p. 41) defines the term in a simple manner as an "Aboriginal war implement." In contrast, *The Cambridge Guide to Australian English Usage* (2007, p. 847) offers a more comprehensive definition, describing *waddy* as "an Aboriginal war club." Furthermore, the guide highlights the word's semantic expansion in the nineteenth century, when it also came to denote a tree or any piece of wood. During the same period, *waddy* functioned as a verb meaning "to beat up or kill with a club."

In her poem, Oodgeroo Noonuccal incorporates lexical items from various Aboriginal languages, which reflect aspects of Indigenous culture, everyday life, and the natural Australian environment. Through this linguistic choice, Noonuccal highlights Aboriginal identity. Moreover, the inclusion of these terms illustrates how Australian English has been influenced and enriched through contact with Aboriginal languages.

CONCLUSION

When the first settlers arrived on the Australian continent, they encountered not only a great diversity of languages spoken by Aboriginal communities but also numerous entities for which the English lexicon lacked appropriate terms. The borrowing process from Aboriginal languages was initially driven by the need to name unfamiliar animals, plants, and other objects encountered by the settlers. Over the course of the first century of colonization, approximately 400 Aboriginal words from various regions of Australia entered Standard Australian English. Despite the relatively limited number of such loanwords, their significance extends beyond mere vocabulary. These terms encapsulate aspects of Aboriginal identity and heritage that continue to resonate in contemporary

language use. Furthermore, these borrowings have become an integral part of the Australian English lexicon, with speakers often associating the words with their meanings without necessarily recognizing their Aboriginal origins.

LITERATURE

- LAWSON, G.H. 1997. A Dictionary of Australian Words and Terms. Sydney: University of Sydney Library.
- Meanings and Origins of Australian Words and Idioms. Available at: <https://slll.cass.anu.edu.au/centres/andc/meanings-origins/s>
- MELCHERS, G., SHAW, P. 2011. World Englishes. London: Hodder Education. ISBN 978 1 444 135 37 4.
- MOORE, B. 2007. The Jolly Swagman. In: Ozwords. 2007. South Melbourne: Oxford University Press. p.6. ISSN 1321-0858.
- NOONUCCAL, O. 1990. The Dawn Is at Hand: Selected Poems. London: Marion Boyars Publishers. ISBN 9780714529219.
- Oxford English Dictionary. Available at: <https://www.oed.com>
- PETERS, P. 2007. The Cambridge Guide to Australian English Usage. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN-13 978-0-521-70242-3.
- VASZOLYI, G.E. 1976. Aboriginal Australian Speak: An Introduction to Australian Aboriginal Linguistics. Mount Lawley: Mount Lawley College of Advanced Education.
- WALSH, M., YALLOP, C. Eds. 2007. Language and Culture in Aboriginal Australia. Canberra: Aboriginal Studies Press. ISBN-13 978 0 85575 241 5.

CONTACT:

PhDr. Ingrid Kálaziová, PhD.

Trnavská Univerzita v Trnave, Pedagogická fakulta

Katedra anglického jazyka a literatúry

Priemyselná 4, 918 43 Trnava

ingrid.kalaziova@truni.sk

IMPLEMENTÁCIA UMELEJ INTELIGENCIE V ŠKOLSTVE NA SLOVENSKU: SÚČASNÝ STAV, HROZBY A ETICKÉ IMPLIKÁCIE

Beáta POŠTEKOVÁ, SK

ABSTRAKT

Príspevok sa venuje rizikám vyplývajúcim z využívania umelej inteligencie v oblasti vzdelávania. Vychádzajúc z usmernení Európskej komisie a čerpajúc z odborných zdrojov, text analyzuje dopad umelej inteligencie na etické princípy, digitálne správanie, kognitívny vývin, sociálne vzťahy a technologickú zraniteľnosť. Cieľom príspevku je analyzovať a kriticky zhodnotiť potenciálne riziká využívania AI vo vzdelávaní a tým podporiť etické a informované rozhodovanie škôl, rodičov a pedagógov.

Kľúčové slová: umelá inteligencia, vzdelávanie, školstvo, etika

IMPLEMENTATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN EDUCATION IN SLOVAKIA: CURRENT STATUS, THREATS AND ETHICAL IMPLICATIONS

ABSTRACT

The paper discusses the risks of using artificial intelligence in education. Drawing on European Commission guidelines and drawing on expert sources, the text analyses the impact of AI on ethical principles, digital behaviour, cognitive development, social relationships and technological vulnerability. The aim of the paper is to analyse and critically evaluate the potential risks of using AI in education and thereby support ethical and informed decision-making by schools, parents and educators.

Key words: artificial intelligence, education, schooling, ethics

ÚVOD

Veda, technika a technologický pokrok patria medzi kľúčové témy dnešnej spoločnosti, keďže ovplyvňujú politiku, ekonomiku aj vzdelávanie. Napriek potrebe vychovávať technicky zdatných a inovatívne zmýšľajúcich mladých ľudí, technická výchova zostáva v oblasti vzdelávacej politiky nedostatočne podporovaná (Huľová, 2020). V posledných rokoch zažíva svet vzdelávania rýchly technologický vývoj, pričom umelá inteligencia (AI) sa stáva čoraz bežnejšou súčasťou výučby, hodnotenia a administratívnych procesov. Napriek mnohým benefitom prináša aj početné výzvy, ktoré si vyžadujú dôslednú reflexiu. AI má potenciál meniť spôsob myslenia, učenia, ale aj medziludských vzťahov. Štúdia mapuje riziká využívania AI vo vzdelávaní z pohľadu etiky, kognitívneho vývinu i spoločenských dopadov, a to s cieľom prispieť k lepšiemu porozumeniu toho, ako technológie formujú (a deformujú) naše vzdelávacie prostredie.

1 DÔVERYHODNOSŤ A REGULÁCIA UMELEJ INTELIGENCIE

Zavádzanie AI do školského prostredia si vyžaduje komplexný, kolaboratívny a reflektívny prístup. Pred implementáciou nových technológií by školy mali iniciovať interné hodnotiace procesy, ktoré budú založené na spolupráci všetkých zainteresovaných strán a dôkladnej reflexii pedagogických, etických a organizačných aspektov. Pedagogickí pracovníci musia mať príležitosť skúmať potenciál využitia AI vo vyučovaní tak, aby prinášalo pozitívne vzdelávacie a výchovné výstupy. Systémy AI, ktoré spadajú do ôsmich konkrétnych kategórií, budú musieť byť zaevidované v databáze Európskej únie. Ide napríklad o oblasti ako biometrická identifikácia a triedenie osôb, správa a prevádzka kritickej infraštruktúry, sektor vzdelávania a odborného rozvoja, pracovné vzťahy vrátane zamestnávania a samostatnej zárobkovej činnosti, prístup k súkromným a verejným službám, presadzovanie práva, správa migrácie a hraníc, ako aj podpora pri právnej interpretácii a aplikácii predpisov (Pintérová, 2024). Aj keď môže byť etický kódex v týchto oblastiach detailný a dôsledne vypracovaný, nikdy nemôže nahradiť samotné etické uvažovanie, ktoré musí vždy reagovať na konkrétne okolnosti a kontexty, ktoré nie je možné plne zahrnúť do univerzálnych pravidiel. Na vytváranie dôveryhodnej AI preto nestačí len navrhnúť pravidlá – nevyhnutné je aj budovanie a udržiavanie etickej kultúry prostredníctvom verejnej diskusie, vzdelávania a praktických skúseností (Európska komisia, 2019).

AI má schopnosť významne prispieť k riešeniu kľúčových problémov v súčasnom vzdelávaní, priniesť nové prístupy k vyučovaniu a učeniu a tým urýchliť napredovanie smerom k cieľom udržateľného rozvoja. Rýchly technologický rozvoj však zároveň prináša aj značné riziká a výzvy, ktoré často predchádzajú adekvátnym politickým reakciám a regulačným opatreniam (UNESCO, 2021). V rámci európskeho školského priestoru vrátane Slovenska sa postupne implementujú technológie AI, pričom ich využitie má rôzne formy v závislosti od konkrétneho kontextu a cieľovej skupiny. V súčasnosti možno systémy AI v školstve klasifikovať do troch hlavných kategórií podľa cieľového zamerania: na žiakov/študentov, pedagógov a samotný školský systém. Využitie AI sa najčastejšie realizuje v oblastiach ako priame vyučovanie žiakov, podpora žiakov a pedagógov spolu so systémovou podporou vzdelávacej inštitúcie (Minedu, 2022).

Osobná dôstojnosť, ľudský rozvoj a sebanaplnenie sú podľa humanistických psychológov považované za najvyššie hodnoty. Podporujú celoživotné vzdelávanie a tvorivosť (Bačová, Leláková, 2014). Dopad rozvoja a používania AI na spoločnosť je potenciálne transformačný. Z tohto dôvodu je nevyhnutné zabezpečiť systematickú edukáciu, osvetu a formovanie morálnych postojov všetkých zainteresovaných aktérov (Šantavý, 2023). V oblasti vzdelávania sa čoraz častejšie využívajú rozsiahle dátové súbory (tzv. Big Data) na tvorbu digitálnych, interaktívnych vizualizácií, ktoré môžu poskytnúť tvorcom vzdelávacích politík cenné a aktuálne poznatky o stave systému (Giest, 2017). Napríklad údaje zo systémov navrhnutých pre vzdelávanie utečencov môžu pomôcť identifikovať najvhodnejšie spôsoby poskytovania podpory a prístupu k vzdelaniu. AI zároveň ukazuje potenciál v oblasti personalizácie vzdelávacieho obsahu – dokáže prispôbiť učivo na rôznych platformách podľa individuálnych potrieb a úrovne žiakov. Jeden z projektov sa napríklad zameriava na výber a spracovanie tisícok otvorených vzdelávacích zdrojov tak, aby boli prístupnejšie širokej verejnosti (Kreitmayer et al., 2018). Na to, aby boli výstupy z dátových analýz skutočne prínosné, spravodlivé a dôveryhodné, je však nevyhnutné zabezpečiť presnosť pôvodných údajov aj metadát a zároveň používať vhodné a spoľahlivé analytické metódy. V praxi sú tieto nároky, žiaľ, často zanedbávané (Holmes et al., 2019).

Z hľadiska bezpečného a efektívneho využívania AI v školách je nevyhnutné, aby každá inštitúcia disponovala jasne formulovanou internou politikou, ako aj konkrétnymi postupmi a protokolmi, ktoré umožnia riešiť potenciálne problémy alebo konflikty. Európska komisia (cit. podľa Minedu, 2022) odporúča, aby opatrenia na inštitucionálnej úrovni zahŕňali najmä:

- záruka verejného obstarávania AI, ktorá je dôveryhodná a sústredená na človeka,
- realizovanie ľudského dohľadu,
- záruka relevantnosti vstupných údajov pre stanovený cieľ systému AI,
- adekvátne odborná príprava pracovníkov,
- sledovanie fungovania AI a zavádzanie opatrení pre nápravu,
- aplikovanie náležitých povinností v súlade so všeobecnými nariadeniami o ochrane údajov nevynímajúc realizovanie hodnotenia účinku na ochranu údajov.

Z pohľadu verejných inštitúcií a zriaďovateľov škôl je kľúčové, aby verejné obstarávanie technológií AI zohľadňovalo zásady dôveryhodnosti a antropocentrizmu. To znamená, že každé riešenie implementované do školského prostredia by malo byť v súlade s princípmi etiky, transparentnosti a primátu ľudského rozhodovania. Verejné obstarávanie AI systémov by tak malo garantovať výber technológií, ktoré sú nielen funkčne účinné, ale aj spoločensky prijateľné a dôveryhodné. Pred plošným zavedením systémov AI do vyučovacieho procesu odporúča Európska komisia realizovať pilotné testovanie technológie na vybranej skupine vzdelávajúcich sa jednotlivcov. Tento prístup umožňuje nielen overenie praktickej funkčnosti systému v konkrétnom edukačnom kontexte, ale aj identifikáciu potenciálnych rizík či etických dilem, ktoré by sa mohli objaviť pri širšej implementácii (Minedu, 2022).

2 SMEROVANIE VYUŽÍVANIA UMELEJ INTELIGENCIE VO VZDELÁVANÍ

Riziká spojené s využívaním AI vo vzdelávaní majú reálny dopad na každodenné edukačné prostredie. Tieto riziká nie sú len technologické, ale predovšetkým etické, psychologické a spoločenské. Ich vplyv sa preto nedotýka len technickej stránky výučby, ale aj samotného pocitu bezpečia a pohody žiakov: „*Bezpečné vzdelávacie prostredie je pre žiakov obzvlášť*

dôležité, pretože vo veľkej miere môže ovplyvniť ich budúce vzdelávanie“ (Jablonský, Hrobková, s. 19, 2024).

Medzi najväčšie riziká patrí tzv. **digitálna demencia**, teda znižovanie kognitívnych schopností detí a mladých ľudí v dôsledku nahrádzania prirodzených poznávacích procesov technológiami (Šantavý, 2023; Spitzer, 2018). Zároveň sa ukazuje, že **dopamínová závislosť**, podporovaná algoritmami sociálnych sietí a AI, oslabuje schopnosť sebaregulácie a kritického myslenia (Matějčková, 2023). K ďalším z hlavných problémov je **strata súkromia**, keďže systémy AI zhromažďujú a analyzujú veľké množstvo osobných údajov žiakov, čo zvyšuje riziko ich úniku a zneužitia. Ďalšou hrozbou je **závislosť od technológie**, pri ktorej môže dôjsť k nadmernej dôvere v rozhodnutia generované algoritmami na úkor ľudského úsudku. **Diskriminačný potenciál** systémov AI je tiež významný, najmä ak sú trénované na nevyvážených alebo zaujatých dátach, čo môže viesť k nerovnakému zaobchádzaniu so žiakmi. Navyše, **oslabenie roly pedagóga** v prospech automatizovaných procesov vyvoláva obavy z redukcie ľudskej interakcie, empatie a pedagogického vedenia. V neposlednom rade je problémom **nedostatočná transparentnosť** AI systémov, ktoré často fungujú ako tzv. „čierne skrinky“ – ich rozhodnutia sú pre pedagógov aj žiakov ťažko vysvetliteľné a kontrolovateľné, čo komplikuje ich dôveryhodné a etické využívanie vo vzdelávacom procese (Európska únia, 2022).

Ďalším vážnym aspektom je **kapitalizmus dohľadu** (Zuboff, 2019), teda praktika, pri ktorej sa vzdelávacie systémy stávajú priestorom pre zber, analýzu a monetizáciu dát o žiakoch, čo vedie k strate súkromia a autonómie. Školy často nevedia, ako sú údaje žiakov analyzované alebo použité, čo môže viesť k ich zneužitiu (Krajčíková, 2023; Takáč, 2024). **Generatívne AI systémy**, ako jazykové modely, predstavujú osobitnú výzvu. Sú síce výkonné, no ich „halucinácie“ – t. j. generovanie nesprávnych údajov ako pravdivých – ohrozujú integritu výučby. Okrem toho často nie je jasné, akým spôsobom tieto systémy pracujú s dátami, čo vytvára otázky ohľadom ochrany osobných údajov a autorských práv (Šantavý, 2023; Bieliková, 2019). Preto je nevyhnutné, aby školy, pedagógovia aj rodičia rozvíjali **kritickú digitálnu gramotnosť**, vedomie o fungovaní AI, jej limitoch a etických rámcoch. Ako zdôrazňujú aj *Etické usmernenia Európskej komisie* (2023) a *Manuál pre školy* (Takáč, 2024),

2021), AI musí byť vo vzdelávaní využívaná s cieľom **zachovať ľudskú dôstojnosť, autonómiu a rovnosť prístupu**.

Analýzou dát poskytujeme prehľad o súčasnom stave, plánovanom časovom horizonte a dostupných zdrojoch v kľúčových oblastiach súvisiacich so zavádzaním AI do školského prostredia. Demonstrujeme, že napriek viacerým iniciatívam zatiaľ chýba systémová koordinácia a záväzný rámec, čo predstavuje výzvu pre ďalší rozvoj. Tento prehľad zároveň hovorí aj o potrebe strategického prístupu, ktorý by zabezpečil rovnováhu medzi technologickým pokrokom a etickými či pedagogickými štandardmi.

Tabuľka 1: Mapovanie implementačných krokov AI vo vzdelávacom systéme SR

Oblasť	Súčasný stav	Časový horizont	Zdroje
1. Vzdelávanie pedagógov	Základy AI a etiky sú súčasťou inovačných programov; chýba systémové pokrytie.	Prebieha, rozšírenie do 2025+	Fázik (2024); Šantavý (2023); Minedu (2022)
2. Etické a legislatívne rámce	Existujú základné odporúčania a kódexy, no zatiaľ nie sú záväzné.	Návrh implementácie do roku 2026	Krajčíková (2023); Minedu (2022); Takáč (2024)
3. Medzi odborová spolupráca	Priebežne vznikajú pracovné skupiny a diskusie medzi odborníkmi.	Stabilizácia do 2025–2026	Šantavý (2023); Takáč (2024)
4. Pilotné programy v školách	Príprava testovania AI nástrojov na vybraných školách.	Spustenie 2025/2026	Takáč (2024); Šantavý (2023); Minedu (2022)
5. Digitálna gramotnosť žiakov	Integrovaná v niektorých osnovách; chýba špecifická AI zložka.	Aktualizácia kurikula do 2026+	Európska únia (2022); Minedu (2022); Šantavý (2023)

Zdroj: vlastné spracovanie

Tabuľka predstavuje súhrn piatich hlavných oblastí, ktoré sú kľúčové pre bezpečné a etické zavádzanie AI do školského prostredia. Každý riadok sumarizuje aktuálny stav konkrétnej oblasti, uvádza plánovaný časový horizont rozvoja a odkazuje na relevantné zdroje a strategické dokumenty. Informácie v tabuľke vychádzajú z dokumentov Minedu (2022), Takáč (2024), výskumov Šantavého (2023) či expertných článkov ako Fázik (2024).

Zvládnutie týchto výziev si vyžaduje systematické smerovanie, a to v **štruktúre vzdelávania pedagógov** v oblasti AI a etiky (Fázik, 2024), **etických a legislatívnych rámcov** (Krajčíková, Minedu 2022), **medziodbornej spolupráci** medzi pedagógmi, vývojármi a štátom (Šantavý, 2023) a cez **pilotné programy AI v školách**, ktoré budú dôsledne hodnotené (Takáč, 2024).

3 SMERNICE A METODICKÉ RÁMCE PRE AI VO VZDELÁVANÍ: SÚČASNOSŤ A VÝHLED

Európsky kontext a medzinárodné inšpirácie

Na podporu systematickej prípravy členských štátov Európskej únie na výzvy digitálneho veku, vrátane implementácie AI do vzdelávacích systémov, bol vytvorený Akčný plán digitálneho vzdelávania na roky 2021 – 2027. Ide o strategickú iniciatívu EÚ, ktorá si kladie za cieľ podporiť udržateľné a efektívne prispôsobenie vzdelávania a odbornej prípravy digitálnym trendom (Minedu, 2022).

Plán sa zameriava na dva hlavné ciele:

Podporu vysokovýkonného ekosystému digitálneho vzdelávania – čo zahŕňa aj vytvorenie súboru opatrení vrátane vypracovania etických usmernení k využívaniu AI a dát v kontexte vzdelávania a odbornej prípravy. Posilnenie digitálnych zručností a kompetencií relevantných pre digitálnu éru, s dôrazom na inkluzívnosť a celoživotné vzdelávanie. Tieto etické usmernenia majú slúžiť ako návod pre pedagógov, vedenie škôl a iné zainteresované subjekty na lepšie pochopenie potenciálu aplikácie AI vo vyučovaní, ako aj identifikáciu a prevenciu rizík spojených s jej používaním.

V nadväznosti na tento akčný plán vydala Európska únia v roku 2022 doplnujúce usmernenia so súborom konkrétnych príkladov aplikácie AI, ktoré kladú dôraz na etické aspekty, kompetencie potrebné pre prácu s AI a odporúčané techniky jej využitia (Učíme, 2025). Dokument zdôrazňuje

potrebu zodpovedného prístupu k dátam, transparentnosti algoritmov a ochrany práv detí a pedagógov.

Příklad České republiky jako dobré praxe

Česká republika patří mezi krajiny, které zareagovali na výzvy spojené so vstupom AI do vzdelávania vytvorením odporúčaní *Národního pedagogického institutu ČR* a přípravou vzdelávacích materiálov pre základné a stredné školy. Cieľom aktivít je poskytnúť školám oporu pri orientácii v novej digitálnej paradigme a zároveň sa vyhnúť restriktívnemu prístupu založenému na zákaze používania AI v školskom prostredí. Naopak, AI je chápaná ako príležitosť i výzva, ktorá si vyžaduje pedagogicky premyslenú integráciu (Šantavý, 2023).

Spomenuté odporúčania pokrývajú sedem kľúčových oblastí vzťahujúcich sa k využívaniu AI vo vzdelávaní (1) otvorenú komunikáciu, (2) individualizáciu učenia, (3) gramotnosť v oblasti AI, (4) zodpovednosť za výstupy, (5) ochranu práv detí a súkromia, (6) primeranosť a prospešnosť používania technológií a (7) slobodu a životnú pohodu žiakov a študentov.

Za osobitnú pozornosť stojí český projekt *AI dětem*, ktorý reprezentuje spoluprácu pedagógov, metodikov a odborníkov na AI s cieľom šíriť poznatky o AI medzi žiakmi základných škôl. V rámci tohto projektu vznikajú edukačné materiály a osvetové aktivity, ktoré prispievajú k demystifikácii AI a posilňovaniu základného povedomia o jej fungovaní a dopadoch. Projekt zároveň pracuje na tvorbe kurikula pre 3. až 9. ročník základných škôl, pričom v roku 2023 bolo do tejto iniciatívy zapojených viac než 500 škôl z Českej a Slovenskej republiky (Šantavý, 2023).

Na úrovni vysokoškolského vzdelávania vznikla v roku 2023 iniciatíva českých univerzít na čele s Karlovou univerzitou, ktorá sa zameriava na systémovú prípravu českého školstva na príchod AI. Cieľom je vedenie odborného dialógu o potrebných reformách vo vzdelávacom systéme, identifikácia kľúčových aktérov a tvorba návrhov riešení na úrovni univerzít, stredných i základných škôl (Šantavý, 2023).

V Českej republike sú výsledky iniciatívy Karlovej univerzity dostupné prostredníctvom online platformy AI ve vzdělávání. Táto stránka poskytuje praktické návody, odporúčania a edukačné materiály, ktoré sú určené nielen pre vyučujúcich a študentov, ale aj pre výskumných pracovníkov a univerzitné vedenie. Obsah dokumentov sa zameriava na

otázky integrácie AI do akademického procesu, pričom reflektuje najnovšie poznatky a medzinárodné štandardy (Iniciatíva, 2023).

Situácia na Slovensku

Podobne aj Univerzita Komenského v Bratislave prijala pozitívne stanovisko k využívaniu AI v akademickom prostredí. V dokumente Manuál pre využívanie AI v akademickom prostredí z 6. septembra 2024 sú formulované odporúčania pre pedagógov a študentov s dôrazom na to, že nástroje AI majú slúžiť predovšetkým na podporu základného cieľa vysokoškolského vzdelávania, ktorým je rozvoj vedomostí, zručností a charakteru jednotlivca (Takáč, 2024). Dokument vyzýva k tomu, aby študenti pod vedením vyučujúcich nielen využívali AI efektívne, ale aby zároveň porozumeli jej limitom, rizikám a etickým dimenziám. Ako upozorňuje Kubašová (2022), kľúčovým predpokladom pre naplnenie týchto cieľov je dôkladná oboznámenosť a systematická príprava samotných pedagógov. Autorka zdôrazňuje, že „*tieto princípy a kritériá je potrebné od začiatku zaradiť do odbornej prípravy pedagógov, obzvlášť budúcich pedagógov*“ (Kubašová, 2022, s. 179), čím hovorí o nevyhnutnostiach zakotvenia etických a hodnotových aspektov digitálneho vzdelávania už v rámci ich profesijného formovania.

Reflexia potreby eticky ukotveného prístupu k AI nie je obmedzená len na vysoké školy. Niektoré základné a stredné školy na Slovensku si vytvárajú vlastné interné etické rámce, ktoré regulujú používanie AI v pedagogickom procese. Príkladom takejto praxe je Etický kódex používania AI v škole a v rámci vyučovania, ktorý vypracovala Krajíčková pre Základnú školu s materskou školou v Slatine nad Bebravou. Dokument ponúka konkrétne usmernenia pre prácu so systémami AI, adresované pedagógom, žiakom i rodičom, a zároveň zohľadňuje špecifiká školského prostredia (Krajíčková, 2024).

ZÁVER

V kontexte vzdelávania je znepokojujúce zistenie, že primárnym zdrojom informácií o AI pre mladšiu generáciu nie sú školské inštitúcie, ale rovesnícke skupiny. Táto realita predstavuje významné riziko, nakoľko informácie získavané mimo formálneho vzdelávacieho prostredia často nie sú podložené odbornou, etickou a kritickou reflexiou. Škola by preto mala zohrávať aktívnu rolu pri rozvoji digitálnej a AI gramotnosti, a to prostredníctvom fundovaného, zrozumiteľného a hodnotovo zakotveného

vyučovania. Rodičia by v tomto procese nemali zostať pasívnymi pozorovateľmi – ich úlohou je modelovať zrelý postoj k technológiám, podporovať deti v zodpovednom používaní AI a zároveň dbať na ich bezpečnosť pri kontakte s týmito technológiami. Takýto prístup je kľúčový pre formovanie kriticky mysliacich, digitálne kompetentných a eticky zodpovedných občanov budúcnosti.

Pomôcť v tomto smere by mohla aj nová školská reforma na Slovensku, *Vzdelávanie pre 21. storočie*, ktorá kladie dôraz na rozvoj kľúčových kompetencií, vrátane digitálnej gramotnosti, kritického myslenia a zodpovedného občianstva. Ak bude táto reforma implementovaná dôsledne a v spolupráci s odborníkmi na technológie a pedagogiku, môže vytvoriť systematický rámec pre integráciu tém umelej inteligencie do vzdelávacieho procesu už od základných škôl. Zároveň môže prispieť k tomu, aby učitelia získali adekvátne nástroje a podporu pre výučbu týchto tém spôsobom, ktorý je prístupný, aktuálny a hodnotovo pevne ukotvený. Okrem toho je potrebné zdôrazniť, že žiadny systém AI nie je dokonale bezpečný. S rastúcim využívaním AI sa zvyšuje aj riziko kybernetických zraniteľností, ktoré môžu byť zneužitú. Implementácia AI si vyžaduje kombináciu technickej expertízy, dôslednej regulácie, etickej opatrnosti a demokratickej kontroly.

LITERATÚRA

- BAČOVÁ, B., LELÁKOVÁ, E. 2014. HUMANISTIC ATTITUDE OF THE PRESENT-DAY EUROPEAN TEACHER. In *Education and Educational Research*, roč. 12, č. 4, DOI: 10.17265/2159-5542/2014.12.003
- BIELIKOVÁ, M. et al., 2019. *Analýza a návrh možností výskumu, vývoja a aplikácie umelej inteligencie na Slovensku* [online]. [cit. 6. 7. 2025]. Dostupné na: <https://mirri.gov.sk/wp-content/uploads/2020/03/Dielo2-Manual.pdf>
- EURÓPSKA KOMISIA, 2019. *Etické usmernenia pre dôveryhodnú umelú inteligenciu* [online]. [cit. 6. 7. 2025]. Dostupné na: https://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2014_2019/plmrep/COMM_ITTEES/JURI/DV/2019/11-06/Ethics-guidelines-AI_SK.pdf
- EURÓPSKA ÚNIA, 2022. *Etické usmernenia pre pedagógov týkajúce sa používania umelej inteligencie a údajov pri výučbe a vzdelávaní*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. ISBN 978-92-76-57534-4.

- FÁZIK, J., 2024. *Informačné interakcie 2023: informačná etika, umelá inteligencia a informačná tvorivosť: súvislosti a interakcie*. In: *Informačné interakcie*, roč. 3–4, s. 65–67. DOI: <http://doi.org/10.52036/1335793X.2023.3-4.65-67>
- GIEST, S., 2017. Big data for policymaking: fad or fast-track? *Policy Sciences*, vol. 50, no. 3, s. 367–382.
- HOLMES, W. et al., 2018. *Technology-enhanced personalised learning: untangling the evidence* [online]. Stuttgart: Robert Bosch Stiftung. [cit. 6. 7. 2025]. Dostupné na: https://www.boschstiftung.de/sites/default/files/publications/pdf/2018-08/Study_Technology-enhanced%20Personalised%20Learning.pdf
- HULOVÁ, Z. 2020. *Technické vzdelávanie na primárnom stupni školy a vzťah učiteľov k obsahu technického vzdelávania*. Ružomberok: PF KU v Ružomberku, Vydavateľstvo VERBUM, 2020, 1. vyd., 149 s. ISBN 978-80-561-0823-9.
- INICIATÍVA ČESKÝCH VYSOKÝCH ŠKÔL, *Má pod vedením UK a prg.ai pripraviť české vzdelávanie na umelú inteligenciu* [online]. [cit. 6. 7. 2025]. Dostupné na: <https://cuni.cz/UK-12656.html>
- JABLONSKÝ, T., HROBKOVÁ, M. 2024. Manažment triedneho učiteľa ako faktor tvorby bezpečného prostredia v triede. In: *Bezpečnosť školského prostredia: Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2024. s. 19. ISBN 978–80–561–1108–6.
- KRAJÍČKOVÁ, K., 2024. *Etický kódex používania umelej inteligencie v škole a v rámci vyučovania* [online]. [cit. 6. 7. 2025]. Dostupné na: https://cloud-b.edupage.org/cloud/Eticky_kodex_vyuzivania_umelej_inteligencie_vo_vyucovani.pdf
- KREITMAYER, S. et al., 2018. Design in the wild: interfacing the OER learning journey. In: *Proceedings of the 32nd International BCS Human Computer Interaction Conference*.
- KUBAŠOVÁ, N. 2022. Online formatívne testovanie a hodnotenie žiakov pre lepšie výsledky na hodine cudzieho jazyka, dotazníkové hodnotenie. In: *VARIA XXX: Zborník abstraktov z XXX. kolokvia mladých jazykovedcov* (3.–5. 11. 2021). Bratislava: Slovenská jazykovedná spoločnosť pri Jazykovednom ústave Ľ. Štúra SAV. s. 178–189. ISBN 978-80-971690-8-4. Dostupné z: <https://www.juls.savba.sk/ediela/varia/30/Varia30.pdf>

- MATĚJČKOVÁ, T., 2023. Inteligencia sa výrazne znižuje. Prečo ľudia hlúpnu? [online]. [cit. 16. 10. 2023]. Dostupné na: <https://standard.sk/258533/inteligencia-sa-vyrazne-znizuje-preco-ludia-hlupnu/>
- MINEDU, 2022. *Etické usmernenia pre pedagógov týkajúce sa používania umelej inteligencie a údajov pri výučbe a vzdelávaní* [online]. Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR. [cit. 6. 7. 2025]. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/data/att/c7a/32472.d707a3.pdf>
- PINTEROVÁ, D., 2024. Právna regulácia umelej inteligencie (perspektívy a výzvy). *Právny obzor*, roč. 107, č. 4, s. 361–383. DOI: <https://doi.org/10.31577/pravnyobzor.2024.4.02>
- SPITZER, M., 2018. *Digitálna demencia*. Bratislava: Citadela. ISBN 978-80-81820-88-5.
- ŠANTAVÝ, P., 2022. *Etické výzvy a morálne aspekty súčasných systémov umelej inteligencie* [online]. [cit. 6. 7. 2025]. Dostupné na: https://peter.santavy.cloud/data/uploads/docs/eticke_vyzvy_a_moralne_aspekty_sucasnych_systemov_umelej_inteligencie.pdf
- ŠANTAVÝ, P., 2023. *Základné etické výzvy a riziká systémov umelej inteligencie v optike vzdelávania* [online]. [cit. 6. 7. 2025]. Dostupné na: https://peter.santavy.cloud/data/uploads/docs/ps-sav-ai_vo_vzdelavani-text.pdf
- TAKÁČ, M., 2024. *Manuál pre využívanie umelej inteligencie v akademickom prostredí* [online]. Bratislava: Univerzita Komenského. [cit. 6. 7. 2025]. Dostupné na: <https://mirri.gov.sk/wp-content/uploads/2021/06/Manual-UI-vo-vzdelavani.pdf>
- UČIME, 2025. *Etické usmernenia pre pedagógov týkajúce sa používania umelej inteligencie a údajov pri výučbe a vzdelávaní* [online]. [cit. 6. 7. 2025]. Dostupné na: <https://ucime.vzdelavanie21.sk/eticke-usmernenia-pre-pedagogov-tykajuce-sa-pouzivania-umelej-inteligencie-a-udajov-pri-vyucbe-a-vzdelavani/>
- UNESCO, 2021. *Recommendation on the ethics of artificial intelligence* [online]. [cit. 6. 7. 2025]. Dostupné na: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137.locale=en>
- ZUBOFF, S., 2019. *The age of surveillance capitalism: the fight for a human future at the new frontier of power*. New York: Public Affairs.

KONTAKT:

PaedDr. Beáta Pošteková, PhD.

Žilinská univerzita v Žiline,

Ústav mediamatiky a kultúrneho dedičstva

Univerzitná 8215/1, 010 26 Žilina

beata.postekova@fhv.uniza.sk

UČITEĽ L. WITTGENSTEIN

Tomáš PRIEHRADNÝ, SK

ABSTRAKT

Článok predstavuje filozofa L. Wittgensteina, ktorý patrí k najvplyvnejším postavám filozofie 20. storočia, z netradičného uhľ'a jeho učiteľskej kariéry. Fakt, že pred začiatkom svojho profesionálneho filozofického pôsobenia pracoval niekoľko rokov ako učiteľ na základných školách býva často prehliadaný. Cieľom nášho príspevku je na tento fakt poukázať, pretože sa domnievame, že sa v ňom môže nachádzať dôležitý kľúč k pochopeniu jeho diela. Článok ma biograficko-prehľadový charakter. Do samotnej filozofickej interpretácie sa na tomto mieste nepúšťame. V závere článku však poukazujeme na možnosť interpretovať Wittgensteinove filozofické diela z pohľadu ich uplatnenia ako učebníc, čím ponúkame inovatívny pohľad na jeho tvorbu.

Kľúčové slová: L. Wittgenstein, filozofia, pedagogika, učebnice

TEACHER L. WITTGENSTEIN

ABSTRACT

This article introduces the philosopher L. Wittgenstein, one of the most influential figures in 20th century philosophy, from the unconventional angle of his teaching career. The fact that he worked for several years as an elementary school teacher before beginning his professional philosophical career is often overlooked. Our aim in this paper is to draw attention to this fact, as we believe that it may hold an important key to understanding his work. The article is biographical in nature. We do not enter into philosophical interpretation per se at this point. However, in the conclusion of the article we point to the possibility of interpreting Wittgenstein's philosophical works in terms of their application as textbooks, thus offering an innovative perspective on his work.

Keywords: L. Wittgenstein, philosophy, pedagogy, textbooks

ÚVOD

Wittgenstein bol filozof a učiteľ. Keď sa záujemca o Wittgensteinovu osobu zahĺbi do nejakej jeho biografie, môže sa ľahko stať, že tú časť jeho života, počas ktorej sa venoval práci učiteľa na základných školách, prejde v rýchlosti a bez hlbšieho záujmu a sústreďí sa na to dôležité – na jeho univerzitné pôsobenie a filozofickú kariéru.

V tomto príspevku sa však chcem sústreďiť práve na jeho pedagogickú kariéru. Príspevok nemá byť hlbším filozofickým alebo pedagogickým výskumom. Jeho charakter je skôr biograficko-historický. Chcem predstaviť osobnosť tohto filozofa, ktorý bezpochyby patrí k najvýraznejším filozofickým osobnostiam 20. storočia, z uhl'a pohľadu, ktorý nie je natoľko pertraktovaný.

Táto problematika by si zaslúžila hlbší filozofický rozbor. Ten podniknem na inom mieste. V 2. časti tohto článku stručne poukazujem na fakt, že vo Wittgensteinovej neskorej tvorbe nachádzame priamy vplyv jeho pedagogického pôsobenia. Wittgenstein pedagogické situácie nepoužíva len ako ilustrácie problémov, ale často krát ako prostriedok, ktorým problémy predkladá a rozvíja. Domnievam sa, že hlbšie prebádanie toho, aký vplyv na jeho filozofiu mala jeho pedagogická skúsenosť, môže viesť k novým interpretáciám a k novým exegetickým objavom. Podľa môjho názoru v jeho filozofickom diele nenachádzame len paralelu (založenú napr. na použitej terminológii) s pedagogikou, ale že väzba medzi týmito dvomi oblasťami je hlbšia.

Aj keď na tomto mieste túto väzbu priamo nereflektujem, poukazujem na ňu, čím chystám pôdu pre ďalší výskum. V prvej časti ponúkam biografický prehľad Wittgensteinovho pedagogického pôsobenia. Ide o časť jeho života, ktorá sa bežne nespomína a býva prehliadaná. V tretej časti prinášam niekoľko nových pohľadov na Wittgensteinovu tvorbu. Pozerám sa na jeho knihy z hľadiska učebníc. Keď teda zhrniem štruktúru článku, najprv predstavujem Wittgensteina ako učiteľa z hľadiska biografického, následne poukazujem na fakt, že v jeho neskorej tvorbe sa pedagogické termíny objavujú, čo slúži ako motivácia nášho skúmania a nakoniec premýšľam nad Wittgensteinovými publikáciami ako nad učebnicami. V tejto záverečnej časti tak aj prinášam nový impulz do wittgensteinovského skúmania.

1 UČITEĽ NA ZÁKLADNÝCH ŠKOLÁCH

V rokoch 1920 – 1926 Wittgenstein pôsobil ako učiteľ na troch základných školách v hornom Rakúsku: v dedinách Otterthal, Trattenbach a Puchberg am Schneeberg (k tomuto obdobiu Monk 1996, s. 202-241, tiež: Hausmann, Hargrove 2018).

Okolo jeho učiteľského pôsobenia sa traduje veľa mýtov. Niektorí jeho bývalí žiaci a spolupracovníci ho charakterizujú napríklad takto:

Úplne šialený chlapík, ktorý sa snažil na naše základné školy zaviesť vyššiu matematiku. (cit. podľa: Hausmann, Hargrove 2018, s. 138)

Alebo:

Videla som ho len na našich učiteľských zasadaniach, kde býval úplne ticho. Cítilli sme, že nás všetkých veľmi prevyšuje. (cit. podľa: Hausmann, Hargrove 2018, s. 138)

Väčšina pamätníkov sa zhoduje na tom, že Wittgenstein bol veľmi prísny učiteľ, vyžadoval od detí (možno až príliš) veľa a často pri výuke používal prút.

Otázka, ktorá nás však zaujíma je: aký bol učiteľ? A čo je ešte dôležitejšie: aká bola jeho vyučovacia metóda?

Ako prvé je potrebné si uviesť Wittgensteinov životný štýl v tomto období. Nejde len o biografickú zaujímavosť, jeho spôsob života a prejav mali totiž dopad aj na jeho rolu učiteľa. Pamätníci na neho spomínajú ako na asketický typ a podivína. Na svoj výzor dbal minimálne, obliekal sa veľmi jednoducho a niekedy dokonca výstredne (pozn. existuje zaznamenaná príhoda, keď ho jeden žiak spozoroval, ako sa počas veterného prechádzal Wittgenstein s uterákom omotaným okolo hlavy ako turban). Mal len niekoľko priateľov a vyhľadával skôr život v ústraní a tichu. Každý večer sa dlho prechádzal. Jeho strava bola jednoduchá, dedinská a prevažne vegetariánska. Jedlo mu väčšinou nosili deti zo záhrad svojich rodičov. Málokto vedel o jeho filozofickom úspechu alebo o jeho viedenskej minulosti.

Na druhej strane, svoje učiteľské povolanie bral veľmi vážne. Zvykol dávať deťom aj súkromné hodiny navyše a to zadarmo. Neustále sa snažil deťom sprostredkovať čo najviac vedomostí. Často udivoval veľkým rozsahom vlastných vedomostí, na čo spomínajú aj jeho spolupracovníci. Prinášal na hodiny mŕtve zvieratá, ktoré so študentmi pitvali a niekedy

preparovali (pozn. jednej žiačke raz pri tejto činnosti prišlo nevoľno a Wittgenstein jej dovolil opustiť vyučovanie. Zaujímavosťou je, že sa jeden takýto kostrový preparát údajne zachoval na gymnáziu v Puchberg). Zohnal pre školu mikroskopy, ktoré potom žiaci mohli využívať. Usporiadával aj stretnutia mimo vyučovania – nočné pozorovanie oblohy alebo výlet do hôr, kde sa učili napríklad merať vzdialenosti pomocou tieňa a slnka.

Wittgenstein vyučoval bez prestávok, avšak žiaci mali na hodinách väčšiu voľnosť – mohli napríklad počas vyučovania jesť. Podporoval nadaných žiakov, dával im hodiny navyše a kupoval im knihy. Aj v iných prípadoch vedel byť štedrý: pokiaľ bol nejaký žiak v hmotnej núdzi a niečo mu chýbalo, Wittgenstein využil svojich bohatých rodinných príslušníkov a žiakovi kúpil, čo potreboval. Dary posielal tajne a anonymne, avšak v dedine sa vždy vedelo, kto je darca.

Najlepších žiakov brával aj na exkurzie do Viedne, kde navštevovali múzeá, galérie a pamiatky. Pri týchto výletoch býval veľmi starostlivý. Vybavil ubytovanie a deti nútil k nadštandardnej hygiene (pozn. nestačilo len, aby si večer umyli ruky a tvár, ako boli zvyknutí, ale museli sa umyť celí od pása nahor). V kontexte takejto exkurzie je na mieste si uvedomiť, akú psychickú a fyzickú záťaž pre dieťa predstavovali. Chlapci aj dievčatá museli ísť z dediny 20 km cez les peši k najbližšej vlakovej stanici a potom zase späť, a to potme. Wittgenstein však deti upokojoval a hovoril im o Bohu.

Raz dostal od sestry krabicu pomarančov a celú ju rozdal žiakom. Tí lepší dostali pomaranče dva. Pomaranče boli v tej dobe vzácny a nedostatkový artikel. Keď raz Wittgenstein (ktorý bol vyštudovaný inžinier, čo obyvatelia dediny nevedeli) opravil v miestnej továrni pokazený stroj, riaditeľ továrne mu ponúkol odmenu a Wittgenstein si vypýtal detské pieskovisko pre svoju školu. V tejto súvislosti dodajme, že Wittgenstein učil techniku aj svojich žiakov a staval s nimi rôzne modely strojov (pozn. Vyrobili napríklad funkčný hrnčiarsky kruh, ktorý potom používali pri vyučovaní). Kvôli takýmto aktivitám však žiaci často zostávali v škole aj po vyučovaní, čo vadilo rodičom.

So svojimi žiakmi si tvoril pozitívne vzťahy, je však nutné povedať, že bol skutočne prísny učiteľom a so slabšími žiakmi nemal trpezlivosť. Často pri vyučovaní používal prút, ktorým žiakov bil. Wittgenstein bol prísny, ale bol aj láskavý. Keď napríklad na hodine spevu žiaci predviedli dobrý výkon, Wittgenstein prejavoval veľkú radosť a žiakom rozdal cukríky.

Napriek jeho prísnosti s odstupom času na neho veľa jeho bývalých žiakov spomínalo veľmi pozitívne. Jeden žiak si uchovával list, ktorý od Wittgensteina ešte ako chlapec dostal. List bol napísaný láskavým spôsobom a tak, aby mu aj malé dieťa porozumelo. V liste Wittgenstein podporoval chlapca v jeho rozhodnutí pokračovať v remesle svojho otca a stať sa obuvníkom.

Dobrou ilustráciou toho, akým učiteľom bol Wittgenstein, je záznam spomienok Georga Bergera, ktorý v tej dobe robil školského riaditeľa. Odcitujme tu časť z jeho zápisu:

V čase, keď učiteľ základnej školy Ludwig Wittgenstein prišiel do školy v Tratenbach, bol som dočasným riaditeľom. Poprosil ma, aby som mu v prípade potreby pomohol. Ochotne som mu to sľúbil, avšak nakoniec to nebolo nutné. V škole bol veľmi usilovný. Do knihy tak veľkej a hrubej, že by mohla byť školským registrom, si na každú vyučovaciu hodinu precízne písal prípravy na vyučovanie. Vyučovacie hodiny bolo pre neho vždy príliš krátke. Učitelia, ktorý mali v jeho triede hodiny po ňom, museli často čakať za dverami (pozn. šlo o učiteľov náboženstva a dievčenských ručných prác. Wittgenstein bol inak na škole jediným učiteľom). Veľa vyučovacích pomôcok si vyrobil sám a s pomocou detí: model parného stroja, model železiarne, kostry cicavcov atď. Mal celý rad nádob a baniek rozličného obsahu, ktoré využíval na hodinách chémie. (cit. podľa: Hausmann, Hargrove 2018, s. 143)

Ďalej Berger spomína Wittgensteinovu zaujímavú didaktickú metódu. Ten bol totiž známy tým, že sa snažil učiť svojich žiakov algebru. Jeho názorom bolo, že didakticky správnejšie, než postupovať od jednoduchého k náročnejšiemu, je robiť to presne naopak – od náročnejšieho po jednoduchšie. Tvrdil, že ak človek pochopí všeobecnejší prípad problému, konkrétne prípady už pre neho budú ľahko zvládnuteľné. Spomína aj inú zaujímavosť: ak Wittgenstein stretol nejakého svojho žiaka v noci na ulici, okamžite mu dal lekcii astronómie.

V prípade nadaných študentov sa Wittgenstein snažil dostať ich na dobré gymnázia vo Viedni. V niektorých prípadoch bol úspešný.

Jeho učiteľská kariéra sa však skončila smutne. Wittgenstein totiž vždy stál v opozícii voči občanom dedín, kde pôsobil. Bol outsider, ľudia ho do komunity neprijali. Jeho neštandardné didaktické postupy taktiež nenachádzali veľké pochopenie. Zvlášť rodičia detí neboli spokojní s jeho

učiteľským pôsobením. Wittgenstein raz na hodine matematike jedného žiaka, ktorý nedokázal porozumieť zadaniu, udel tak, že žiak na okamih stratil vedomie. To spôsobilo škandál a jeden miestny muž sa mu vyhrážal súdom a naliehal na to, aby sa okamžite vzdal svojho miesta učiteľa. Wittgenstein sa zľakol a skutočne okamžite odišiel. Tak sa skončilo jeho šesťročné pôsobenie ako učiteľa na základných školách v dolnom Rakúsku.

Po tomto období sa na nejakú dobu vrátil do Viedne. Tam chvíľu pôsobil ako záhradník v kláštore a následne architekt (postavil pre svoju sestru modernistickú vilu) a začal sa opäť zaujímať o filozofiu. Stretával sa s členmi tzv. Viedenského krúžku a navštevoval rôzne prednášky. Zoznámil sa s novým typom tzv. neklasickej logiky a postupne začal prehodnocovať svoje predchádzajúce filozofické názory. Uvedomil si, že *Tractatus logico-philosophicus* nebol kompletným riešením všetkých filozofických problémov. Toto dielo sa však počas rokov jeho učiteľského pôsobenia v ústraní preslávilo a z Wittgensteina sa medzitým stala filozofická autorita. Na prelome 20. a 30. rokov sa vrátil do Cambridge. Tam obhájil *Traktát* ako dizertačnú prácu (pozn. traduje sa príbeh, ako profesorov, ktorí ho skúšali, ubezpečoval, že je v poriadku, ak jeho knihe nerozumejú) a začal oficiálne vyučovať ako vysokoškolský profesor (Monk 1996, s. 261).

2 PEDAGOGICKÉ TERMÍNY A WITTGENSTEINOVE TEXTY

Wittgenstein vo svojich textoch často používa termíny blízke pedagogike: *Kind* (dieťa), *Schüler* (žiak), *Lehrer* (učiteľ), *Lernen* (učenie sa), *Lehren* (vyučovať), *Abrichtung* (výcvik), *Unterricht* (vyučovanie), *Beibringen* (naučiť), *Erziehung* (výchova), *Verstehen* (porozumenie), *Erklärung* (vysvetlenie) a iné. Aj keď sa tieto termíny vyskytovali už napr. vo *Filozofických poznámkach* (Wittgenstein 1964, § 3, 5, 6, 23), ich hlavný výskyt je až vo *Filozofických skúmaniach* (Wittgenstein 1979) (pozn. ďalej ako Skúmania).

Tieto témy nie sú okrajovou záležitosťou, ale tvoria jeho dôležitú časť. To nám slúži ako motivácia aj zdôvodnenie problému, ktorý otvárame.

3 KNIHY AKO UČEBNICE

Wittgenstein sa vyjadroval k svojim textom v kontexte *učebníc* (či *skript*). Prejdeme takéto možné charakteristiky jeho textov chronologicky.

Tractatus logico-philosophicus (Wittgenstein, 2003) – v Predslove Wittgenstein píše:

Tejto knihe bude rozumieť asi iba ten, kto už o myšlienkach, ktoré sú v nej vyjadrené – alebo aspoň o podobných myšlienkach – sám raz premýšľal. – Nie je to teda učebnica. – Svoj účel by dosiahla, ak by jednému človeku, ktorý ju bude čítať s porozumením, spôsobila potešenie.

K tomuto citátu sa ešte vrátíme nižšie.

Pre tému tejto práce je dôležité, že Wittgenstein počas svojho pôsobenia ako učiteľ a na základných školách napísal aj učebnicu nemčiny – konkrétne šlo o slovník pre žiakov **Wörterbuch für Volksschulen**, ktorý vyšiel tlačou v roku 1926 (pozn. dodajme, že Wittgenstein popri Traktáte publikoval za svoj život už len túto knihu. Okrem týchto dvoch kníh publikoval ešte začiatkom 30. rokov krátky článok Niekoľko poznámok k logickej forme. Ďalej na začiatku svojej filozofickej kariéry publikoval časopisecky jednu recenziu. Ide teda o jediné štyri oficiálne publikácie, ktoré vyšli tlačou počas jeho života) Tejto publikácii by som sa na tomto mieste rád venoval trochu obsiahnejšie. Uvedme si najprv krátky citát z predslovu k tejto knihe, ktorý nám predvedie charakter textu:

Predkladaný slovník má snahu prispieť k riešeniu akútnej núdze súčasnej výučby pravopisu. Vychádza z autorovej praktickej skúsenosti: v snahe vylepšiť vo svojej triede pravopis, zdalo sa autorovi potrebné zaopatriť svojich žiakov slovníkmi, aby sa mohli kedykoľvek sami učiť správny pravopis slov. To umožní po prvé, žiakovi rýchlo nájsť slovo, ktoré potrebuje; a po druhé mu to umožní zapamätať si slovo trvalo. Zaujímavým a akútnym problémom sa stane pravopis slov pre žiakov hlavne vtedy, keď budú písať a opravovať slohové práce. Časté otázky kladené učiteľovi alebo spolužiakom rušia ostatných žiakov pri práci. Toto vypytovanie tiež prináša istú lenivosť v myslení. Okrem toho sú informácie získané od spolužiakov väčšinou nepravdivé. Navyiac, ústne podaná informácia sa do pamäte otláča menej, ako videné slovo. Jedine slovník umožňuje žiakovi, aby bol zodpovedný za svoj pravopis, pretože mu dáva konkrétny prostriedok k tomu, aby odhalil svoju chybu a opravil ju, pokiaľ chce. Je ale úplne nevyhnutné, aby žiak svoje vety opravoval samostatne. (Wittgenstein 1993, s. 14)

Slovník má 42 strán, obsahuje 5 700 položiek, z toho 110 krstných mien a 36 geografických názvov. Niektoré položky sú nasledované krátkym výkladom, väčšina je len jednoducho spomenutá. Počas používania slovníka sa ukázalo, že mnohé dôležité slová v ňom chýbajú. Wittgenstein údajne pôvodne zamýšľať skoncipovať druhé rozšírené vydanie, ale potom, čo sa vzdal kariéry učiteľa, opustil aj od tohto plánu (Menger 2019, s. 155).

Wittgenstein sám v citovanom predslove k *Slovníku* uvádza, že vznikol z praktickej potreby. *Slovník* Wittgenstein tvoril na základe vlastnej skúsenosti pri vyučovaní a z praxe z práce so svojimi konkrétnymi žiakmi. Slovník, ktorý sa v tej dobe pri vyučovaní oficiálne používal bol zastaralý, bol plný archaických slov a naopak mnohé slová, ktoré mladšia generácia bežne používala, v ňom absentovali. Wittgenstein sa pokúsil skoncipovať slovník tak, aby obsahoval bežne používané slová.

Komentátor K. Menger uvádza, že výber slov do slovníka je nesystematický a chaotický (Menger 2018, s. 156). Zdá sa mu, akoby Wittgenstein slová vyberal náhodne a preto sa domnieva, že *Slovník* si nenašiel širšie uplatnenie. Menger doslova tvrdí: „[...] nebola to práca systematickej mysle.“ (Menger 2018, s. 157) Dovolím si však podať inú interpretáciu. Ako som uviedol vyššie, *Slovník* vznikol z praxe. Wittgenstein, ako praktizujúci učiteľ, bol v kontakte so žiakmi a *Slovník* tvoril pre ich konkrétne potreby na základe pozorovania toho, akým spôsobom slová *používajú*. Domnievam sa teda, že už pri práci na tomto slovníku môžeme u Wittgensteina badať zárodky jeho neskorého anti-esencializmu, ako sme o tom hovorili vyššie. Tak sa javí dielo len zdanlivo ako nesystematické. V skutočnosti len odráža náročnosť konkrétnej pedagogickej praxe. Začiatkom 30. rokov, počas svojho pôsobenia (už) ako vysokoškolského profesora, napísal (resp. nadiktoval) Wittgenstein svojim študentom text, ktorý by sa dal považovať za skriptá. Šlo o tzv. ***Modrú knihu*** a následne o ***Hnedú knihu***. Názvy niesli po farbe dosiek, v ktorých boli zviazané. Tieto texty sú prvými verziami toho, čo neskôr dalo základ *Filozofickým skúmaniam*. Texty boli určené študentom a kolovali ako samizdaty.

Nakoniec ***Filozofické skúmania***. V nepublikovaných poznámkach sa Wittgenstein o tejto knihe vyjadruje takto: „Táto kniha by sa dala nazvať učebnica. Avšak nie učebnica, ktorá sprostredkúva poznatky (*Wissen*), ale radšej taká, ktorá stimuluje myslenie (*Denken*).“ (cit. podľa Hilmy 1987, s. 6) Porovnajme, čo píše Wittgenstein v Predslove:

Nechcel by som týmto svojim spisom ušetriť myslenie iným, ale podnietiť, keby to bolo možné, niekoho k vlastným myšlienkam.

To, čo Wittgenstein uvádza v predslove *Skúmaní* a v predslove *Traktátu* sa nakoniec vlastne neodlišuje. Jeho cieľom *nie je* ponúknuť poznatok, ale ukázať, ako premýšľať inak. Ponúka *metódu*, nie *teóriu*. A predsa o *Traktáte* nehovorí ako učebnici a o *Skúmaníach* už áno. Domnievam sa, že aj toto je jeden z výsledkov jeho pedagogických skúseností. Zistenie, že učiť v konečnom dôsledku neznamená len sprostredkovať poznatky, ale naučiť *myslieť*. V tejto jeho úvahe môžeme vybadať didaktický stimul a vnímať vyučovanie, ako proces zameraní na získanie schopností samostatne premýšľať. V tomto ohľade nám môže Wittgenstein opäť slúžiť ako inšpirácia – jeho didaktická metóda totiž spočíva v provokácii a dialógu. V samotných *Skúmaníach* totiž jeho hlas často zaniká v množstve iných hlasov, ktoré kladú otázky (často bez odpovedí) alebo vznášajú námietky – mohli by sme povedať: hlas učiteľa sa stráca v „hluku triedy“. Práve polozenie otázky je však metóda, ktorá núti premýšľať. A keď sa Wittgenstein pýta a pritom odpoveď neponúka, práca už nie je v rukách učiteľa, ale žiaka – čitateľa. Ak upravíme vyššie citovanú pasáž z Predslovu k *Traktátu*, môžeme povedať: vyučovací proces splní svoj účel, ak aspoň jednému človeku spôsobí potešenie.

LITERATÚRA

- HAUSMANN, L., HARGROVE, E. C. 2018. Wittgenstein in Austria as an Elementary-School Teacher. In FLOWERS III, F. A., GROUND, I. (eds.) *Portraits of Wittgenstein*. Londýn: Bloomsbury. s. 137-153.. ISBN 978-1-3500-4663-4.
- HILMY, S. S. 1987. *The Later Wittgenstein: The Emergence of a New Philosophical Method*. Oxford: Blackwell. 352 s. ISBN 978-0631154242.
- MERGER, K. 2018. Ludwig Wittgenstein's Austrian Dictionary. In FLOWERS III, F. A., GROUND, I. (eds.) *Portraits of Wittgenstein*. Londýn: Bloomsbury, 2018. s. 154-157. ISBN 978-1-3500-4663-4.
- MONK, R. 1996. *Wittgenstein: Úděl génia*. Praha: Hynek. 636 s. ISBN 80-85906-23-6.
- WITTGENSTEIN, L. 1979. *Filozofické skúmania*. Bratislava: Pravda. 274 s.
- WITTGENSTEIN, L. 1993. Geleitwort zum *Wörterbuch für Volksschulen*. In WITTGENSTEIN, L. *Philosophical Ocsasions 1912-*

1951. Indianapolis, Cambridge: Hackett Publishing Company, 1993. s. 14-27. ISBN 978-0-87220-154-5.

WITTGENSTEIN, L. 1966. *Lectures and Conversations on Aesthetics, Psychology, and Religious Belief*. Oxford: Blackwell. 72 s. ISBN 978-0520013544.

WITTGENSTEIN, L. 2002. *Modrá a Hnedá kniha*. Bratislava: Kalligram. 294 s. ISBN 80-7149-439-9.

WITTGENSTEIN, L. 1964. *Philosophical Remarks*. Oxford: Blackwell. 585 s.

WITTGENSTEIN, L. 2003. *Tractatus logico-philosophicus*. Bratislava: Kalligram. 231 s. ISBN 80-7149-600-6.

WITTGENSTEIN, L. 2007. *Zettel*. Berkeley, Los Angeles: University of California Press. 124 s. ISBN 978-0-520-25244-8.

KONTAKT

Mgr. Tomáš Priehradný

Katolícka univerzita v Ružomberku, Filozofická fakulta

Katedra filozofie

Hrabovská cesta 1B, 034 01 Ružomberok

tomas.priehradny795@edu.ku.sk

ZDRAVOTNÍCKY KOMUNIKAČNÝ REGISTER V KNIHÁCH LEKÁRKY ZUZANY MOJZEŠOVEJ

Martina ŠOLTÉSOVÁ, SK

ABSTRAKT

Štúdia nadväzuje na doterajšie slovakistické výskumy komunikácie v zdravotníckej sfére. Jej cieľom je identifikovať pragmatické, morfológické a lexikálne prostriedky zdravotníckeho komunikačného registra v prozaických textoch lekárky Zuzany Mojzešovej. Tieto texty tematizujú medicínske prostredie a lekársku profesiu. Štúdia pomáha prispieť k poznaniu komunikácie vo sfére zdravotníctva.

Kľúčové slová: zdravotníctvo, jazyk, text, komunikačná sféra, komunikačný register

HEALTH COMMUNICATION REGISTER IN THE BOOKS OF DOCTOR ZUZANA MOJZEŠOVÁ

ABSTRACT

The study builds on previous Slovak studies of communication in the healthcare sector. Its aim is to identify pragmatic, morphological and lexical means of the healthcare communication register in the prose texts of the doctor Zuzana Mojzešová. These texts address the medical environment and the medical profession. The study helps to contribute to the knowledge of communication in the healthcare sector.

Keywords: healthcare, language, text, communication sphere, communication register

1 ÚVOD

Komunikácii v medicínskom prostredí, resp. v zdravotníckej komunikačnej sfére sa v slovenskej lingvistike doposiaľ venovalo niekoľko príspevkov (porov. Ruščák – Farkašová, 2008a,b; Fedorková,

2012; Ološtiak – Pachomova, 2022), kapitol v monografiách (Zajacová, 2012) a záverečných prác (porov. Dubovcová, 2012; Dutková, 2014; Delaporta, 2015; Görögová, 2019; Vitoslavská, 2025). Ich spoločným menovateľom bolo, že výskumný materiál získavali explorátori *od* lekárov či zdravotníkov, zvyčajne formou audionahrávok, dotazníkov a interview. Naša štúdia, ktorá by chcela prispieť k prehĺbeniu poznatkov o komunikácii v zdravotníctve, si za svoj výskumný materiál zvolila materiál *inej* povahy. Jeho inakosť až originálnosť spočíva v prvom rade v tom, že výskumný objekt sa ponúka výskumu takpovediac sám na zlatom podnose. Ide o všeobecnú lekárku pre dospelých MUDr. Zuzanu Mojžešovú, pôsobiacu v Prešove, ktorá popri svojej lekárskej profesii aj publikuje, a to nie(len) odborné medicínske texty, ale skôr texty umelecké, resp. aspirujúce na literárne umenie. Jej texty však nemajú povahu takých umeleckých textov, aké v slovenskej literatúre písali známi lekári spisovatelia M. Kukučín, L. N. Jégé, G. K. Z. Laskomerský a niektorí ďalší. Z. Mojžešová píše umelecky ladené krátke texty o vlastnej lekárskej profesii a z vlastnej lekárskej praxe, ktoré je problematické žánrovo presne identifikovať, podľa našej mienky sa však najviac približujú ku glose. Doteraz ich vydala v rámci dvoch zbierok nazvaných *Máme v ambulancii zlatú ryбку* (2021) a *Argentínske tango s covidom* (2022). Tieto útle publikácie sme si zvolili ako predmet výskumu reči zdravotníkov a zdravotníckej komunikácie.

Náš príspevok sa teoreticko-metodologicky opiera o sociolingvistický koncept komunikačného registra, vychádzajúci z postulovania rôznych sociálnych inštitúcií a na ne sa viažucich komunikačných sfér a komunikačných registrov. O. Balegová (2005) vymedzuje skupinu inštitúcií súvisiacich so zabezpečovaním spoločensky nevyhnutných činností spojených s biopsychickou existenciou a fyzickým prežívaním sociálnych zoskupení vrátane starostlivosti o spoločenské, fyzické a mentálne zdravie, kam zaraďuje aj zdravotníctvo. Ak komunikačná sféra predstavuje komunikačný priestor prislúchajúci určitej sociálnej inštitúcii (porov. Slančová et al., 2022), potom v súvislosti s inštitúciou zdravotníctva môžeme hovoriť o zdravotníckej komunikačnej sfére. Konvencionalizované jazykové a parajazykové správanie sa ľudí preferované v zdravotníckej komunikačnej sfére označujeme ako zdravotnícky makrosociálny komunikačný register (ďalej aj ZKR). Ten sa realizuje prostredníctvom rôznych rolových registrov a subregistrov. Ide o „spôsob využívania verbálnych a neverbálnych prostriedkov určených sociálnou rolou, sociálnym statusom komunikantov a ich

vertikálnou aj horizontálnou sociálnou dištanciou, sociálnym vzťahom a hodnotou sociálneho správania sa v príslušnej sociálnej inštitúcii“ (Slančová et al., 2022, s. 13).

Druhým teoreticko-metodologickým východiskom tejto štúdie je teória lexikálnej motivácie predstavená v prácach M. Ološtiaka (2010, 2011). Ako osobitný typ motivácie sa vyčleňuje aj registrová motivácia – v nadväznosti na koncept komunikačného registra – a registrovo motivované lexémy. Hlavným príznakom registrovo motivovaných jednotiek je situačná podmienenosť, ide o lexémy, ktoré „sa preferenčne používajú v určitej komunikačnej sfére, situácii, sú viazané na istú tému, príp. komunikantov“ (Ološtiak – Pachomova 2022, s. 191).

Cieľom našej výskumnej sondy je identifikovať jazykové markery ZKR v dvoch knihách lekárky Z. Mojzešovej. Pri výskume sme použili kvalitatívne štylistické metódy opierajúce sa o vymedzenie základných pojmov a exemplifikáciu, takisto metódu interpretácie textu a metódu analýzy kolokácií.

2 ZDRAVOTNÍCKY KOMUNIKAČNÝ REGISTER V TEXTOCH Z. MOJZEŠOVEJ

Dominantným komunikačným registrom v textoch lekárky Z. Mojzešovej je zdravotnícky register. Jeho prítomnosť sa prejavuje už prostredníctvom pertraktovaných tém a motívov. Tie sa týkajú výlučne autorkinej lekárskej profesie a prostredia, v ktorom pôsobí. Toto prostredie ako jeden z typických zdravotníckych priestorov je zakomponované aj do názvu prvej knihy *Máme v ambulancii zlatú ryбку*, čím jasne definuje tematickú dominantu textov. Nositeľom takejto dominanty je v názve druhej knihy prevzaté substantívum *covid* ako pomenovanie ochorenia. Hoci obe knihy tematizujú inštitúciu zdravotníctva, prvá to robí všeobecnejšie a tematicko-motivicky pestrejšie, kým druhá užšie a špecifickejšie. Subtémami a motívmi prvej knihy sú najmä: bežný pracovný režim v ambulancii, vyšetrowanie a realizácia zdravotníckych výkonov, administratívna práca zdravotníkov, prepracovanosť zdravotníkov, prístrojové vybavenie ambulancie, situácie v čakárni, situácie v ambulancii, rozmanité konkrétne prípady liečených pacientov. Už v tejto knihe sa v malej miere objavujú aj covidové motívy. Autorka sa nevyhýba ani subtéme smrti pacientov.

Druhá kniha obsahuje už výlučne subtémy a motívy súvisiace s ochorením covid a s tzv. covidovým obdobím. Ide najmä o telemedicínu, konfrontáciu s covidovými pacientmi, diagnostikovanie

covidu, narušenie sociálnych vzťahov, „škatuľkovanie“ ľudí, jednotlivé covidové vlny a typy covidu, covidové opatrenia, karanténu, nosenie rúšok, prácu zdravotníkov počas covidu.

2.1 Pragmatické markery zkr v textoch Z. Mojžešovej

Pomerne markantný je v textoch Z. Mojžešovej rozmer sociálnej a personálnej deixy. Ide o jazykové prostriedky vzťahujúce výpoveď k účastníkom komunikácie a rozlišujúce účastníkov a neúčastníkov komunikácie, ako aj o prostriedky referencie súvisiace so sociálnymi rolami komunikantov (porov. Hirschová, 2013).

Aspekt deixy naznačuje, komu sú texty Z. Mojžešovej adresované. Autor úvodného slova prvej knihy, MUDr. P. Makara, tvrdí, že „knihy je určená nielen pre nás lekárov, ale aj pre našich pacientov“ (2021, s. 3). Podľa tohto vyjadrenia sa zdá, že primárnym percipientom Mojžešovej textov by mali byť lekári, sekundárnym pacienti, teda príjemcovia zdravotníckej starostlivosti, ktorými sme de facto všetci, takže knihy by mali byť schopní pertraktovať aj laici. P. Makara exponuje percipientov textov na báze diferenciácie sociálnych rolí, ktoré ľudia nosia výlučne vo sfére zdravotníctva.

Texty Z. Mojžešovej sa vyznačujú interaktívnym rozmerom, ktorý budujú aj oslovenia. Tie sú pomerne variabilné. Prekročenie zdravotníckej sféry naznačuje rodovo diferencované oslovenie *milé čitateľky*. Značne všeobecný charakter má aj substantivizované oslovenie *vážení* s potenciálne ironickým nádychom. Roly v rámci zdravotníckej sféry odrážajú oslovenia *milí pacienti*, *milí moji pacienti* a *kolegovia*. Všeobecný, ale už osobnejší, eufemizujúci charakter má oslovenie *milí moji* zblížujúce autorku s čitateľským publikom.

Okrem oslovení používa autorka v texte aj množstvo menných prostriedkov referujúcich najmä na pacientov, zdravotnícky personál a na zdravotnícke organizácie. Frekventovaným prostriedkom referencie na pacientov je spojenie zdvorilostného apelatíva *pán*, *pani* s propriom – krstným menom: *pani Lucia*, *pani Beáta*, *pani Elena*, *pán Pavol* a pod. Pravdepodobne ide o autentické vlastné mená pacientov, ktoré sú však vďaka absencii priezvisk dostatočne anonymné. Fiktívnosť jediného propria pacienta autorka metajazykovo komentuje: *Volá sa Maťo Gabriel (nepravé meno), ale tak podobne znelo to originálne. Pričom Maťo je priezvisko*. Exponovaný spôsob identifikácie pacienta ako postavy príslušného textu niekedy autorka dopĺňa uvedením jeho veku: *Pani Elena niekde medzi 80-tkou a 90-tkou.*; *Do ambulancie prichádza pán Pavol, má*

38 rokov...; 50-ročná pani Iveta. Vekové relácie zohrávajú dôležitú úlohu, zrejme v súvislosti s nasledujúcim textovým pertraktovaním diagnóz, aj pri iných spôsoboch referencie na pacientov (35-ročný pacient). K tým apelatívnym ešte patria rodové pomenovania (samostatné *pani*), rolové pomenovania (*pacient, jedna pacientka, sudkyňa, biskup*) i rodinné a familiárne pomenovania (*dedko, babka, manželka*), niektoré dokonca exponované v názvoch textov (*babička, mamička*). Apelatívum *pacient* používa Mojzešová v názvoch najbežnejšie (*Ako som donútila pacienta, aby mi zaspieval do telefónu; Svojich pacientov neudávam; Ako kortikoidy zmenili pacienta na hormonálne monštrum*). Zaujímavé je v naznačenom kontexte pomenovanie *pán dôležitý* majúce povahu prezývky (*Voláme ho so sestričkou „pán dôležitý“*). Výrazným markerom ZKR je používanie názvu diagnózy pacienta namiesto jeho mena (porov. Fedorková, 2012; Dubovcová, 2012). S takouto metonymickou referenciou sme sa v analyzovaných textoch stretli iba raz: *Podvrtnuté členky často prefrčia cez našu ambulanciu*. V druhej knihe *Argentínske tango s covidom* sa hojnejšie vyskytuje kolektívna referencia na pacientov formou plurálových pomenovaní (*chrípkári, samoordinujúci pacienti, rizikovní pacienti*), medzi ktorými dominujú substantivizované príchastia (*dojčiace, tehotné*), najmä také, ktoré indikujú covidovú tému, mohli by sme ich označiť ako tematické pomenovania: *očkovaní, neočkovaní, trikrát očkovaní, zaočkovaní, prekonaní, neprekonaní, infikovaní*. Možno sem zaradiť aj substantivizované adjektíva *pozitívni* či *dvojčiarkoví*. Autorka niekedy takéto pomenovania kumuluje na malej ploche, pričom sa môže meniť ich slovnodruhový status. Takýmto postupom vytvára efekt hyperbolizácie, ironizácie, príp. absurdity:

(1) *A ešte veľa, veľa príkladov. Prichádzajú neotestovaní, neočkovaní, COVID neprekonali, majú „iba bežnú infekciu“, nevieme, aký majú kabátik, do akého tábora patria. Mali by sa ohlásiť telefonicky. Niektorí sú nahnevaní, ale nie pozitívne.* (text Riešime hlavolamy)

(2) *Teda ide to ako na ľade. Niekedy však veľmi krehkom. Očkovaní – neočkovaní, neprekonaní, nechcú sa dať testovať, majú príznaky, boli s niekým v kontakte, boli očkovaní, boli v kontakte, sú očkovaní, majú príznak, ale očkovaní boli dávnejšie alebo aj nie tak dávno, ale máme tu deltu. Sú pozitívni aj očkovaní, len spravidla nekončia s ťažkým priebehom.* (text Covidová únava)

(3) *Hlásili sa naozaj všetci, zatiaľ prevažne mladšie a stredné ročníky. Neočkovaní a prekonaní pred mesiacom. COVID? Ako je to možné? Už znovu? No, Omikron. Trikrát očkovaní, tí mali úplne mierny priebeh.*

Dávnejšie očkovaní. Tí, ktorí si mysleli, že je to len bolesť hrdla, ale kolega mal pozitívny test. (text Delta pribehla, Omikron pricválal)

Ďalšou skupinou osôb, na ktoré sa v textoch referuje, sú zdravotnícki pracovníci. Najčastejšie autorka využíva pomenovanie s deminutívnou formou *sestrička*, neutrálny výraz *sestra* nepoužíva vôbec, čo sa líši od zistení P. Delaporta (2015), ktorá uvádza, že vo vzájomnej komunikácii zdravotníkov bolo preferované pomenovanie *sestra*. Na osoby lekárov Mojzešová referuje pomenovaniami *lekár*, *obvodní lekári*, *všeobecní lekári pre dospelých*, *lekár ambulantný* či *lekár telefonujúci*. Postpozícia adjektívneho prívlastku máva ironický podtón a dané pomenovania sú použité ako generický singulár. Plurálové apozičné referenčné prostriedky *my*, *všeobecní lekári* a *my, lekári* už naznačujú prechod od referencie k autoreferencii autorky, pričom majú význam exkluzívneho plurálu.

Pri referovaní na zdravotnícke organizácie sa používajú apelatívne pomenovania *poisťovňa*, *hygiena* (hodnotili by sme ho ako synekdochickú hovorovú lexému), *lekárska komora*, zriedkavo propriálne pomenovania (*Úrad pre dohľad nad zdravotnou starostlivosťou*) i skratky (*ŠUKL*).

2.2 Morfológické markery zkr v textoch Z. Mojzešovej

Významným morfológickým prostriedkom ZKR, ktorý bol identifikovaný vo viacerých prácach (napr. Zajacová, 2012; Delaporta, 2015; Görögová, 2019), je symbiotický plurál. Forma 1. osoby pl., tak slovesnej, ako aj zámennej, je v textoch Z. Mojzešovej mimoriadne využívaná a strieda sa s autoreferenčnou 1. osobou sg. i s 3. osobou sg. alebo pl. referujúcou väčšinou na pacientov. Plurálové formy 1. osoby však nemožno vždy interpretovať ako symbiotický plurál. Zdá sa, že tento ich význam sa pravidelne strieda s významom exkluzívneho plurálu, ktorý referuje buď na autorku lekárku a ďalších lekárov, ako sme naznačili už vyššie, alebo, častejšie, na autorku lekárku a jej zdravotnú sestru, resp. dve sestry. Takýto exkluzívny plurál je markantný už v názvoch textov: *Leto 2022 – zatiaľ ešte stojíme*, *COVID nás naučil oddychovať*, *Naša ambulancia je urýchl'ovač častíc*, *U nás nežiaducu reakciu mať nebudete*, *Ako si u nás pacienti zdriemnu*, *Podávame COVID na niekoľko spôsobov*, *Riešime hlavolamy*. Ako symbiotický plurál by sme interpretovali napr. názov *Ako sme chytili srdce za chvost* alebo aj názov *Ako sme liečili s aqua pro injectione*, takisto niektoré typicky medicínske slovesné konštrukcie (*meníme gynekológa*). Nezriedka je však hranica medzi exkluzívnym a symbiotickým plurálom u Mojzešovej veľmi tenká (*dáme liečbu na podporu imunity*, *realizujeme predoperačné vyšetrenie*, *odoberáme*

rodinnú anamnézu) a jednotlivé významy sa prelínajú aj na malej textovej ploche:

(4) Slovo kašeľ **môžeme spomínať (SP/EP)** (pozn. SP = symbiotický plurál, EP = exkluzívny plurál) v ambulancii vo všetkých časoch a pádoch. Je to jeden z najčastejších príznakov. Niekedy **nás (SP)** trápí dlho a **urobíme (EP)** naozaj precíznu a komplexnú diagnostiku vrátane základných imunologických testov, kompletnej sérológie na rôzne vírusy a iné patogény, **urobíme (EP)** nakoniec aj RTG pľúc a **urobíme (EP)** terapeutický test s liekmi na rozšírenie priedušiek a proti alergii a rôzne iné... až po eelektroforézu bielkovín, keď je sedimentácia za prvú hodinu výrazná. A niekedy **pristúpime (EP)** k infúznej bronchodilatačnej (priedušky rozširujúcej) liečbe. Často sa pacienti zlepšia. Aspoň čiastočne. Na analógovej stupnici: 10 sú vaše problémy, keď ste prišli, 0 je úplné zdravie. Udaávajú 5, 4, 3. Nakoniec **sa dopracujeme (SP)** k vyťaženej 0. Mnohokrát **kašleme (SP)**, nie na svet, ale preto, že **máme (SP)** v noci reflux žalúdočnej kyseliny (...) Niekedy **kašleme (SP)**, lebo **máme (SP)** chladovú alergiu (...) Niekedy **sa rozhodneme (EP)** byť veľmi rázni a **dáme (EP)** infúziu liekov kortikoidov, bronchodilatancií ako pri astme a... často to pomôže. Potom **dáme (EP)** liečbu na podporu imunity napríklad lyzátov z baktérií a pacienta **upozorníme (EP)**, že pri prvých náznakoch kašľa nech hneď príde.

Autorka lekárka teda vo svojich textoch vystupuje takmer výlučne inštitucionálne, raz s príklonom ku kolektívu zdravotníkov, raz s príklonom k pacientovi; vlastný lekársky subjekt exponuje najmä pri tých úkonoch a výkonoch, ktoré realizuje sama, bez pomoci zdravotníckeho personálu (*monitorujem pacienta, indikujem domácu oxygenoterapiu, posielať na PCR test, realizujem AMTK, nahmatala som tvrdý žľezník*); v súvislosti s covidovou pandémiou býva autorský subjekt výraznejší aj ako „mimorolový“, resp. autorka lekárka akoby sa identifikovala s rolou pacienta (*som plne zaočkovaná, chránim sa, idem si dať dva Medroly*).

P. Delaporta (2015) v rámci výskumu reči zdravotnej sestry realizovala aj frekvenčnú slovnodruhovú sondu, kde identifikovala súbor najfrekvencovanejších verb. Zdá sa, že viaceré z nich aj s niektorými typickými kolokátmi sa potvrdzujú aj v textoch Z. Mojžešovej. Veľmi frekvencované je u nej sloveso *mať*, ktorého kolokátmi sú pomenovania častí ľudského tela alebo ich deriváty, pomenovania chorôb a príznakov chorôb, ide o viacslovné verbo-nominálne konštrukcie obsahujúce výrazy s negatívnou sémantikou ako *problém, porucha, ťažkosť* a pod.: *má*

*tráviace ťažkosti, mala problémy so srdcom, mala poruchu osobnosti, má zlyhávanie srdca, mal spastické fenomény na pľúcach, má neurotické prejavy, majú poruchu imunity, má nádchu, bolesť hlavy, malátnosť. Niektoré konštrukcie obsahovali aj explicitný hodnotiaci výraz: mali výter z hrdla negatívny. Častejšie sme zaznamenali posesívne rezultatívne konštrukcie (má operovanú vývojovú vadu srdca, mala zavedený drén) či iné opisné pasívne alebo rezultatívne konštrukcie (je plne zaočkovaný, sú trikrát očkovaní, bol dehydratovaný, pacientka bola poučená, bude monitorovaná gynekológom, byť napojený na pľúcnu ventiláciu). Za lexikalizované alebo lexikalizujúce sa pokladáme verbo-nominálne konštrukcie s verbami *dať*, *robiť*, *dostať*, ale aj inými, ktoré sú vysoko prediktabilné: *robiť* odbery, *dať* si kartu, *dostať* sepsu/zápal, *napojiť/podať* infúziu, *zaviesť* kanylu, *točiť* EKG, *nasadiť* liečbu, *užívať* lieky, *napísať* recept.*

Na pozadí textov Z. Mojžešovej sa ako verbá typické pre ZKR javia tieto prevzaté (*antikoagulovať*, *auskultovať*, *diagnostikovať*, *monitorovať*, *implantovať*, *indikovať*, *infikovať* sa, *inhalovať*, *konzultovať*, *rehabilitovať*, *trombotizovať*, *zalgizovať*) a domáce verbá: *hroziť*, *liečiť*, *objednať* sa, *odobrať/odoberať*, *pociťovať*, *premerať*, *pretrvávajú*, *prekonať*, *doporučiť*, *nasadiť*, *nahmatať*, *vyšetriť*, *vytestovať*, *vzniknúť*. Ide o akčné, príp. procesné verbá pomenúvajúce kľúčové činnosti lekára či iného zdravotníckeho personálu alebo o procesy prebiehajúce v tele pacienta.

Z ďalších prostriedkov príznačných pre zdravotnícku komunikáciu by sme upozornili na ustálené väzby (*liečiť* sa na, *alergia* na, *reakcia* na/*reagovať* na, *byť* po (žlčníkovej kolike), *nastavovať* na (*warfarín*)), predložkové pády (*bez kontraindikácií*, *s ťažkým priebehom*, *pri prvých náznakoch*), zreteľové adverbiá (*zbežne neurologicky*, *antigénovo pozitívny*, *echokardiograficky*, *histologicky maligny*) a eliptické konštrukcie s elipsou verba *byť* (*na EKG porucha vedenia*, *kontrola o ďalšie tri mesiace*, *na MRI mozgu v čelovom laloku tumor*, *nález opakovane stacionárny*).

2.3 Lexikálne markery zkr v textoch Z. Mojžešovej

Jedným z najrelevantnejších dokladov existencie určitého komunikačného registra alebo subregistra sú registrovo motivované lexémy (ďalej RML).

Prvou skupinou RML ZKR sú zaiste a očakávané termíny, a to zvlášť latinské – hoci napr. výskumná sonda Z. Dubovcovej (2012) zameraná na

reč lekárov operátorov ukázala, že lekári preferovali slovenské ekvivalenty odborných termínov. Z tohto hľadiska sú texty Z. Mojžešovej zaujímavé, pretože obsahujú pomerne veľa odbornej latinskej terminológie, ktorú poznajú iba lekári, čo by skutočne potvrdzovalo spomínané konštatovanie P. Makaru, že autorkina (prvá) kniha je určená v prvom rade lekárom. Takáto úzko špecializovaná medicínska terminológia zahŕňa v sledovanom materiáli jednoslovné (*anizokória, antihypertenzíva, bisoprolol, bronchodilatanciá, elektroforéza, erysipelas, hypercholesterolémia, kardiomegália, koagulácia, koprológia, lymfá, polypragmázia, sarkoidóza, secernácia, tachykardia, tracheostómia*), dvojslovné (*artérová hypertenzia, gastroezofageálny reflux, inhalačné kortikosteroidy, perindopril arginín, punkcia likvoru, refraktérna fáza, respiračný infekt, reumatoidná artritída, ulcerózna kolitída, umbilikálna hernia*) i viacslovné pomenovania (*cirkadiánnny rytmus kortizolémie*). Autorka často v texte takéto špecifické a komplikované termíny vysvetľuje, resp. uvádza ich slovenský ekvivalent, a to buď formou vsuvky v zátvorke, alebo formou apozície graficky vyčlenenej cez pomlčku: *hrozí hypoperfúzia – nedostatočné prekrvenie plodu; pocit palpitácií – búšenia srdca pretrvávajú; erysipelas – ruža; Secernácia – vytekanie bola taká intenzívna...; Bola polymorbidná (mala viacero ochorení); pre polypragmáziu (množstvo liekov, ktoré užíval); indikujem domácu oxygenoterapiu (aplikovanie kyslíka); umbilikálna (pupková) hernia*. Občas uplatňuje opačný postup – najskôr uvedie domáci výraz a v zátvorke jeho internacionálny terminologický ekvivalent: *Nesplňal kritériá pre vážne genetické postihnutie (familiárnu hypercholesterolémiu)...* Oba postupy pôsobia z hľadiska laického percipienta edukačne. Latinské termíny sa do autorkiných výpovedných štruktúr začleňujú veľmi prirodzene, nezriedka sa vo viacslovnom spojení stretne latinský a domáci výraz: *porucha koagulácie, nahromadenie lymfy, auskultovať srdce, dostala sepsu, nevinný infekt, elektroforéza bielkovín*. Podobne organicky začleňuje Mojžešová do textu aj skratky, ktoré sú veľmi frekventované. Niektoré vysvetľuje (*realizujem AMTK – 24-hodinové snímanie artérového tlaku; na tlak, na CHOCHP – zúženie priedušiek, na dyslipidémiu – zvýšenú hladinu tukov v krvi*), väčšinu však nie (*ACE-inhibitor, L-carnitín, polytopný VAS, BMI 37,5, ABI, IBS, 190/130 mmHg*), no keďže mnohé skratky sú všeobecne známe, nie je to ani potrebné (*EKG, MRI, RZP, ADOS-ka, ARO, USG vyšetrenie, inak nás t.č. nepotrebuje, na i.v. aplikácii vitamínu C, rezistencia na ATB, RTG plúc, 1 tbl*).

Špecifické medicínske latinské výrazy majú najčastejšie substantívnu a adjektívnu slovnodruhovú príslušnosť. V menšej miere sme zaznamenali verbálne (*auskultovať, antikoagulovať niekoho, hyperaktivovať*) a adverbiálne lexémy (*echokardiograficky, histologicky*). Ďalšiu vrstvu RML ZKR reprezentujú u Mojzešovej všeobecne známe internacionálne medicínske lexémy, ktoré pravdepodobne (porov. Delaporta, 2015) patria do pasívnej slovnej zásoby laikov, resp. pacientov. Ide o jednoslovné aj viacslovné pomenovania, ktoré možno sémanticky diferencovať ako:

- pomenovania diagnostických metód a úkonov: *biopsia, bypassy, kolonoskopia, kyretáž, ultrazvuk, sedimentácia; magnetická rezonancia, laparoskopická operácia, alergologické vyšetrenie, imunologické testy;*
- pomenovania chorôb: *dekubitus, hemoroidy, schizofrénia, cirhóza; somatizačné poruchy, infarkt myokardu, skleróza multiplex;*
- pomenovania objektov a nástrojov: *fonendoskop;*
- pomenovania liekov a liečivých látok: *infúzia, kortikoidy;*
- pomenovania činností: *rehabilitácia, hospitalizácia;*
- somatické pomenovania: *artériový tlak, systolický tlak, diastolický tlak, zvýšený cholesterol;*
- administratívne výrazy: *dekurz; rodinná anamnéza.*

Treťou vrstvou RML ZKR, ktoré sú najbližšie bežnej komunikácii a najvýraznejšie sa prelínajú s bežnou lexikou, sú jednoslovné aj viacslovné prevažne domáce:

- pomenovania diagnostických metód a úkonov: *preväz, snímka, vyšetrenie, odber, pľúcne vyšetrenie, krvný obraz;*
- pomenovania somatických procesov a prejavov: *slabosť, dušnosť, prelievanie, škvŕkanie, nafukovanie, plynatosť, zvýšené potenie, búšenie srdca;*
- somatizmy: *dutina ústna;*
- pomenovania chorôb: *infekcia močových ciest, zlyhanie obličiek, chronické zúženie priedušiek, syndróm dráždivého čreva, poškodené kĺby, stukovatenie pečene, zápal srdcového svalu;*
- pomenovania zdravotníckych priestorov: *čakáreň, príjmová ambulancia, sesterská izba;*
- pomenovania objektov a nástrojov: *prístrojové vybavenie, lekárske lôžka;*
- pomenovania liekov: *psychiatrické lieky, lieky proti hnačke, lieky na tlak, účinná dávka lieku;*

- administratívne výrazy: *kartotéka, preventívna prehliadka, chorobopis, výmenný listok.*

Niektoré lexémy a spojenia sú výrazne hovorové (*akosi ťažko na hrudníku*). U Mojžešovej sa stretávame s viacerými metonymickými a obraznými spojeniami a konštrukciami, ktoré by mohli mať podľa nášho názoru status profesionalizmov či slangizmov: *sestričky sú v žile pacienta; pacienti sa zlepšia* (=ich zdravotný stav). Na špecifický status niektorých takýchto spojení, konkrétne v nasledujúcich príkladoch na status ľudových (archaických) pomenovaní chorôb a príznakov, upozorňuje aj samotná autorka krátkym metajazykovým komentárom: *Kedysi sa týmto ochoreniam hovorilo aj larvované depresie. – Manažérska choroba je staršie označenie pre komplex psychosomatických symptómov... – Ale prekonala deväť kyretáží pre tzv. zamlčaný potrat. – A tak sme poriešili „dedičný kašeľ“.*

Ako typické prostriedky zdravotníckej komunikácie boli identifikované (porov. Ruščák – Farkašová, 2008; Fedorková, 2012) eponymá. V skúmanom textovom materiáli sme ich zaznamenali len vzácné, a to ako pomenovania chorôb (*Crohnova choroba*) a lekárskech prístrojov (*nasadenie tlakového Holtra = Holterov prístroj*), pričom v jednom prípade bolo eponymum použité metonymicky (*má parkinsona*). Ako profesionalizmy hodnotíme aj verbálne tvary ako *treba ho vytestovať, zalergizovala, aby babičky netrombotizovali*.

Najmä v druhej knihe Mojžešovej sa vzhľadom na exponovanú tematickú dominantu používa lexika príznačná pre komunikačný register COVID-19 (pozn. k postulovaniu tohto komunikačného registra pozri Ološtiak – Pachomova, 2022; Vitoslavská, 2025): *PCR test, AG testy, omikron, delta, longcovid, posilňovacia tretia dávka, monoklonálne protilátky, postkovidové príznaky, COVID oddelenie* a pod.

3 ZÁVER

Ambíciou štúdie bolo na báze doterajších výskumov komunikácie v zdravotníckej sfére identifikovať jazykové prostriedky zdravotníckeho komunikačného registra v prozaických textoch lekárky Z. Mojžešovej tematizujúcich práve medicínske prostredie a lekársku profesiu. Obmedzený priestor štúdie umožnil venovať sa iba vybraným markerom ZKR, a to pragmatickým, morfologickým a lexikálnym, skúmané texty však poskytujú materiál aj na reflexiu syntaktických markerov a napr. aj kognitívnych metafor používaných v medicíne. Veríme, že výskumné sondy podobného charakteru pomôžu slovenskej lingvistike postupne

zaplniť biele miesta na mape poznania dosiaľ málo známych komunikačných sfér, ku ktorým patrí aj tá zdravotnícka.

LITERATÚRA

- BALEGOVÁ, O. 2005. Kultúra a spoločnosť v systémovom a komunikačnom prostredí. In *Medzi občanom a štátom. Kontexty slobody, demokracie a spravodlivosti*. Košice: Univerzita P. J. Šafárika, s. 15 – 39.
- DELAPORTA, P. 2015. *Reč zdravotnej sestry orientovaná na pacienta*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, s. 174. [Rigorózna práca]
- DUBOVCOVÁ, Z. 2012. *Profesionálna reč. Jazykový obraz komunikácie zdravotníkov*. Ružomberok: Filozofická fakulta Katolíckej univerzity, s. 71. [Diplomová práca]
- DUTKOVÁ, M. 2014. *Komunikácia v zdravotníckych a sociálnych zariadeniach*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, s. 111. [Bakalárska práca]
- FEDORKOVÁ, Z. 2012. Sociolekt lekárov a medikov. In *7. študentská vedecká konferencia. Zborník príspevkov*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, s. 814-824, <https://elibrary.pulib.sk/elpub/view/isbn/9788055505169>
- GÖRÖGOVÁ, M. 2019. *Komunikačný register veterinárnej kliniky*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, s. 84. [Diplomová práca]
- HIRSCHOVÁ, M. 2013. *Pragmatika v češtině*. Praha: Karolinum, s. 336.
- MOJZEŠOVÁ, Z. 2021. *Máme v ambulancii zlatú rybku*. Bratislava: I.D.L. Company, s. 102.
- MOJZEŠOVÁ, Z. 2022. *Argentínske tango s covidom*. Košice: Byzant, s. 104.
- OLOŠTIAK, M. 2010. Registrová motivácia lexikálnych jednotiek (o vzťahu medzi pojmi lexikálna zásoba, register, sociolekt). In *Jazykovedný časopis*, roč. 61, č. 1, s. 31-42.
- OLOŠTIAK, M. 2011. *Aspekty teórie lexikálnej motivácie*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, s. 339.
- OLOŠTIAK, M., PACHOMOVA, S. M. 2022. Onomaziologická komparácia slovenčiny a ukrajinčiny (na príklade komunikačného registra COVID-19). In *Slovanská slovo tvorba: synchronia, inovácie, neologizácia*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, s. 189-218.

- RUŠČÁK, F., FARKAŠOVÁ, J. 2008a. Slovenčina v súčasnom nemocničnom komunikačnom prostredí (I). In *Slovenská reč*, roč. 73, č. 2, s. 65-74.
- RUŠČÁK, F., FARKAŠOVÁ, J. 2008b. Slovenčina v súčasnom nemocničnom komunikačnom prostredí (II). In *Slovenská reč*, roč. 73, č. 3, s. 139-148.
- SLANČOVÁ, D. et al. 2022. *Úvod do štúdia interaktívnej štylistiky II*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, s. 448.
- VITOSLAVSKÁ, V. 2025. *Lexikálna charakteristika komunikačného registra COVID-19*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, s. 86. [Diplomová práca]
- ZAJACOVÁ, S. 2012. *Komunikačné registre v rolových hrách detí. Výsledky sociolingvistického experimentu*. Prešov: FF PU, s. 228.

KONTAKT:

Mgr. Martina Šoltésová, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove, Filozofická fakulta

Inštitút slovakistiky a mediálnych štúdií

Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov

martina.bodnarova@unipo.sk

FORMÁLNE ASPEKTY LITERÁRNOKRITICKEJ RECENZIE

Lukáš ŠVAJLENIN, SK

ABSTRAKT

Formálny parameter konceptualizácie žánru je jedným z piatich kritérií (tematický, kompozičný, funkčný, jazykový, formálny), ktoré sa podieľajú na utváraní žánru. V príspevku sa pokúsime analyzovať na bohatom korpuse vybraných reprezentatívnych literárnokritických recenziách formálny aspekt. Analyzovaná vzorka je vybraná z rôznych časových období (1. 1968, 1971; 2. 1987, 1991; 3. 2022, 2023), aby sme postrehli transformácie a definovali špecifiká formálnych kritérií literárnokritického žánru recenzie. Rovnako tam sa zameriavame nielen na literárnokritickú recenziu publikovanú v literárnych časopisoch (t. j. odbornú), ale aj v denníkoch (t. j. publicistickú).

Kľúčové slová: literárnokritická recenzia, literárna kritika, formálne kritériá

THE FORMAL ASPECT OF LITERARY-CRITICAL REVIEW

ABSTRACT

The formal parameter of genre conceptualization is one of the five criteria (thematic, compositional, functional, linguistic, formal) that characterize each genre. In this paper we will try to analyse the formal aspect on a rich corpus of selected representative literary-critical reviews. The analysed sample is deliberately selected from different time periods (1. 1968, 1971; 2. 1987, 1991; 3. 2022, 2023) to perceive transformations and to define the specifics of the formal criteria of the literary-critical review genre. In the same way, there we focus not only on literary-critical review published in literary journals (professional), but also in daily newspapers (journalistic).

Key words: literary-critical review, literary criticism, formal criteria

ÚVOD

Literárnokritická recenzia (ďalej už len LKR) predstavuje špecifický typ žánru náležiaci disciplíne literárna kritika, t. j. prostredníctvom tohto žánru sa deje literárnokritická reflexia. V posledných dekádach je recenzia jedným z najvyužívanějších žánrov z korpusu literárnokritických foriem reflexie. V tomto príspevku sa pozrieme na formálny aspekt tohto žánru, t. j. budeme sa zaoberať tým, ako sa ustálili špecifiká, prípadne transformoval úzus formálnych špecifik LKR, napr. extenzita (rozsahu) alebo umiestňovanie bibliografického odkazu na hodnotenú knihu.

1 VÝCHODISKA

V tejto práci budeme vychádzať z predpokladu, že žáner, tak ako ho definuje D. Slančová je „*zovšeobecnený, abstraktný koncept, ktorý sa vytvoril indukčnou generalizáciou, abstrakciou zovšeobecnením vedomia textov, vyznačujúcich sa podobnými tematickými, funkčnými, kompozičnými, jazykovými a formálnymi znakmi*“ (Slančová et al. 2021, s. 118). D. Slančová (1996, s. 116 – 119; 2021 et al. 2021, s. 125 – 139) hovorí o piatich žánrových kritériách, resp. parametroch konceptualizácie žánru: tematický, funkčný, kompozičný, jazykový a formálny: tie „*tvoria záchytné body pri opise žánrovej normy a zároveň aj pri uvedomovaní si a následnej produkčnej a percepčnej realizácii žánru*“ (Slančová et al. 2024, s. 445). Predmetom nášho záujmu je jeden z parametrov konceptualizácie žánru, a to formálny parameter.

Na formálny parameter konceptualizácie žánru, aj vo vzťahu k samotnej LKR, sa môžeme pozrieť z viacerých aspektov: rozsah (extenzita), typografická a/alebo grafická úprava, umiestnenie v rámci časopisu alebo novín (Slančová et al. 2021, s. 138 – 139). V rámci tejto štúdií sa pozrieme na prvé dva vymenované parametre.

Rozsah (extenzitu) považoval J. Mistrík za prvý orientačný kvalifikátor žánru. Pre analytické texty, teda aj pre recenziu, stanovuje hornú hranicu rozsahu žánru okolo 2 000 slov (Mistrík 1975, s. 21, 23). Nie je však úplne typické stanoviť presnú dĺžku konkrétneho žánru, výnimku v tomto ohľade tvoria len pragmatické limity rozsahu (úzus redakcie), preto uvažujeme o extenzite skôr v relatívnom zmysle. Netreba zabúdať, že rozsahový parameter koexistuje vo vzájomnom vzťahu a kooperuje s ostatnými parametrami konceptualizácie žánru. Dĺžka žánru sa jednak odráža v kompozičnej štruktúre, jednak vo výbere jazykových prostriedkov a má vplyv aj na genézu textu (Slančová 1996, s. 118;

Slančová et al. 2021, s. 139), z týchto dôvodov je nevyhnutné extenzitu vnímať ako podstatnú formálnu veličinu žánru.

2 CIELE

Cieľom predkladaného príspevku je analyzovanie formálneho parametra literárnokritického žánru recenzia z dlhšieho časového hľadiska, a to od druhej polovice 20. storočia po súčasnosť. Snahou je podať obraz transformácie, prípadne ustálených špecifik formálnych kritérií LKR.

V príspevku sa zameriame na:

- (1) extenzitu (rozsah) LKR,
- (2) grafickú a typografickú úpravu LKR,
- (3) na transformáciu umiestňovania bibliografického odkazu recenzovaného diela v LKR.

3 METÓDY

Pre analýzu formálneho parametru LKR sme zvolili výskumnú vzorku z dvoch komunikačných sfér, v ktorých sa prirodzene LKR vyskytujú: (1) *vedeckej (odbornej) komunikačnej sféry* a (2) *mediálnej komunikačnej sféry*. V rámci vedeckej (odbornej) komunikačnej sféry používame literárne časopisy (*Mladá tvorba*, *Slovenské pohľady*, *Romboid*) a v rámci mediálnej komunikačnej sféry pracujeme s denníkmi, prípadne jej prílohami (*Smena*, *Pravda*, *SME – Magazín o knihách*). Na formálne parametre sa pozeráme v LKR z dlhšieho časového obdobia, t. j. od druhej polovice 20. storočia po súčasnosť. Keďže sme zvolili metódu sondy toto dlhšie obdobie sme si rozdelili do troch období, a v každom z týchto období pracujeme s dvomi polrokmi (t. j. vychádzajúce v januári až júnny skúmaného roku) a vybranými periodikami:

1. *skúmané obdobie*: zastúpené polrokom 1968 a literárnymi časopismi *Mladá tvorba*, *Slovenské pohľady* a denníkmi *Smena*, *Pravda*; a polrokom 1971 s literárnymi časopismi *Romboid*, *Slovenské pohľady* a denníkmi *Smena* a *Pravda*
2. *skúmané obdobie*: zastúpené polrokom 1987 a polrokom 1991, oba polroky zastupujú literárne časopisy *Romboid*, *Slovenské pohľady* a denníky *Smena*, *Pravda*
3. *skúmané obdobie*: zastúpené polrokom 2022 a polrokom 2023 a literárnymi časopismi *Romboid*, *Slovenské pohľady* a denníkmi *Pravda* a *SME*

Z nich sme vybrali 536 LKR, čo tvorí celkovú vzorku, z ktorej zovšeobecňujeme naše zistenia.

Použitými metódami v príspevku sú predovšetkým *obsahová analýza*, ktorá umožňuje triediť a analyzovať väčšie množstvo vzorky.

4 VÝSLEDKY

LKR si môžeme na základe našich analýz diferencovať na štyri rozsahové modely: *veľkú, strednú, malú recenziu a minirecenziu*. K *veľkej recenzii* budeme zaraďovať texty, ktoré sa pohybujú nad 1 000 slov a viac, *stredná recenzia* predstavuje rozsah 600 – 1000 a *malá recenzia* 350 – 600 slov. *Minirecenzia* je špecifický druh, ktorá je rozsahom porovnateľná s abstraktom, t. j. 100 (pozn. v niektorých prípadoch môže mať aj menej). Minirecenzia neraz hraničí so žánrom anotácia, avšak v minirecenzii nachádzame hodnotiace stanovisko. Anotáciu vnímame v našej práci ako žáner, ktorý nemá hodnotiaci charakter a je len informačným (deskriptívnym) žánrom, popisujúci základné informácie o umeleckom texte; posúvame ho tak k širšiemu okruhu publicistických žánrov literárnej publicistiky, a nie k čisto literárnokritickým žánrom) – 300/350 slov (viac o minirecenzii pozri Švajlenin 2024, s. 162 – 171).

V literárnych časopisoch v prvom skúmanom období (zastúpené polrokmi 1968, 1971) dominovali predovšetkým *veľké a stredné recenzie*. *Veľké recenzie* sa v priemere pohybovali okolo 1 200 – 1 300 slov, ale dosahovali aj omnoho vyšší rozsah (cca 1 480 – 1 600 slov). Napríklad v *Slovenských pohľadoch* v polroku 1968 recenzia českého kritika Bohumila Doležala (1968, s. 134 – 138) obsahovala takmer 3 100 slov. U tohto kritika nejde o výnimku, jeho recenzie v *Slovenských pohľadoch* pravidelne dosahovali vysokú extenziu. Ich dĺžka mala svoju príčinu – Doležal nereflektoval len jedno umelecké dielo, ale tri až štyri knihy súdobej českej literatúry; dalo by sa povedať, že išlo o spojenie 3 – 4 LKR s priemerom okolo 500 – 700 slov. Musíme však upozorniť, že Doležal jednotlivé časti recenzie do istej miery koncipoval v hodnotiaco-interpretačných presahoch (komparačne): ak sa neprelínali porovnaním, tak ich minimálne spájal reflexívny úvod alebo záver, vždy však išlo o recenziu ako celok. Zo štruktúrnych a významových príčin nie je možné ani „koketovať“ s myšlienkou, že sa Doležal vyskytuje na rovine kritickej štúdie. Doležal sa v *Slovenských pohľadoch* po roku 1968 ako proskribovaný kritik, pochopiteľne, neobjavuje, a teda ani jeho nadštandardne dlhé LKR. V polroku 1971 sa s *veľkými recenziami*, ktoré by presahovali výšku 1 600 slov, nestretávame. Rozsahom najdlhšia vydaná recenzia v našej vzorke z toho roku má 1 588 slov. Na extenzitu LKR má vplyv viacero faktorov

– napr. nielen úzus (priestorové možnosti) časopisu, ale aj kritikova kompozičná stavba: niektoré z dlhších LKR v sebe obsiahli pomerne dlhé citáty z recenzovaných umeleckých diel, a to najmä pri hodnotení poézie (platí pre oba polroky prvého výskumného obdobia). *Stredne* dlhé recenzie sa v polroku 1971 pohybovali okolo 800 slov. Prahové hodnoty dosahovali *malé recenzie*, ktoré sa vyskytovali výrazne na rovine 570 až 590 slov, čiže skôr bližšie k *strednej recenzii*. Extenzita pre prvé skúmané obdobie sa ukazuje ako rozmanitá a literárne časopisy dodržovali túto rozmanitosť aj po personálnych výmenách redakcií (pozn. myslia sa tu personálne výmeny redakcií po vstupe vojsk Varšavskej zmluvy v auguste 1968, t. j. nástupu konsolidácie a následnej normalizácie na prelomoch 60. a 70. rokoch 20. storočia).

Denníky, pochopiteľne, *veľké recenzie* nepublikovali. Pre celé prvé skúmané obdobie možno konštatovať, že extenzita LKR primárne figurovala v počte 500 až 600 slov. Výnimku tvorili dve recenzie (*Pravda*, 1968) dosahujúce nad 1 000 slov, obe boli zamerané na poéziu, a v oboch boli rozsiahlejšie citácie z hodnoteného diela. Vyskytli sa aj *minirecenzie*, ktoré pre svoju redukovanosť a údernosť z publicistického hľadiska majú v mediálnych komunikátoch svoje opodstatnené miesto.

V druhom skúmanom období (zastúpené polrokmi 1987 a 1991) sa v literárnych časopisoch v rámci otázky extenzity LKR nachádza výraznejšia rozmanitosť, a to od dlhých až po malé recenzie. Najvyššia extenzita v rámci *veľkých recenzií* bola 1 714 slov. LKR však s istou pravidelnosťou dosahovali asi 1 200 slov. Pri *stredných recenziách* sa pohyboval ich rozsah v prieme okolo 850 slov, pri *malých recenziách* približne 520 slov. Vzhľadom na to, že v tomto období bola vzorka v literárnych časopisoch najvyššia (uverejnených bolo 152 LKR) z toho plynie aj ich výrazná rozsahová mnohotvárnosť, preto sme sa rozhodli stanoviť pri jednotlivých typoch extenzít ich priemernú hodnotu, avšak rozsahy jednotlivých typov boli v rôznorodých rozpätiach. V tomto období neexistovala pravidelnosť v extenzite, z čoho vyplývala značná uvoľnenosť. *Minirecenzie* sa výraznejšie nevyskytovali, aj keď je možné postrehnúť aj LKR s hodnotou približne 300 slov, nie však menšie.

Pre denníky v druhom skúmanom období platí viac-menej ich rozsahová ustálenosť. V *Smene* v polroku 1987 LKR mala svoje konkrétne miesto (jeden dlhý stĺpec na vonkajšej marginálii kultúrnej rubriky), čím sa dosiahla jej ustálená, avšak limitovaná extenzita: pohybovala sa v reláciách od 470 a maximálne do 570 slov. Ani v polroku 1991 po transfigurácii *Smeny*, čím sa zmenila priestorová stabilita umiestňovania

recenzie, nedošlo k zmene úzu. Táto zúžená rozsahová hodnota, ako si ukážeme v ďalších častiach práce, neuberala na kvalite jednotlivých LKR. V *Pravde* takáto limitovanosť rozsahu recenzií nebola prísna, ale ani sa výrazná extenzívnosť nepreferovala, spravidla išlo o 300 – 400 slovné texty. Pre oba denníky v polrokoch 1987 a 1991 platí, že sa najvýraznejšie extenzita LKR stvárňovala v podobe *malej recenzie*. V *Pravde* bola prítomná aj *minirecenzia*, približne v rozsahu 230 slov.

V súčasných literárnych časopisoch (zastúpené polrokmi 2022 a 2023) rozsah figuroval v rôznorodých reláciách. Nájdeme v nich ako *veľké recenzie* (najvyššie zaznamenaná LKR mala 1 444 slov) (pozn. Uvedomujeme si, že v lit. internetových časopisoch (napr. PLAV) vďaka neobmedzenému (internetovému) priestoru je možnosť publikovať v súčasnosti aj dlhšie recenzie. V online priestore skutočne extenzita dosahuje vyššie hodnoty), *stredné recenzie* (v rozmanitých kvantitách, od 640 až po 950 slov), tak i *malé recenzie* (od 380 až po 580 slov). Dominovali však najmä *stredné* a *malé recenzie*. *Minirecenzia* skôr absentovala.

Denníky podobne ako pri súčasných literárnych časopisoch vykazovali v extenzii rôznorodosť. Najvyššie zaznamenanú máme LKR okolo 1 144 slov, recenzie nad 1 000 slov boli typické pre *Magazín o knihách (SME)*, a to v sekcii *Kniha mesiaca*. V knižnej prílohe *SME* bola dominantná skôr *malá recenzia* v rozmedzí 470 až 580 slov. V *Pravde* sa recenzie pohybovali, a to ustálené, v strednom modeli, okolo 600 až 780 slov. *Minirecenzie* neboli výrazne prítomné ani v jednom z denníkov.

Z hľadiska grafickej a typografickej úpravy recenzií možno konštatovať, že LKR ako v literárnych časopisoch, tak aj v denníkoch sa spravidla publikujú v dvojstĺpcovom prevedení. Ide o ustálenú a nemennú formu, ktorá nemá výnimku ani v jednom zo skúmaných rokov a ani v jednom type skúmaného periodika. V denníkoch ide o prirodzenú súčasť, pretože ako v minulosti, tak aj dnes využívajú dvoj- a viacstĺpcové sádzanie textu. Uplatnenie dvojstĺpcovej sadzby textu v literárnych časopisoch predznamenáva, že ide o analyticko-hodnotiace žánre (existujú výnimky pri niektorých rubrikách, napr. rubrika 5x5), pretože v prípade, že v časopisoch sledujeme pôvodné prozaické literárne texty (poézia a dráma má svoje grafické špecifiká) alebo vedecké štúdie, tak tento typ sadzby neuplatňujú (pochopteľne, je to variabilné a vždy závisí od konkrétneho periodika).

Z formálnych aspektov LKR sa môžeme pozrieť ešte na spôsob zaznamenávania bibliografického odkazu recenzovaného diela, ktorý

zdanlivo nemusí byť vnímaný ako podstatná súčasť recenzie – opak je však pravdou. Odkaz pri LKR musí byť explicitný, pretože recenzia sa viaže na konkrétne vydanie, s ktorým recenzent pracuje. V prípade prekladov (paralelná existencia viacerých prekladov toho istého titulu) či pri druhých a ďalších vydaniach ide o podstatnú informáciu, kvôli redakčným zásahom, zmeny grafiky, vizuálu a ilustrácií knihy, ktoré môžu, ale nutne nemusia byť súčasťou hodnotiacej roviny recenzie. A pochopiteľne, tieto informácie sú dôležité aj z hľadiska operatívosti a marketingu.

V literárnych časopisoch pri otázke bibliografického odkazu dochádza v rôznych obdobiach k rozrušovaniu stálosti umiestňovania odkazu. V prvom skúmanom období bol preferovaný bibliografický odkaz ako súčasť úvodu, spravidla do zátvorky za názov (titulok) diela. Existujú však výnimky, keď autori LKR publikovali tento odkaz aj v iných častiach recenzie: na začiatku jadra (napr. kvôli reflexívnemu všeobecnému úvodu, v ktorom neodznala informácia o pertraktovanom diele) alebo až v závere (ojedinele). Od 80. rokov 20. storočia sa začal postupne využívať aj iný model záznamu, a to spravidla pod názov recenzie. Prekvapením môže byť, že súčasné *Slovenské pohľady* sa vzdali titulku recenzie, namiesto neho sa uvádza (tak ako je to typické pri recenzovaní diel vedeckého charakteru) len bibliografický odkaz, čím prakticky odignorovali tradíciu sprostredkovateľsky prítiažlivých titulkov predznamenantých, prípadne vystihujúcich podstatu hodnotiaceho-analytického textu.

Analogicky sa tieto tendencie prejavili aj v denníkoch. Kým v 60. až 80. rokoch 20. storočia dominovalo odkazovanie ako súčasť úvodu LKR, prípadne perexu (pokiaľ nahrádzal úvod), tak od 80. rokov sa začal postupne uvádzať názov mimo text recenzie, a to pod titulok recenzie. V súčasnosti je zaznamenaný pod ilustráciu obálky, čo je výsledkom transformácie kompozičnej stavby publicistickej LKR.

ZÁVER

Z našich výskumných zistení vyplýva, že extenzita LKR v literárnych časopisoch od 60. rokov 20. storočia postupne uberala na rozsahu, dlhé recenzie, ktoré by mali nad 1 400 slov sú v súčasnosti v printových literárnych časopisoch skôr výnimkou než pravidlom. V denníkoch sa spravidla LKR vo všetkých výskumných obdobiach pohybovali v rovine strednej a malej recenzie. LKR v literárnych časopisoch sa radia k tzv. hodnotiaceho-analytickým textom, čo vplývalo aj na spôsob grafického sádzania textu: spravidla sa takýto text dáva do dvoj- prípadne

viacstĺpcového sádzania textu, pre denníky je dvoj a viacstĺpcové prevedenie akéhokoľvek textu typické, v tomto prípade, teda ide o ustálené špecifikum denníka, nie typu textu. Posledným sledovaným formálnym kritériom bolo umiestňovanie bibliografického odkazu na knihu. Pre literárne časopisy aj pre denníky platí, že v 60. a 80. rokoch 20. storočia bolo typické bibliografický odkaz uvádza do úvodu (spravidla, ale existujú aj výnimky, kedy sa vyskytuje až na začiatku jadrovej časti LKR), t. j. priamo do textu recenzie, od 90. rokov 20. storočia sa tento úzus mení a bibliografický odkaz prechádza z priameho textu recenzie, mimo text recenzie, a to buď pod titulok (názov) LKR alebo pod vizuálnu reprezentáciu knihy, t. j. obálka knihy.

LITERATÚRA

Pramene

Literárne časopisy

Mladá tvorba, 1968, roč. 13, č. 1 – 5.

Mladá tvorba, 1970, roč. 15, č. 2, 4, 8.

Romboid, 1971, roč. 6, č. 1 – 6.

Romboid, 1987, roč. 24, č. 1 – 6.

Romboid, 1991, roč. 26, č. 1 – 6.

Romboid, 2022, roč. 57, č. 1 – 6.

Romboid, 2023, roč. 58, č. 1 – 6.

Slovenské pohľady, 1968, roč. 84, č. 1 – 6.

Slovenské pohľady, 1971, roč. 86, č. 1 – 6.

Slovenské pohľady, 1987, roč. 103, č. 1 – 6.

Slovenské pohľady, 1991, roč. 107, č. 1 – 6.

Slovenské pohľady, 2022, roč. 138, č. 1 – 6.

Slovenské pohľady, 2023, roč. 139, č. 1 – 6.

Denníky

Pravda, 1968, roč. 49, č. 1 – 151.

Pravda, 1971, roč. 52, č. 1 – 153.

Pravda, 1987, roč. 68, č. 1 – 150.

Pravda, 1991, roč. 72, č. 1 – 151.

Pravda, 2022, roč. 33, č. 1 – 126.

Pravda, 2023, roč. 34, č. 1 – 125.

Smena, 1968, roč. 21, č. 1 – 151.

Smena, 1971, roč. 24, č. 1 – 152.

Smena, 1987, roč. 40, č. 1 – 156.

Smena, 1991, roč. 44, č. 1 – 152.

SME, 2022, roč. 30, č. 1 – 126.

SME, 2023. roč. 31, č. 1 – 125.

Sekundárna literatúra

DOLEŽAL, B. Spisovatelia, umelci, básnici. In: *Slovenské pohľady*, roč. 107, č. 2, s. 135–136.

MISTRÍK, J. 1975. *Žánre vecnej literatúry*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. 212 s.

SLANČOVÁ, D. 1996. *Praktická štylistika*. Prešov: Slovacontact. 176 s. ISBN 80-901417-9-X.

SLANČOVÁ, D. et al. 2021. *Úvod do štúdia žurnalistických žánrov v tlačových médiách*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove. 463 s. ISBN 978-555-2892-2.

SLANČOVÁ, D. et al. 2024. *Úvod do štúdia interaktívnej štylistiky (I)*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove. 478 s. ISBN 978-80-555-3255-3.

ŠVAJLENIN, L. 2024. Minirecenzia v „kuloároch“ literárnej (umeleckej) kritiky. In: JUHÁSOVÁ, J. – URBANOVÁ, E. *Vitalita dostredivého*. Ružomberok: Verbum – Vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, s. 162 – 171. ISBN 978-80-561-1126-0.

KONTAKT:

Mgr. Lukáš Švajlenin, PhD.

Katolícka univerzita v Ružomberku, Filozofická fakulta

Katedra slovenského jazyka a literatúry

Hrabovská cesta 1B, 034 01 Ružomberok

svajlenin.lukas@gmail.com

PPROMĚNY VNÍMÁNÍ ČASOPROSTOROVÝCH STRUKTUR VE SPOLEČENSKÝCH VĚDÁCH

Jaroslav VENCÁLEK, ČR

ABSTRAKT

Ve třetím desetiletí 3. tisíciletí vstupuje do popředí pozornosti lidských společenství nevyhnutelná potřeba vnímání příčin a důsledků nejruznějších lidských aktivit a společenských procesů. S obecně rostoucím významem integračních a globalizačních jevů se v lidském poznání stává nezbytnou potřeba vzájemného propojování poznatků přírodních a společenských věd, spolu s vnímáním odkazů, poskytovaných uměleckou tvorbou. Ve studii je nastíněna organizace a řízení lidských společenství prostřednictvím fraktální demokracie, vycházející z doposud poměrně bohatých zkušeností studia fraktálních struktur v přírodních vědách a umění. V rámci používaných vědeckých metod je zvýrazněn princip studia pozitivně synergických vztahů a vazeb v krajině na bázi komplexních, komplementárních a kontextuálních vnímání dílčích struktur ať již v lokálních a regionálních či nejruznějších nadregionálních úrovních.

Klíčová slova: komplementárnost, komplexnost, kontext, pozitivní synergie

CHANGES IN THE PERCEPTION OF SPATIO- TEMPORAL STRUCTURES IN SOCIAL SCIENCES

ABSTRACT

In the third decade of the 3rd millennium, the inevitable need to perceive the causes and consequences of various human activities and social processes comes to the forefront of human communities' attention. With the generally growing importance of integration and globalization phenomena, the need for mutual interconnection of knowledge from

natural and social sciences, along with the perception of the legacy mediated through art, is becoming essential in human knowledge. The study outlines the organization and management of human communities through fractal democracy, based on the relatively rich experience of studying fractal structures in the natural sciences and art. Within the scientific methods used, the principle of studying positively synergistic relationships and connections in the landscape is emphasized on the basis of complex, complementary and contextual perceptions of partial structures, whether at local and regional or various supra-regional levels. Within the scientific methods used, emphasis is placed on the principle of studying positively synergistic relationships and connections in the landscape based on complex, complementary and contextual perceptions of partial structures, both at local and regional and various supra-regional levels.

Keywords: complementarity, complexity, context, positive synergy

ÚVOD

Ke světoznámému literárně vědeckému dílu Samuela Huntingtona „*Střet civilizací / Boj kultur a proměna světového řádu*“, polsko-americký politolog Zbigniew Kazimierz Brzezinski (1928–2017) kdysi uvedl, že budoucnost Západní civilizace může být zajištěna jen tehdy, jestliže její obyvatelé uznají její jedinečnost, nikoliv univerzálnost a sjednotí se za účelem její obnovy a ochrany. Vyjděme tedy z onoho konstatování jedinečnosti, což v terminologii synonym a frazeologismů lze vyjádřit ve smyslu ojedinělosti, zvláštnosti, nebyvalosti, nevidanosti či neobyčejnosti.

Již při letném pohledu do historie přelomu druhého a třetího tisíciletí zjišťujeme, že rozhodující společensko-politické řídicí struktury (ale nejen ty) stále zůstávají přesvědčeny o tom, že rozhodujícím fenoménem pokroku je růst hmotných statků. Avšak již v samotném preferování materiálna, zvýrazňování momentálně existujících jevů či přeceňování objektivně vnímaných aspektů lidského bytí, byly postupně vytvářeny předpoklady k budoucímu pochybování o tomto způsobu chápání společenské reality.

Jak tedy dnes, v době evidentně sílících, často krizových aspektů, týkajících se budoucího vývoje lidského společenství na planetě Zemi, lze vnímat proměny a perspektivní vývoj časoprostorově pestře diferencovaných a stále se modifikujících struktur? Odpověď na otázku je nepochybně ukryta ve způsobu změny myšlení lidí. Vychází z nezbytnosti

kvalitatívni proměny lidského přístupu k poznání společenské reality. A právě k tomu je zaměřen následující příspěvek.

1 PROMĚNY PŘÍSTUPŮ K METODÁM POZNÁNÍ REALITY

Z vědeckých metod používaných k řešení aktuálních společenských problémů jsou stále permanentně preferovány jednostranně chápané dílčí analýzy. Na syntézy je zpravidla pohlíženo jako na souhrnné vnímání získaných analytických informací. Často se jedná o statistické (kvantitativní) vyhodnocování, jinak velmi složitých, evolučně se vyvíjejících společenských vztahů a vazeb. Oprávněnost tohoto přístupu je navíc posilována překotně rostoucím počtem produkovaných informací. Neschopnost komplexněji vnímat a chápat časoprostorové změny vedla k dlouhodobému snižování prestiže společenských věd, přičemž právě zvyšování rychlosti dynamiky změn se stalo rozhodujícím faktorem při hodnocení jakéhokoli společenského jevu. A tak místo věnování pozornosti proměňujícím se aspektům ochrany a tvorby otevřené společnosti v jednotlivých územích, dochází stále více ke snahám aplikovat nejrůznější univerzálně vnímané modely (např. tržní ekonomický systém).

Přitom dlouhodobě byla zpochybňována patřičná funkce a význam časoprostorové diferenciaci, a to jak přírodních, tak i společenských objektů a jevů. Krize celosvětového společenství přitom generuje potřebu změn nejen myšlení lidí, ale i nezbytnosti nového pojetí metod používaných při poznávání současné reality světa.

2 O POTŘEBĚ KOMPLEXNÍHO, KOMPLEMENTÁRNÍHO A KONTEXTUÁLNÍHO VNÍMÁNÍ SPOLEČENSKOVĚDNÍCH POZNATKŮ

Lidské pochybování přivádí člověka k tomu, aby svá percepční schémata, obsahující struktury univerzální (všelidské), struktury podmíněné kulturně-historickými vazbami a struktury podmíněné lokálně působícími aspekty, akceptoval co nejkomplexněji. Jen tak lze vnímat vnitřní jednotu člověka jako vzájemnost fyzické substance (tělo), duše (psyché) a všudypřítomného ducha (pneuma). Mnozí představitelé společenských vědeckých disciplín ale vnímají lidskou iracionalitu jen v úrovni jakýchsi ryze subjektivních pocitů, které nemají co do činění s vědeckými způsoby vnímání lidských hodnot. Na to, že se hluboce mylí, upozornil mezi jinými již před mnoha lety světově proslulý norský historik a teoretik architektury Christian Norberg-Schulz (1926–2000), když poukázal na skutečnost,

podle níž člověk, který v prostoru bydlí, je vystaven dvěma úrovním poznávacích procesů; úrovni orientační a identifikační. První úroveň představuje „vnější prostředí“. Ta není určována existenčními významy. Člověk je pouze nucen orientovat se v daném konkrétním prostředí. Druhá úroveň představuje „vnitřní prostředí“, v níž jsou existencionální významy určovány strukturami lidského bytí, tedy skutečným odehrávajícím se životem. Člověk sám však musí poznat, zdali se s daným prostředím identifikuje, tedy zdali jej vnímá jako smysluplné, či nikoliv (Norberg-Schulz, 2010).

Na příkladu *genia loci* poukazuje Schulz na to, co současnému člověku výrazně chybí. Jedná se jak o komplexnější chápání sebe sama, tak o komplementární a kontextuální vnímání funkcí a významů vnitřního a vnějšího prostředí jednotlivců či jejich společenství. Je pociťována absence vnímání společenské reality jako jednoty nekonečné rozrůzněnosti.

3 PODCEŇOVANÉ PRINCIPY TVORBY A FUNGOVÁNÍ OTEVŘENÉ SPOLEČNOSTI

K rozvoji otevřené společnosti je zapotřebí nejen svobodného ekonomického trhu a politické demokracie, ale i identity obyvatel s těmito fenomény. K odhalování pozitivních synergických efektů je proto zapotřebí akceptovat rovněž mentální, morální, duchovní a intelektuální rozdíly obyvatel. Ty jsou odrazem nejen minulých, ale i aktuálně působících vývojových tendencí a vizí obyvatel o budoucím vývoji dané krajiny.

Lidské podvědomí však nepředstavuje jen nesmazatelný záznam individuálních prožitků. Je i zdrojem otisků prastarých impulsů, tendencí a sklonů, které stále působí a nemusí být tudíž zcela přežity. Směřování či tíhnutí obyvatel tudíž nelze pochopit jen pouhou sumarizací poznatků, vyplývajících z dílčích analýz jednotlivých společenskovedních disciplín, nýbrž poznáním komplexní syntézy postojů a reálných projevů konkrétních lidských entit. Smyslem tohoto přístupu je odhalování souboru komplementárních vztahů, ovlivňujících charakter konkrétního společenského klimatu. Na tomto základě pak lze odhalovat principy tvorby a fungování kohezních sil, ať již se jedná o síly územní či sociální soudržnosti.

Západní civilizace se jak vlivem průmyslové revoluce, tak především důsledkem překotné dynamiky změn (výrazně podmíněných rozvojem globalizace) dostala do velmi složité situace. Organizace a fungování

krajiny, ovlivňované člověkem normativně utvářenými pravidly, se stále více dostávají do rozporu s evolučními principy. Důvěra, která byla před vznikem globalizace utvářena především empatií a tolerancí lidí k existujícím rozdílnostem, začala být po jejím nástupu masově nahrazována politicky deklarovanými smlouvami. Do popředí pozornosti se tak dostaly aspekty ekonomické, politické a mocensko-donucovací. Iracionální aspekty lidského bytí začaly být vnímány jako výrazně irelevantní.

Totální preference ziskových vztahů, navíc permanentně zvýrazňována jakoby trvalou platností paradigmatu konkurenceschopnosti, provází Západní civilizaci od samého počátku průmyslové revoluce. Rozvoj byl vnímán především jako vztah mezi zdroji a odbytišti. S tímto viděním společenské reality se bohužel snoubilo i využívání otrocké práce, koloniální nadvláda, anexe území či protektorátní správa.

Když 28. 4. 1939 vypověděl Adolf Hitler německo-polskou dohodu o neútočení z roku 1934 a německo-britskou námořní dohodu z roku 1935, bylo zjevné, že se schyluje ke vzniku II. světové války. V tomto nesmírně složitém období celosvětového vývoje publikoval americký filozof John Dewey (1859–1952) rozsáhlou inovativní studii, v níž ke vnímání demokracie uvedl: „Hloubka současné krize je ve značné míře důsledkem toho, že jsme se po dlouhou dobu chovali, jako by demokracie byla něco, co se automaticky vyvíjí samo od sebe, jako by naši předchůdci úspěšně nastavili mechanismus, který řeší problém věčného pohybu v politice... V praxi to znamená, že současné mocné nepřátele demokracie můžeme úspěšně porazit jen tak, že budeme formovat osobní postoje jednotlivců; že překonáme svůj sklon domnívat se, že demokracii můžeme obhajovat jen nějakými vnějšími prostředky, ať už vojenskými nebo civilními, které nemají nic společného s individuálními přístupy hluboce zakořeněnými v naší osobní povaze.“ (Dewey, 2001, s. 641).

Tento důraz na společenský význam morálních hranic v rozvoji lidské společnosti však v druhé polovině 20. století nebyl brán zcela vážně. Od nástupu globalizačních procesů jsme svědky zvyšování koncentrace globálního bohatství v rukou několika jedinců reprezentujících nadnárodní společnosti. Stále více roste rozdíl mezi bohatstvím zmenšující se společenské entity a bídou rostoucí většiny celosvětové populace. Aniž bychom zpochybňovali funkce a významy práva, teprve v jeho komplementárnosti s inteligentním úsudkem člověka, lze posilovat efektivní změny ve vývoji demokracie. Hledání smyslu vlastní existence spolu s pochopením transcendentálních hodnot, etických a humanitních

ideálů, včetně sociálně kohezních vztahů, nelze odvozovat od pravidel konkurenceschopnosti, nýbrž od principů sociální evoluce, vycházejících z pravidel akumulované selekce a asociativnosti. Skutečné příčiny celospolečenské krize je proto zapotřebí hledat ve stávajícím upřednostňování síly majetku před lidmi a společností jako celkem.

Nové paradigmatické vnímání společenské reality v 21. století je tak úzce svázáno s objevy fungování vědomí lidí a s výzkumy, vycházejícími z paradigmatického principu vzájemnosti vnějšího krajinného rámce (*landscape*) a jeho vnitřního prostředí (*inscape*). 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 všimnout 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).

4 O POTŘEBĚ VNÍMAT PŘÍTOMNÉ MEZI MINULÝM A BUDOUCÍM

Jestliže máme věnovat zvýšenou pozornost příčinám, které souvisejí se společenskými krizemi a sociálním úpadkem lidského společenství, je zapotřebí zásadním způsobem přehodnotit dosavadní způsob vnímání časoprostorových struktur.

Jedná se o několik základních faktorů změny.

Nejprve je nutno uvědomit si, že ani vlivem vědecko-technického pokroku umožňujícího využívat permanentní nárůst dílčích informací o daných jevech či objektech, cesta k relevantnímu humánnímu poznání a tedy „pravé moudrosti, která je plodem uvažování, dialogu a velkodušného setkávání mezi lidmi, nelze dosáhnout pouhým shromažďováním dat, která nakonec jako jistý druh mentálního znečištění pouze zahlcují a matou.“ (František, 2018, s. 32).

Potřeba dialogu jako stěžejní fenomén vzájemného lidského porozumění se neobejde bez existence mezigeneračních vazeb a mezigeneračního předávání získávaných zkušeností, ať již ze společenského života, sociokulturních či technicko-hospodářských aktivit, realizovaných v konkrétních územně-správních systémech globálního systému planety Země.

Proto při studiu nejrozličnějších územně strukturních částí či větších celků a hledání pozitivně synergických vazeb vznikajících jejich vývojem, je

nutno stále častěji vyslovovat otázku, bohužel zatím nepřilíš akceptovanou: Je opravdu hierarchické vnímání společensko-územních struktur tím jediným možným způsobem?

Ostatně této otázce věnoval značnou pozornost i dlouholetý italský politik Giuliano Amato, který ve své publikaci „Je jiný svět možný“ uvedl: „Etika není stále stejná, její zásady se různí podle kulturního, časového a geografického kontextu, v němž se realizují. Potřebujeme postupný a sebevědomý zdravý relativismus, tj. onen relativismus demokracie, který sestupuje do hlubin odlišnosti a dokáže nacházet společné rysy a významy, postavené na absolutních hodnotách, na nichž je vybudována demokracie...“ (Amato, 2007, s. 116).

Přitom zevrubná znalost prostředí, v němž lidé žijí, jako by se dostávala mimo okraj hlavní pozornosti. Podle britského architekta a environmentalisty Daya jakmile pochopíme, jak na nás působí právě okolí, dokážeme rozvíjet jednotlivá místa tak, aby byla k užitku v něm žijícím lidem (Day, 2004).

Znalost genia loci (genia regionis) by se tak počátkem 3. tisíciletí měla stát zřetelnou součástí nových pohledů na funkci a význam společensko-kulturních aktivit. Znat génia daného území znamená usilovat o vnímání samotné podstaty krajiny, usilovat o poznání stěžejních stavebních kamenů, které byly, jsou či snad by mohly být k dispozici při budování čehokoliv dalšího. Znamená to odmítnout pasivní akceptování globálních trendů a přihlásit se k aktivní účasti na rozvoji globálního světového étosu, jehož základní součástí je úsilí odmítající unifikaci a homogenizaci krajiny a současně díky lidskému poznání, umožňující funkční a významové propojování rozdílností a specifických ve prospěch rozvoje integrovaných prostorových struktur.

5 MOSTY MEZI VĚDAMI A UMĚNÍM NA PŘÍKLADECH KOMPLEXNÍCH, KOMPLEMENTÁRNÍCH A KONTEXTUÁLNÍCH PŘÍSTUPŮ KE STUDIU ÚZEMNÍCH STRUKTUR

V roce 2013 vydaná monografie „Slovensko-český cezhraničný región / Genius loci“, reagovala na společenskou potřebu věnovat zvýšenou pozornost tvorbě a vývoji kontextuálních vazeb v regionech při hranici České republiky a Slovenské republiky (Vencálek, 2013a). To se bezprostředně projevilo v zájmu krajské moravskoslezské územně-správní struktury o vydání samostatné publikace (Vencálek, 2013b).

Syntéza byla chápána a důsledně prezentována jako vzájemnost racionálních a iracionálních, objektivních a subjektivních ale i materiálních a duchovních aspektů společenských entit na obou stranách státní hranice. Nový inovační pohled vycházel ze studia genia loci (genia regionis) společensky diferencovaných časoprostorových struktur (lokální, regionální, mezoregionální, makroregionální). Tento přístup se tak stal pojítkem mezi systémem společenských hodnot (humanita, demokracie, solidarita, společenská zodpovědnost, individuální svoboda) a příslušnými aspekty společenské udržitelnosti, k nimž vedle udržitelnosti světového étosu náleží i regionálně vnímané udržitelnosti demografické, ekonomické, sociální a environmentální (Ivanička, 2006, s. 136).

V podmínkách evropské integrace nabyla počátkem 3. tisíciletí historicko-vývojová složitost území zcela nový význam. Stala se nezpochybnitelným klíčem k hledání vnitřních rezerv a zdrojů pro rozvoj celkového potenciálu jednotlivých území. Proto následně uvedené studie vycházely ze syntézy poznatků jak přírodních, tak i společenských věd. Trvalou součástí vývojových analýz vztahů člověka s prostředím se tak staly analýzy dokumentů a historických písemností. Vedle pozorování a rozhovorů s obyvateli přeshraničních regionů bylo využito i metody brainstormingu při setkávání se zástupci společenských a kulturních organizací a pracovníky veřejné správy. Nezastupitelnou roli sehrála kontextuální analýza těch fenoménů, které vedly k formování genia loci (genia regionis) daného území.

Takto vznikla i publikace zaměřená na „Genius loci jako fenomén vnější sociální a územní koheze v kontextu rozvoje přeshraniční spolupráce Slovensko – Ukrajina – Polsko“ (Vencálek, 2016).

Za účelem výstavby mostů spolupráce mezi společenskými vědami, přírodními vědami a uměním bylo realizováno množství studií, které vyústily v objevení a definování „fraktální demokracie“ (Vencálek, 2014). Ta byla následně rozpracována v dalších dvou knižních publikacích (Vencálek, 2021, 2024).

Výzkum genia loci krajiny odhalující vnější a vnitřní kohezí síly v územně-správních strukturách je plně využitelný při úvahách o transformaci jejich nejnižších úrovní – tedy obcí.

Vzhledem k tomu, že ve Slovenské republice představuje průměrná lidnatost obce hodnotu 1,8 tis. obyvatel (obdobně je tomu v ČR, kde průměrná lidnatost obce představuje pouhých 1,7 tis. obyvatel), byly na bázi těchto studií vypracovány vůbec první návrhy prezentující nejen

racionálnější, ale především společensky funkčnější územně-správní strukturu obcí ve dvou modelových slovenských okresech: Stropkov a Svidník (Vencálek, 2022, 2025).

Přestože se jedná o velmi naléhavý a neobyčejně aktuální společensko-politický problém, k jeho realizaci povede ještě velmi složitá cesta. Svědčí o tom i tvrzení z konce května 2025 bývalého premiéra České vlády v rámci ČSFR Petra Pitharta: „Národní ekonomická rada vlády ČR dnes naléhavě doporučuje: je třeba omezit počet obcí, jsou to zbytečné náklady. Kdyby ale vláda omezila počet obcí na rozumnou nebo dokonce na úplně nejrozumnější skandinávskou desetinou, hněv lidu by ji spolehlivě smetl během pár týdnů. Rychleji než kvůli čemukoliv jinému.“ (Pithart, 2025).

ZÁVĚR

Konference na téma „*Premeny poznania – mosty medzi vedami*“ si díky své neobyčejné aktuálnosti, jednoznačně zaslouží další návazná pokračování. To, že i v rámci jednotlivých univerzit je patrna výrazná badatelská uzavřenost mezi jednotlivými fakultami, jen svědčí o potřebě nových přístupů při řešení aktuálních témat ve prospěch takových metodických přístupů, jakými jsou komplexnost, komplementárnost a stále rostoucí důležitost kontextu. Dokonce i dříve jednoznačná akceptace tvrzení typu „jedná se o fakta“, v období rozvoje průmyslových technologií na bázi umělé inteligence, nemohou být plně relevantní, pokud nejsou prezentována v časoprostorových kontextech. To souvisí i s potřebou zcela nových přístupů k hodnocení výsledků vědecké publikační činnosti ve vztahu k propojenosti s praxí a zvýrazněním vlivu vědeckých výzkumů na regionální rozvoj míst (regionů), v nichž se daná vysokoškolská pracoviště nalézají.

Po dlouhá desetiletí opomíjená důležitost studia genia loci nabývá tak, vzhledem k rostoucímu významu hledání nových kvalit výzkumem pozitivně synergických vazeb, na celosvětové důležitosti a významu. Do popředí pozornosti by se tak měla dostat i problematika transformace územně-správních struktur v úrovni obcí.

LITERATURA

- AMATO, G., POZZI, L. 2007. *Je jiný svět možný? Cesta k pochopení a změně*. Brno: Doplněk, s. 192. ISBN 978-80-7239-210-0.
- DAY, CH. 2004. *Duch a místo*. Brno: ERA, s. 276. ISBN 80-86517-95-0.
- DEWEY, J. 2001. *Rekonštrukcia liberalizmu*. Bratislava: Kalligram, s. 678. ISBN 80-7149-281-7.

- FRANTIŠEK. 2018. *Encyklika Laudato si' papeže Františka: O péči o společný domov*. Praha: Paulínky, s. 104. ISBN 978-80-75041-87-6.
- HUNTINGTON, S., P. 2001. *Střet civilizací: Boj kultur a proměna světového řádu*. Praha: Rybka Publishers, s. 448. ISBN 80-86182-49-5.
- 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. 2006. *Globalistika: Poznávanie a riešenie problémov súčasného sveta*. Bratislava: JURA EDITION, s. 284. ISBN 80-8078-028-5.
- NORBERG-SCHULZ, Ch. 1994. *Genius loci: K fenomenologii architektury*. Praha: Odeon, s. 218. ISBN 978-80-7363-303-5.
- PITHART, P. 2025. Tetčice. In: *Právo*, roč. 35, č. 119. s. 6. ISSN 1211-2119.
- VENCÁLEK, J. 2013a. *Slovensko-český cezhraničný región: Genius loci*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, s. 424. ISBN 978-80-555-0862-7.
- VENCÁLEK, J. 2013b. *Moravskoslezský kraj: Krajinné poměry / The Moravian-Silesian region: A Landscape in Change*. Ostrava: Moravskoslezský kraj, Krajský úřad, 296 s. ISBN 978-80-87503-29-4.
- VENCÁLEK, J. 2014. *Teória fraktálnej demokracie / Theory of Fractal Democracy*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, s. 196
- VENCÁLEK, J. 2016. *Genius loci jako fenomén vnější sociální koheze v kontextu rozvoje přeshraniční spolupráce Slovensko – Ukrajina – Polsko*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 92 s. ISBN 978-80-555-1641-7.
- VENCÁLEK, J. *Inkluzívna diferenciacia sveta / Inclusive Differentiation of the World*. Nemšová: Tlačiareň J + K, s. 218. ISBN 978-80-89788-56-9.
- VENCÁLEK, J. 2024. *Nádej fraktálnej spoločnosti*. Nemšová: Tlačiareň J + K, s. 138. ISBN 978-80-89788-70-5.
- VENCÁLEK, J. 2022. *Okres Stropkov: Inovatívne aspekty rozvoja obcí*. Nemšová: Tlačiareň J + K, s. 220. ISBN 978-80-89788-89-0
- VENCÁLEK, J. 2025. *Okres Svidník: Šanca pre rozvoj obcí*. Nemšová: Tlačiareň J + K, s. 254. ISBN 978-80-89788-74-3.

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

**PREMENY POZNANIA V MATEMATIKE
A INFORMATIKE**

ÚŽASNÁ CESTA K MATEMATICKÉMU POZNÁVANIU, INOVATÍVNY PRÍSTUP

Beatrix BAČOVÁ, SK – Mária KÚDELČÍKOVÁ, SK

ABSTRAKT

Matematika je vedou abstraktnou, ale súčasne aj vedou technickou. V istom slova zmysle sa jedná o vedu zaoberajúcou sa metódami výskumu. Pre dosiahnutie kvalitných výsledkov vo vzdelávaní majú neoceniteľný potenciál 3D simulácie, umožnia študentom lepšie pochopiť riešenia matematických problémov cez rôzne prístupy. V rámci inovatívneho prístupu k vyučovaniu matematiky a geometrie sa ako výhodný podporný prostriedok javí použitie virtuálnej reality (VR). V príspevku je prezentované, ako VR môže pomôcť zlepšiť priestorovú predstavivosť žiakov v rámci edukačného procesu.

Kľúčové slová: vzdelávanie, matematika, geometria, virtuálna realita, inovatívny prístup

A WONDERFUL JOURNEY THROUGH THE MATHEMATICAL KNOWLEDGE, AN INNOVATIVE APPROACH

ABSTRACT

Mathematics is both an abstract and a technical science. In a certain sense, it can be regarded as a discipline concerned with research methodologies. To achieve high-quality educational outcomes, 3D simulations possess significant potential, as they enable students to better comprehend solutions to mathematical problems through various approaches. Within the framework of innovative methods in the teaching of mathematics and

geometry, the use of virtual reality (VR) emerges as a beneficial supporting tool. This paper presents how VR can contribute to enhancing students' spatial imagination as part of the educational process.

Key words: education, mathematics, geometry, virtual reality, innovative approach

ÚVOD

Už niekoľko tisíc rokov nie je pravdou, že matematika je len vedou o číslach. Matematika skúma štruktúry i vzťahy fungovania v prírode. Zaoberá sa napr. štruktúrami výtvarného umenia, ale je aplikovateľná aj v spoločenskovedných odboroch. Dokonca boli zaznamenané pokusy pomocou matematiky analyzovať i ľudský jazyk. Matematika je preto istým, i keď trochu nezvyčajným, druhom umenia. Nie každý človek má k matematike kladný vzťah. Mnohí ju považujú pre svoj život za nepotrebnú. Neuvedomujú si pritom skutočnosť, že matematika je nevyhnutným predpokladom pokroku. Ponúka priestor na kreativitu a seberealizáciu (Kudriavcev, 1990). K tomu napomáhajú aj informačno-komunikačné technológie (IKT), ktorých využívanie sa stalo neoddeliteľnou súčasťou matematického vzdelávania. V ostatnej dobe je do edukačného procesu zaradovaná aj virtuálna realita (VR). Vytvára priestor na jedinečný zážitok pre študentov všetkých vekových kategórií. Pomáha im porozumieť predmetom, témam a javom cez osobné skúsenosti. Výrazne zvyšuje záujem študentov, posilňuje ich vedomosti, podporuje zapamätanie si a osvojenie získaných informácií a v neposlednom rade zlepšuje ich výsledky. Obsah a štruktúrované aktivity podporia predstavivosť študentov, zanechajú v nich zážitok, zlepšia zapamätateľnosť a skúsenosti (Inovatívne riešenia, 2025).

Učitelia často používajú fotografie a videá, aby zaujali študentov a predstavili nový koncept, ale často to môžu byť pre nich len pasívne aktivity. Na druhej strane je potrebné poznať odpovede na nasledovné otázky: Môže nám VR skutočne pomôcť vo výučbe matematiky? Akým spôsobom? Aké sú jej výhody, resp. jej negatívne dopady?

1 VÝCHODISKA

Súčasná mladá generácia je technologicky veľmi vyspelá. Títo žiaci a študenti sa narodili do obdobia internetu a so svojimi smartfónmi sú zrastení a neradi sa ich vzdávajú, dokonca ani počas vyučovania. Na začiatku centrom záujmu celej pedagogickej spoločnosti boli počítače. Dnes ich skôr vnímame ako medziodborový nástroj. Je potrebné, aby

technológie ovládali vzdelaní a kvalifikovaní ľudia. To je dôvod, prečo je nový prístup ku vzdelávaniu veľmi dôležitý. Je to zásadná výzva pre učiteľov na všetkých typoch škôl a vzdelávacích úrovniach. Doba si žiada učiteľov schopných aplikovať do edukácie atraktívne obsahy učiva a tieto potom vyučovať aj s využitím rôznych IKT, vrátane virtuálnej reality. Táto skutočnosť si vyžaduje neustále vzdelávanie učiteľov, ktorí musia mať prehľad nielen o existujúcich, ale aj o nových moderných metódach vzdelávania, rozumieť ich významu a prínosom. Používanie rozličných vyučovacích metód robí učenie pre učiteľov, ale i pre študentov, príjemnejšie, zaujímavejšie a zábavnejšie. Stereotyp je nudný a neprináša požadované výsledky (Sitná, 2013).

Preto je potrebné nájsť vhodný spôsob, aby učenie bolo aktívne a efektívne. Zameranie na žiaka je základná charakteristika aktívneho učenia.

2 CIELE

Dôležitým cieľom kvalitného vzdelávania je, aby v súlade s Bloomovou taxonómiou žiaci dosahovali výsledky na vyšších úrovniach kognitívnych procesov (minimálne aplikovanie a analýza).

Na vyučovacích hodinách matematiky je často preberaná látka, ktorá sa pre žiakov javí ako náročná, nezáživná. Prednášané informácie sú pre nich abstraktné, a teda ťažké na pochopenie. Tu sa vytvára priestor pre využitie nových prístupov. Podľa Williama Glassera štúdie ukazujú, že priemerný človek si o dva týždne bude pamätať len 10 % toho, čo prečíta, 20 % toho, čo počuje, 30 % toho, čo uvidí, 50% toho, čo počúva a pozerá, 70 % toho, o čom rozpráva, 80 % toho, čo osobne zažije, ale až 95 % toho, čo robí a dokáže vysvetliť niekomu druhému. Správna motivácia študentov je pre učiteľa veľká výzva. Preberanú látku musí neustále približovať praxi a vedieť o jej aplikovaní aj v iných odboroch. K tomuto môže významne prispieť využitie IKT, vrátane virtuálnej reality, v ktorej veľa odborníkov vidí budúcnosť vzdelávania. Moderní študenti túžia po multidimenzionálnych vzdelávacích prístupoch, ktoré nezapájajú len ich myseľ, ale aj ich zmysly. Hľadajú spôsob, ako sa skutočne ponoriť do učebných osnov, predovšetkým, ak ide o zložitejšie predmety. Virtuálna realita je revolúcia v spôsobe, akým sa môže učiť aj matematika, robí ju interaktívnou, pútavou a zábavnou. A to aj pre tých, ktorí mali z matematiky strach. Pomocou virtuálnej reality môžu študenti abstraktné pojmy vizualizovať, a konečne ich pochopiť (Using..., 2023).

3 METÓDY

V tejto časti sa zameriame na výsledky medzinárodného projektu v schéme Erasmus+: Math3DGeoVR (Matematické modely pre vyučovanie trojrozmernej geometrie s využitím virtuálnej reality). Projekt je určený najmä pre študentov a vyučujúcich v rôznych matematických a inžinierskych odboroch. Na jeho riešení sa podieľali pedagógovia a IT vývojári z európskych univerzít v Poľsku, v Portugalsku, na Slovensku a v Estónsku. Výsledkom je inovatívna aplikácia pre virtuálnu realitu *Math3DGeoVR.apk* (Math3DgeoVR, 2024). Jej prostredníctvom je možné nielen sa učiť a precvičovať „klasické“ školské úlohy, ale vidieť aj reálne aplikácie. Ku študentom sa dostáva prostredníctvom headsetov určených pre VR (napr. Oculus Meta Quest 2). Projekt Math3DGeoVR je významným prínosom do súčasného moderného vzdelávania. V rámci neho bolo vyvinutých 13 vzdelávacích modulov: Trajektórie, Uhly v hranoloch, Uhly v ihlanoch, Neeuklidovská geometria, Maximá a minimá funkcií, Systémy lineárnych rovníc, Hranoly, Ihlany, Planetárny systém, Skúmanie Slnecnej sústavy, Geometrická interpretácia parciálnych derivácií, Sféricke súradnice, Vektory, operácie s vektormi. Niektoré moduly boli najskôr v každej krajine testované učiteľmi stredných škôl a potom ich spoločne testovalo viac ako 30 študentov z partnerských univerzít počas letnej školy na Univerzite Aveiro v Portugalsku. K modulom boli pripravené teoretické učebné materiály ako aj návody na ich použitie (Math3DgeoVR, 2024).

3.1 Modul „Hranoly“

Táto podkapitola sa zaoberá jedným z vyššie uvedených modulov – modulom „Hranoly“. Časť menu je vidieť na obr. 1(a). V rámci aplikácie sa nachádzajú dva moduly venované hranolom a ich vlastnostiam. Prvý sa zaoberá základnými charakteristikami a sieťami, druhý sa zameriava na problematiku uhlov.

Ako uvádza (Herman, 1995), hranol je priestorový geometrický útvar, ktorý má dve zhodné podstavy v tvare n -uholníka umiestnené v rôznych rovinách a n bočných stien, ktoré sú vždy rovnobežníky spájajúce príslušné hrany oboch podstáv. Podstavy hranola môžu mať rozličné tvary, podľa čoho sa nazývajú, napr. hranol s trojuholníkovou podstavou sa označuje ako trojboký. V prípade, že bočné hrany a stený sú kolmé na podstavy, hovoríme o kolmom hranole; ak táto podmienka nie je splnená, hranol sa považuje za kosý. Pravidelný hranol má podstavy v tvare pravidelného n -uholníka. Špeciálne prípady štvorbokých hranolov sú

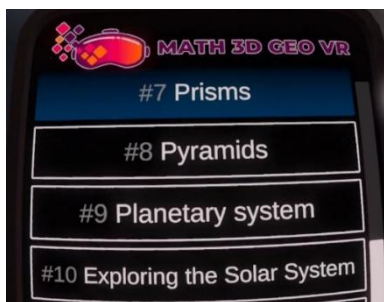
kváder a kocka. Kváder môže a nemusí byť pravidelný štvorboký hranol. Kocka je pravidelný štvorboký hranol, ktorý navyše spĺňa $a = v$, kde a je dĺžka hrany podstavy a v je výška hranola.

V každodennom živote sa bežne stretávame s objektami v tvare hranolov – napr. akváriá, kovové matice, stany, balíky, nádrže a mnohé ďalšie.

V module „Hranoly“ sa študenti môžu oboznámiť s viacerými typmi pravidelných kolmých hranolov: trojboký, štvorboký (len kocka) a šesťboký.

Modul pozostáva z troch častí: Teoretický úvod, Test 1 a Test 2 (obr. 1 (b)).

Obrázok 1: Úvodné menu v aplikácii (a) a virtuálne prostredie modulu (b)



(a)



(b)

Zdroj: vlastné spracovanie

V úvodnej časti (Introduction) sa v ľavom valci zobrazí 3D model telesa v interaktívnom priestore a v pravom jeho sieť (obr. 2).

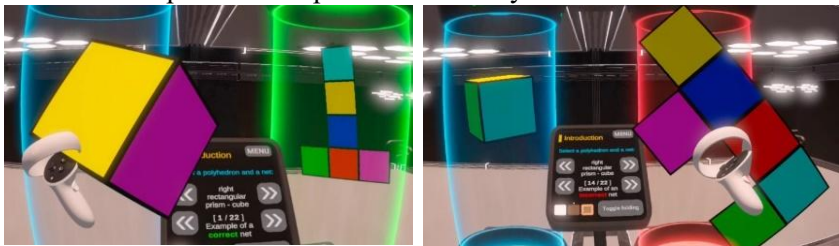
Obrázok 2. Teoretický úvod v module „Hranoly“



Zdroj: vlastné spracovanie

Používateľ (študent) má možnosť manipulovať s oboma objektmi, prezerat' ich z rôznych uhlov pohľadu, prípadne rozkladať a skladat' sieť pomocou príslušného ovládacieho tlačidla. V module sú taktiež prezentované príklady správnych i nesprávnych sietí (obr. 3).

Obrázok 3: Správna a nesprávna sieť kocky



Zdroj: vlastné spracovanie

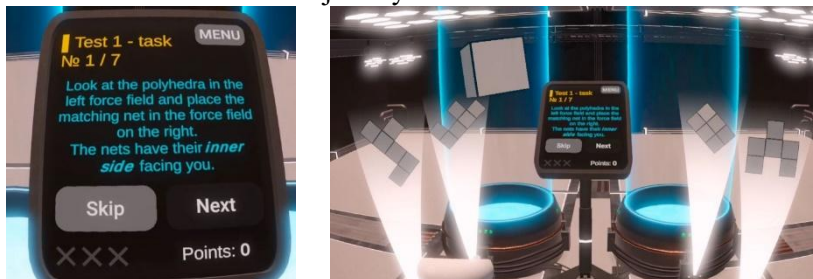
Pre jednotlivé typy hranolov sú dostupné viaceré varianty sietí:

- pravidelný šesťboký hranol – 4 siete, z ktorých 2 sú nesprávne,
- pravidelný trojboký hranol – 4 siete, z ktorých 2 sú nesprávne,
- pravidelný štvorboký hranol (kocka) – 22 sietí, pričom 11 z nich je nesprávnych.

Takto koncipovaný modul prispieva nielen k rozvoju priestorovej predstavivosti žiakov, ale zároveň podporuje ich analytické myslenie pri overovaní správnosti geometrických reprezentácií.

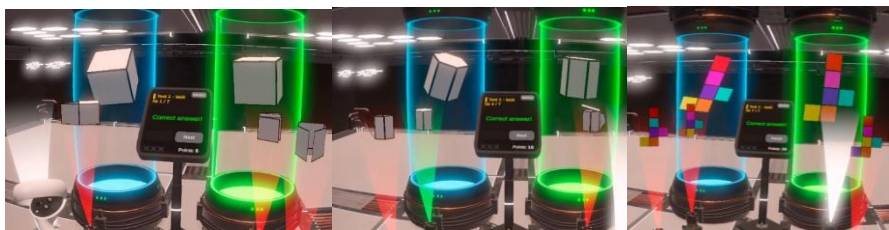
Časti Test 1 a Test 2 obsahujú spolu 15 úloh, ktorých riešením je výber správneho telesa (hranola) alebo jeho siete (obr. 4). Na vyriešenie každej úlohy majú študenti tri pokusy. Za každú správnu odpoveď získavajú body, s každou nesprávnou ich počet klesá. V prípade správnej odpovede sa valec vpravo zafarbí na zeleno, v prípade nesprávnej, je červený (obr. 5). Po troch neúspešných pokusoch sa študentovi ukáže správne riešenie.

Obrázok 4. Ukážka testovej úlohy



Zdroj: vlastné spracovanie

Obrázok 5. Príklady správnych odpovedí na rôzne úlohy



Zdroj: vlastné spracovanie

4 VÝSLEDKY

Prostredníctvom anonymného dotazníkového prieskumu počas testovania na Žilinskej univerzite v Žiline boli oslovení pedagógovia z gymnázií, stredných odborných škôl a niektorých univerzít na Slovensku a v Čechách. Otázky boli zamerané predovšetkým na ich doterajšie skúsenosti s používaním VR vo výučbe prírodovedných predmetov, ako i na zisťovanie jej negatívnych účinkov na základe upraveného dotazníka SSQ. V tabuľke 1 sú uvedené vybrané otázky, na ktoré odpovedali respondenti pred a po testovaní VR aplikácie *Math3DGeoVR.apk*.

Tabuľka 1: Vybrané otázky prieskumu

Pre test	Post test
Počet rokov pedagogickej praxe	Aký je Váš všeobecný názor na používanie VR vo vzdelávaní po testovaní aplikácie Math3DgeoVR?
Špecializácia výučby	Myslíte si, že VR má potenciál zlepšiť kvalitu výučby priestorovej geometrie po testovaní aplikácie Math3DgeoVR?
Typ školy, v ktorej učíte	Posúďte testovanú aplikáciu VR. ohodnoťte nasledujúcich 10 položiek jednou z piatich odpovedí v rozsahu od Silne súhlasím po Silne nesúhlasím:
Aké sú Vaše skúsenosti s technológiou VR, koľkokrát ste použili VR okuliare? (uved'te približný počet)	Do akej miery bolo prostredie VR intuitívne?
Máte skúsenosti s výučbou s technológiou VR?	Ako hodnotíte potenciál VR pre výučbu iných prírodovedných predmetov (napr. fyziky, chémie, biológie)?
Ako hodnotíte svoje zručnosti v používaní technológií vo vzdelávaní?	Máte nejaké návrhy alebo pripomienky týkajúce sa testovanej aplikácie VR?
Aký je Váš všeobecný názor na používanie VR vo vzdelávaní?	Vidíte možnosti využitia VR na pokročilejšie alebo špecializované témy vo vašom predmete?
Má podľa Vás VR potenciál zlepšiť kvalitu výučby priestorovej geometrie?	Aké ďalšie prírodovedné predmety by podľa vás mohli využiť využitie VR vo výučbe?

Zdroj: vlastné spracovanie

Niektorí z oslovených učiteľov poukázali aj na negatívne aspekty používania virtuálnej reality, medzi ktoré patrili: všeobecný diskomfort, únava, bolesti hlavy, namáhanie očí, ťažkosti so sústredením, nevoľnosť,

závraty a zvýšené vnímanie žalúdočných ťažkostí. Tieto nedostatky však možno považovať za marginálne v porovnaní s celkovým prínosom používania tejto technológie.

ZÁVER

Využívanie matematických vzťahov medzi objektmi predstavuje pridanú hodnotu pre študentov aj učiteľov matematiky a geometrie nielen pri jej učení, ale i pri precvičovaní nadobudnutých vedomostí. Pomocou aplikácií VR je možné študentov oveľa ľahšie zaujať a vtiahnuť do preberanej problematiky, čo ale vyžaduje zameraných a kvalitne pripravených pedagógov. Virtuálna realita predstavuje výrazný potenciál na rozšírenie možností interaktívneho vzdelávania, keďže ponúka dynamický a podnetný spôsob osvojovania si zložitých konceptov a hlbšieho porozumenia okolitému svetu. Jej pozitíva sa naplno prejaví len v prípade vhodného začlenenia do procesu edukácie.

Matematika je vedou a umením zároveň. V istom zmysle tieto dve skupiny vzájomne prepájajú. Snažme sa jej preto porozumieť a nikdy nedovoľme, aby zapadla prachom. S ňou by totiž zanikol i podstatný kus nás samých. (Fischer, 1992)

LITERATÚRA

- FISCHER, R., MALLE, G., BÜRGER, H. 1992. Človek a matematika. Úvod do didaktického myslenia a konania. Bratislava: SPN, ISBN 80-08-01309-5.
- HERMAN, J. et al. 1998. Matematika - Hranoly, Prometheus, Havlíčkův Brod ISBN: 80-7196-257-0.
- Inovatívne riešenia. 2025. [online] [cit. 2025-06-20]. Dostupné na internete: <https://etechnology.sk/virtualna-realita/>
- KUDRIAVCEV, L.D. 1990. Úvahy o súčasnej matematike a jej vyučovaní. Bratislava: SPN, ISBN 80-08-00345-6.
- Math3DgeoVR. 2024. [online] [cit. 2025-06-25]. Dostupné na internete: <https://www.math3dgeovr.p.lodz.pl/>
- SITNÁ, D. 2013. Metody aktívneho vyučovania. Praha: Portál, ISBN: 978-80-262-0404-6
- 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/>

Pod'akovanie:

Príspevok je parciálnym výstupom Erasmus+ projektu „2021-1-PL01-KA220-HED-000030365 Mathematical Models for Teaching Three-Dimensional Geometry Using Virtual Reality.”

KONTAKT:

RNDr. Beatrix Bačová, PhD.

Žilinská univerzita v Žiline, Stavebná fakulta
Katedra stavebnej mechaniky a aplikovanej matematiky
Univerzitná 8215/1, 010 26 Žilina
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.kudalcikova@uniza.sk

MAPOVÁNÍ POZNÁNÍ: VYUŽITÍ MYŠLENKOVÝCH MAP K EVALUACI ZNALOSTÍ ZÍSKANÝCH V LABORATORNÍM CVIČENÍ

Markéta DOBEČKOVÁ, CZ

ABSTRAKT

Myšlenkové mapy jsou využívány v nejrůznějších oblastech výzkumu. Předkládaný výzkum využívá myšlenkové mapy jako nástroj získání zpětné vazby o edukačním procesu studentů učitelství chemie na vysoké škole konkrétně v laboratorním cvičení. Hodnotí pre-myšlenkové mapy, které studenti psali bezprostředně před zahájením laboratorního cvičení a porovnává je s post-myšlenkovými mapami, které byly sepsány studenty ihned po laboratorním cvičení. Výsledky poukazují na rozdílnost studentů, problematiku kvantitativního hodnocení a bodování myšlenkových map i zakomponování získaných poznatků studentů do myšlenkových map na různých úrovních.

Klíčové slova: myšlenkové mapy, laboratorní cvičení, chemie, hodnotící systém

KNOWLEDGE MAPPING: THE USE OF MIND MAPS TO EVALUATE KNOWLEDGE ACQUIRED IN A LABORATORY EXERCISE

ABSTRACT

Mind maps have been used in a variety of research areas. The proposed research uses mind maps as a tool to obtain feedback on the educational process of chemistry teacher students in college specifically in a laboratory exercise. It evaluates the pre-mind maps written by students right before the laboratory exercise and compares them with the post-mind maps written by students right after the laboratory exercise. The results

show the diversity of students, the issues of quantitative assessment and scoring of the mind maps, as well as the embedding of the students' acquired knowledge in the mind maps at different levels.

Key words: mind maps, laboratory exercises, chemistry, scoring system

ÚVOD

Myšlenkové mapy si získávají v dnešní době čím dál větší pozornost. Historie užití myšlenkových map sahá až do roku 300 n.l., kdy řecký filosof Porfyrios z Tyru vytvořil mapu podobnou svou strukturou stromu, aby demonstroval Aristotelovu hierarchii. Dále se setkáváme s použitím myšlenkových map u Leonarda Da Vinciho či Charlese Darwina (Edraw Content Team, 2025). Koncept myšlenkových map představil matematik a psycholog Tony Buzan jako speciální techniku pro psaní poznámek (Tsinakos a Balafoutis, 2009, s. 55). Metoda myšlenkového mapování zohledňuje, že obě hemisféry lidského mozku zpracovávají různé úlohy. Zatímco levá mozková hemisféra je především zodpovědná za logiku, slova, aritmetiku, lineárnost, sekvence, analýzu a seznamy, tak naproti tomu pravá hemisféra zpracovává úlohy jako jsou vícerozměrnost, představivost, emoce, barvy, rytmus, tvary, geometrie a syntéza. Myšlenkové mapování využívá obě mozkové hemisféry zároveň (Tsinakos a Balafoutis, 2009, s. 56).

Možná jste již někdy zažili nezáživnou přednášku, při které jste zaměstnávali svou mysl čmáraním, anglicky *doodling*. Myšlenkové mapy by se svým způsobem daly považovat za vyšší úroveň doodlingu, kdy nad tím, co kreslíme, přemýšlíme, dáváme našim myšlenkám strukturu, hierarchii, tvar a smysl, skutečně posloucháme a vnímáme představované a zároveň dovolíme oběma hemisférám pracovat naráz, čímž posilujeme naše učení.

Využití myšlenkových map je velmi rozmanité přes psaní poznámek ve vyučování, vnímání důležitých bodů a klíčových slov, zobrazování propojení a vztahů mezi hlavními myšlenkami, brainstorming, plánování a vizualizace aspektů zadání, třídění myšlenek a informací, stimulaci kreativního myšlení a kreativních řešení problémů, opakování učiva pro přípravu na zkoušku (Arulselvi, 2017, s. 61–62).

Překládaný výzkum využívá myšlenkových map pro určení nabytých vědomostí při laboratorním cvičení. Laboratorní cvičení si především kladou za cíl rozvinout u studentů jejich manuální dovednosti a zručnost. Výzkum však hledá odpovědi na otázku, do jaké míry mohou laboratorní

cvičení rozvíjet nabytí nových poznatků, resp. upevnění a restrukturalizaci již dříve získaných poznatků.

1 VÝCHODISKA

Velkou výhodou myšlenkových map je, že doslova mapují způsob, kterým mozek dané osoby vnímá a vytváří spojení (Arulselvi, 2017, s. 50). V myšlenkových mapách spolu současně souvisí mnoho komponentů jako je pozornost, koordinace, myšlení, argumentace, analýza, kreativita, představitivost, paměť, plánovací a realizační dovednosti, čtení, čísla, písmena, vizualizace, pocity a další (Polat et al., 2021, s. 34). Myšlenkové mapy mohou být použity kýmkoliv a v jakékoliv oblasti života, a to již od raného dětství (Polat et al., 2021, s. 42). Kvantitativně hodnotit myšlenkové mapy není snadné. Vědci však nachází různé způsoby hodnocení. Jedním z nich je systém bodování navržen autory Everkli, İnel a Balım v roce 2009 (Evrekli et al., 2010). Navrhovaný systém připisuje body myšlenkovým mapám za jednotlivé pojmy dle toho, v jaké úrovni se vyskytují. Čím vyšší úroveň, tím více bodů daný pojem získává. Dále přičítá nemalé množství bodů za propojení pojmů mezi sebou. Další body jsou udělovány za vyjádření vztahů mezi pojmy, uvedení konkrétních příkladů, obrázky či figury. Body nejsou uznávány za tzv. *invalid component*, tedy pojem, který s tématem nesouvisí. Je však důležité zmínit, že tuto část hodnocení vnímá každý hodnotitel individuálně a záleží na jeho úhlu pohledu.

Výše zmíněný bodovací systém byl zvolen pro bodování myšlenkových map v předkládaném výzkumu, přičemž byl již použit k bodování v předchozích výzkumech jiných autorů (Evrekli et al., 2010; Polat et al., 2021). Respondenti byli studenti učitelství chemie s dalšími aprobacemi (biologie, matematika, hudební výchova, španělština, tělesná výchova). Jednalo se o studenty prvního ročníku navazujícího magisterského studia. Celkem se výzkumu účastnilo 8 studentů, z toho 2 muži a 6 žen.

2 CÍLE

Cílem výzkumu je zjistit nabyté vědomosti z praktického laboratorního cvičení zaměřeného na téma Síry u budoucích učitelů chemie. Zároveň zjistit možné restrukturalizace vědomostí nebo jejich upevnění v nově nabytém kontextu.

3 METODY – MIND MAPPING

Mind mapping neboli tvorba myšlenkových map je metoda, při které respondenti propojují jednotlivé pojmy na různých úrovních. Pojmy vychází z centrálního pojmu, kterým bylo v předkládaném výzkumu téma Síra. Respondenti vyplňovali myšlenkové mapy před laboratorním cvičením a ihned po jeho skončení. Myšlenkové mapy byly hodnoceny dle hodnotícího systému Evrekli et al., 2010 (Evrekli et al., 2010). Tento systém hodnotí pojmy následovně:

- Pojem 1. úrovně – 2 body za každý platný pojem
- Pojem 2. úrovně – 4 body za každý platný pojem
- Pojem 3. úrovně – 6 bodů za každý platný pojem
- Pojem 4. úrovně – 8 bodů za každý platný pojem
- Propojení pojmů mezi jednotlivými větvemi – 10 bodů
- Vztahy mezi pojmy v rámci jedné větve – 3 body
- Uvedení konkrétního příkladu – 1 bod za každý platný pojem
- Obrázek, figura, fotografie – 3 body za každý validní
- Nesouvisející pojem – 0 bodů

Respondentům nebyl předem znám hodnotící systém. Zadáním bylo jen vytvořit myšlenkovou mapu bez dalších rozsáhlejších instrukcí. Jelikož se jednalo o studenty učitelství, kteří pracují s myšlenkovými mapami v jiných předmětech, bylo předpokládáno, že studenti umí s myšlenkovou mapou pracovat a zadání rozumí.

Studenti měli předem rozdělené úlohy od vyučujících, přičemž každou úlohu předváděli a vysvětlovali všem svým spolužákům. Každý student tak prováděl 2-3 experimenty, ale všichni studenti viděli provedení všech 13 experimentů. Pro zpracování výsledků jsou myšlenkové mapy psané před laboratorním cvičením nazývány jako pre-myšlenkové mapy, a myšlenkové mapy psané po laboratorním cvičení jako post-myšlenkové mapy. V tabulkách s výsledky jsou uvedeny jen kategorie pojmů, které se v dané myšlenkové mapě vyskytly.

4 VÝSLEDKY A DISKUSE

4.1 Výsledky – Respondent 1

Respondent 1 získal z pre-myšlenkové mapy celkem 20 bodů a z post-myšlenkové mapy celkem 22 bodů (viz Tabulka 1). Post-myšlenková mapa měla o dva pojmy méně v první úrovni, ale přibyl jeden pojem ve

třetí úrovni. V post-myšlenkové mapě se objevuje nový pojem resp. věta, která konstatuje dehydratační účinky koncentrované kyseliny sírové. Další nový pojem resp. odstavec, se věnuje zahřívání síry a vzniku sirného květu a poté plastické síry. Zároveň v post-myšlenkové mapě dochází ve dvou případech ke spojení dvou samostatných pojmů, které jsou v pre-myšlenkové mapě uvedeny samostatně. Kdyby byly v post-myšlenkové mapě uvedeny samostatně, mapa by byla bodována 4 body navíc.

Respondent 1 prováděl experiment přípravy sirného květu, plastické síry a jednoklonné síry, což se výrazně projevilo v post-myšlenkové mapě, kdy celý proces popsal. Zároveň prováděl experiment s demonstrací dehydratačních účinků koncentrované kyseliny sírové, což se opět v post-myšlenkové mapě projevilo. Zároveň se podílel na společném experimentu nazývaném jako barevné hodiny, který je založený na rozdílném čase zbarvení kapaliny v závislosti na naředění roztoků formaldehydu s roztokem tvořeným hydrogensířičitanem sodným, sířičitanem sodným a chelatonu 3.

Tabulka 1: Bodování myšlenkových map – Respondent 1

	Typ pojmu	Počet	Body za pojem	Body celkem
Pre-myšlenková mapa	První úroveň	8	2	16
	Druhá úroveň	1	4	4
	Třetí úroveň	0	0	0
	Celkem			20
Post-myšlenková mapa	První úroveň	6	2	12
	Druhá úroveň	1	4	4
	Třetí úroveň	1	6	6
	Celkem			22

Zdroj: Vlastní zpracování

4.2 Výsledky – Respondent 2

Myšlenkové mapy respondenta 2 jsou velmi dobře systematicky uspořádané a téměř identické. Pre-myšlenková mapa byla obodována 120 body a post-myšlenková mapa 130 body (viz Tabulka 2). Je zde vidět

posun. Post-myšlenková mapa uváděla navíc informace, že síra hoří modrým plamenem, zapáchá a vyskytuje se v sirných plynech. V sekci myšlenkové mapy nazvané modifikace došlo k záměně pojmu sirný květ (pre-myšlenková mapa) na amorfni (post-myšlenková mapa). Respondent 2 v rámci laboratorního cvičení prováděl experiment přípravy kosočtverečné síry, reakce síry a zinku (zde byl vidět velmi dobře modrý plamen síry) a jako všichni studenti také barevné hodiny, který je popsán výše (viz Výsledky – Respondent 1).

Tabulka 2: Bodování myšlenkových map – Respondent 2

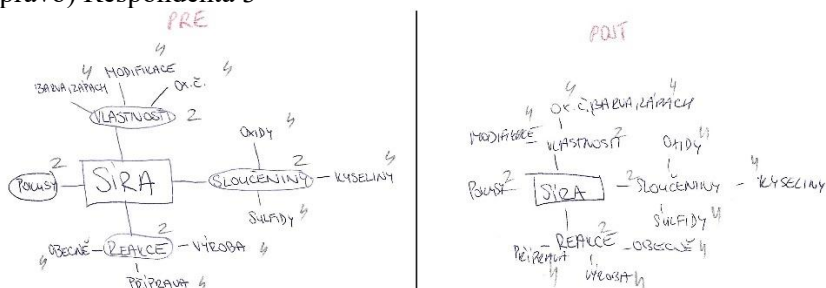
	Typ pojmu	Počet	Body za pojem	Body celkem
Pre-myšlenková mapa	První úroveň	5	2	10
	Druhá úroveň	14	4	56
	Třetí úroveň	9	6	54
	Celkem			120
Post-myšlenková mapa	První úroveň	6	2	12
	Druhá úroveň	16	4	64
	Třetí úroveň	9	6	54
	Celkem			130

Zdroj: Vlastní zpracování

4.3 Výsledky – Respondent 3

Myšlenkové mapy respondenta 3 byly velmi obecné a neobsahovaly prakticky žádné konkrétní informace viz Obrázek 1, který obsahuje již také bodování. Obě mapy byly zcela identické viz Obrázek 1 a Tabulka 3. Výsledek a celková práce respondenta 3 může být ovlivněna tím, že respondent projevil odpor k myšlenkovým mapám celkově. Respondent v laboratorní práci prováděl experiment horoskop z lahve, založen na reakci sulfidu železnatého a zředěné kyseliny chlorovodíkové a modré skalice. Poté také společný experiment popsán výše. Respondent 3 projevil zklamání z experimentů.

Obrázek 1: Pre-myšlenková mapa (vlevo) a post-myšlenková mapa (vpravo) Respondenta 3



Zdroj: Vlastní zpracování

4.4 Výsledky – Respondent 4

Post-myšlenková mapa respondenta 4 byla lépe strukturovaná. Zatímco pre-myšlenková mapa obsahovala jednotlivé pojmy první úrovně a jen jeden pojem druhé úrovně, post-myšlenková mapa obsahovala již 7 pojmů druhé úrovně a pojmy byly třízeny do klasických kategorií jako je výskyt, vlastnosti, použití. Post myšlenková mapa byla hodnocena 38 body zatímco pre-myšlenková mapa jen 26 viz Tabulka 4. Respondent 4 prováděl v laboratorním cvičení experimenty zaměřené na srážecí reakce se sulfanovou vodou a společný experiment popsán v sekci Výsledky – Respondent 1. V post-myšlenkové mapě se navíc vyskytují pojmy ve výskytu resp. chemický vzorec pro anionty siřičitany a sírany, což odkazuje na respondentem prováděný experiment.

Tabulka 4: Bodování myšlenkových map – Respondent 4

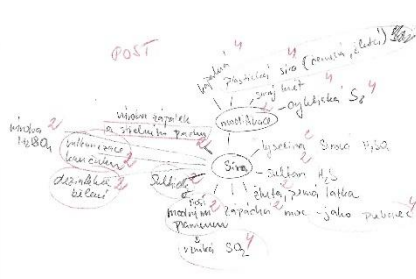
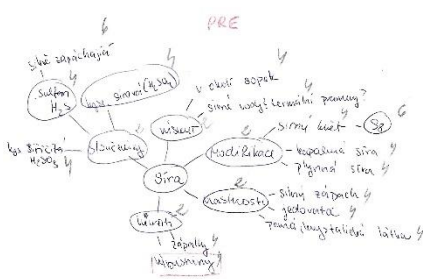
	Typ pojmu	Počet	Body za pojem	Body celkem
Pre-myšlenková mapa	První úroveň	7	2	14
	Druhá úroveň	3	4	12
	Celkem			26
Post-myšlenková mapa	První úroveň	5	2	10
	Druhá úroveň	7	4	28
	Celkem			38

Zdroj: Vlastní zpracování

4.5 Výsledky – Respondent 5

Na rozdiel od respondenta 4, ktorý měl post-myšlenkovou mapu lépe strukturovanou, tak respondent 5 mě naopak pre-myšlenkovou mapu lépe strukturovanou. V post-myšlenkové mapě výrazně převažovaly pojmy první úrovně a zcela se vytratily pojmy třetí úrovně. Přesto post-myšlenková mapa obsahovala nové pojmy, lépe myšlenky. Objevilo se v ní, že síra hoří modrým plamenem, přirovnání jejího zápachu ke známé věci a informace o plastické síře viz Obrázek 2, na kterém jsou zobrazeny obě myšlenkové mapy včetně jejich bodování. Pre-myšlenková mapa byla hodnocena 74 body, zatímco post-myšlenková mapa jen 46 body viz Tabulka 5. Respondent 5 prováděl společný experiment viz výše a také experiment zaměřený na vliv oxidu siřičitého na rostliny se sirným knotem. V post-myšlenkové mapě se myšlenky pojící s prováděným experiment objevují, ale také se tam objevují poznatky získané pouhým pozorováním provedení experimentů spolužáky (například hoření síry modrým plamenem). V pre-myšlenkové mapě se vyskytuje pojem výbušniny, který je v post-myšlenkové mapě zaměněn za střelný prach (viz Obrázek 2).

Obrázek 2: Pre-myšlenková mapa (vlevo) a post-myšlenková mapa (vpravo) Respondenta 5



Zdroj: Vlastní zpracování

Tabulka 5: Bodování myšlenkových map – Respondent 5

	Typ pojmu	Počet	Body za pojem	Body celkem
Pre-myšlenková mapa	První úroveň	5	2	10
	Druhá úroveň	13	4	52
	Třetí úroveň	2	6	12
	Celkem			74
Post-myšlenková mapa	První úroveň	11	2	22
	Druhá úroveň	6	4	24
	Třetí úroveň	0	0	0
	Celkem			46

Zdroj: Vlastní zpracování

4.6 Výsledky – Respondent 6

Obě myšlenkové mapy respondenta 6 byly velmi obecné (například „vlastnosti“, „chemické“, „fyzikální“, „využití“, „výskyt v přírodě“, „elementární“, „těžba“ ad.) a ani jedna z myšlenkových map neobsahovala konkrétní pojmy. Jedinými konkrétními pojmy byly v post-myšlenkové mapě „chalkogeny“ a v pre-myšlenkové mapě „sírovka“ a „oxidy síry“ a „chalkogeny“. Pre-myšlenková mapa byla hodnocena 78 body a post-myšlenková mapa jen 60 body viz Tabulka 6. Přestože byly pojmy velmi obecné, respondent je dokázal rozvést až do čtvrté úrovně. Bez uvedení pár konkrétních slov jak např. „oxidy síry“ by se myšlenková mapa mohla vztahovat prakticky na jakýkoliv prvek. Myšlenkové mapy respondenta 6 tak mohou být příkladem, že nadprůměrné skóre myšlenkové mapy nemusí odpovídat skutečně získaným znalostem a upozorňuje na problém s hodnocením myšlenkových map, obzvláště s hodnocením kvantitativním.

Respondent prováděl v laboratorním cvičení experiment přeměny vody na víno, tedy acidobazické reakce, experiment vliv oxidu siřičitého na rostliny, tedy stejný experiment jako respondent 5 a společný experiment popsany výše. V post-myšlenkové mapě není patrná jakákoliv zmínka k prováděným ani pozorovaným pokusům.

Tabulka 6: Bodování myšlenkových map – Respondent 6

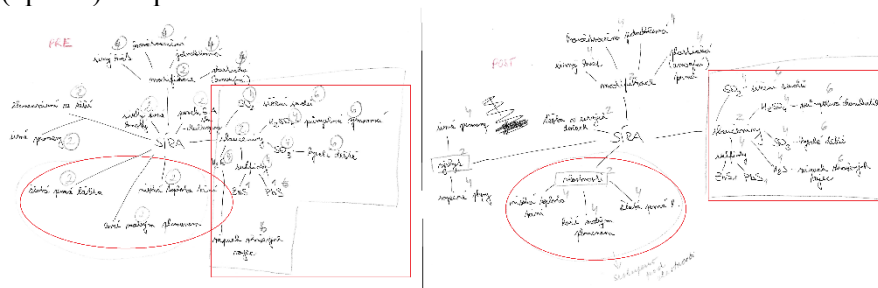
	Typ pojmu	Počet	Body za pojem	Body celkem
Pre-myšlenková mapa	První úroveň	4	2	8
	Druhá úroveň	7	4	32
	Třetí úroveň	5	6	30
	Čtvrtá úroveň	8	1	8
	Celkem			78
Post-myšlenková mapa	První úroveň	5	2	10
	Druhá úroveň	8	4	32
	Třetí úroveň	3	6	18
	Čtvrtá úroveň	0	0	0
	Celkem			60

Zdroj: Vlastní zpracování

4.7 Výsledky – Respondent 7

Post-myšlenková mapa respondenta 7 byla lépe strukturovaná. Samostatně uváděné vlastnosti jako pojmy první úrovně v pre-myšlenkové mapě, byly v post-myšlenkové mapě sjednoceny pod zastřešující pojem vlastnosti a staly se tak pojmy druhé úrovně viz Obrázek 3, konkrétně zakroužkovaná oblast. Zároveň jedna oblast myšlenkové mapy, a to sloučeniny, zůstala prakticky stejná viz Obrázek 3 oblast v obdélníku. Na obrázku jsou mapy obodované autorkou a zároveň vyznačené oblasti jsou taktéž vyznačeny autorkou nikoliv respondentem. Post-myšlenková mapa získala o 24 bodů více, a to 104 bodů viz Tabulka 7. Respondent prováděl v laboratorním cvičení experiment nazývaný černé písmo, které byl založený na reakci dusičnanu olovnatého a sulfidu sodného a také zředěné kyseliny sírové a plamene. Dále prováděl reakce zředěné kyseliny sírové s oxidy kovů a společný experiment popsany výše. Pre-myšlenková mapa a post-myšlenková mapa jsou si podobné a není patrné, že by reflektovaly jak prováděné, tak pozorované pokusy.

Obrázek 3: Pre-myšlenková mapa (vlevo) a post-myšlenková mapa (vpravo) Respondenta



Zdroj: Vlastní zpracování

Tabulka 7: Bodování myšlenkových map – Respondent 7

	Typ pojmu	Počet	Body za pojem	Body celkem
Pre-myšlenková mapa	První úroveň	9	2	18
	Druhá úroveň	9	4	36
	Třetí úroveň	4	6	24
	Čtvrtá úroveň	2	1	2
	Celkem			80
Post-myšlenková mapa	První úroveň	5	2	10
	Druhá úroveň	14	4	56
	Třetí úroveň	6	6	36
	Čtvrtá úroveň	2	1	2
	Celkem			104

Zdroj: Vlastní zpracování

4.8 Výsledky – Respondent 8

Pre-myšlenková mapa i post-myšlenková mapa respondenta 8 jsou velmi chaotické. Pre-myšlenková mapa byla hodnocena 87 body (viz Tabulka 8) a obsahovala pojmy jako „elixír nesmrtelnosti“, „válečnictví“, „průmysl“, který byl dále štěpen na „těžební“ a „zábavní“ a také „hoří modře“, „charakteristický pach“, „molekula cyk. S₈“ a „kapalná vs pevná“.

Všetchny zmíněné pojmy v post-myšlenkové mapě chybí. Post-myšlenková mapa obsahuje navíc pojmy „amorfní“ a „kosočtverečná“. Celkově post-myšlenková mapa obsahuje méně pojmů i vztahů mezi nimi, ale obsahuje navíc dva pojmy čtvrté úrovně. Jedná se však o jediné myšlenkové mapy z výzkumného vzorku, které obsahují také vztahy mezi pojmy. Zajímavostí také je, že jako centrální pojem je v pre-myšlenkové mapě uvedena „síra“, ale v post-myšlenkové mapě již jen „S“ jakožto zkratka síry v periodické soustavě prvků. Respondent se mimo společného experimentu popsaného výše v laboratorním cvičení věnoval experimentu přípravy sulfanu, černého písma, avšak tentokrát s reakcí síranu železnatého a taninu a octanu olovnatého a sirovodíku. Post-myšlenková mapa však prováděné či pozorované experimenty nereflektuje, naopak se z ní vytratili interdisciplinární pojmy jako „válečnictví“ či „elixír nesmrtelnosti“.

Tabulka 8: Bodování myšlenkových map – Respondent 8

	Typ pojmu	Počet	Body za pojem	Body celkem
Pre-myšlenková mapa	První úroveň	10	2	20
	Druhá úroveň	10	4	40
	Třetí úroveň	3	6	18
	Čtvrtá úroveň	0	0	0
	Vztahy mezi pojmy	3	3	9
	Celkem			87
Post-myšlenková mapa	První úroveň	8	2	16
	Druhá úroveň	4	4	16
	Třetí úroveň	2	6	12
	Čtvrtá úroveň	2	8	16
	Vztahy mezi pojmy	1	3	3
	Celkem			63

Zdroj: Vlastní zpracování

ZÁVĚR

Předkládaný výzkum ukazuje potenciál využití myšlenkových map pro zpětnou vazbu vyučujících v rámci edukačního procesu laboratorních cvičení na vysokých školách. Myšlenkové mapy ukázaly rozdíly mezi studenty a jejich reflektování poznání do myšlenkových map. Předkládaný výzkum také upozorňuje na nevýhody bodování myšlenkových map a obecně jejich kvantitativního hodnocení, které ne vždy odpovídá reálným znalostem studentů o daném tématu.

LITERATURA

ARULSELVI, E. 2017. Mind Maps in Classroom Teaching and Learning.

In *The Excellence in Education Journal*, roč. 6, č. 2, s. 50–65.

EDRAW CONTENT TEAM 2025. Mind Mapping and 7 Key Steps by

Tony Buzan for Developing Mindmaps. In *EdrawMind*. [online].

Dostupné z: <https://www.edrawmind.com/article/tony-buzan-biography.html>. [citováno 29.6.2025].

EVREKLI, E., İNEL, D., a BALIM, A., G. 2010. Development of a

scoring system to assess mind maps. In *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, roč. 2, č. 2, s. 2330–2334. ISSN 18770428.

doi:10.1016/j.sbspro.2010.03.331

POLAT, O., AKSIN YAVUZ, E., OZKARABAK TUNC, A. B. 2021.

The effect of using mind maps on the development of maths and science skills. In *Cypriot Journal of Educational Sciences*, roč. 12, č. 1, s. 32–45. ISSN 1305-905X. doi:10.18844/cjes.v12i1.1201

TSINAKOS, A. A., BALAFOUTIS, T. 2009. A COMPARATIVE

SURVEY ON MIND MAPPING TOOLS. In *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, roč. 10, č. 3, s. 55–67. ISSN 1302-6488.

KONTAKT:

Mgr. Markéta Dobečková, Ph.D.

Ostravská univerzita, Přírodovědecká fakulta

Katedra chemie

30. dubna 22, 701 03 Ostrava

marketa.dobackova@osu.cz

OTVORENÁ VZDELÁVACIA INFRAŠTRUKTÚRA A TVORBA OTVORENÝCH VZDELÁVACÍCH ZDROJOV POMOCOU H5P

Vladimír FILIP, SK

ABSTRAKT

Príspevok sa zameriava na potenciál nástroja H5P v kontexte otvorenej vzdelávacej infraštruktúry a tvorby otvorených vzdelávacích zdrojov (OER). V úvode predstavuje základné charakteristiky otvoreného vzdelávania, vrátane platformovej a šandardizačnej podpory, a odlišuje koncepty otvorený prístup a OER. Následne rozpracováva definíciu OER podľa UNESCO, princípy 5R modelu (retention, reuse, revise, remix, redistribute) a kategorizáciu otvorených vzdelávacích zdrojov. Ťažiskom práce je analýza nástroja H5P ako efektívneho, otvoreného a jednoducho použiteľného riešenia pre tvorbu interaktívneho edukačného obsahu. Príspevok ďalej dokumentuje možnosti integrácie H5P do platforiem Moodle, WordPress, Canvas a opisuje praktické využitie vo formálnom aj neformálnom vzdelávaní prostredníctvom prípadových štúdií zo Slovenska, Česka, Spojeného kráľovstva a USA. Cieľom príspevku je ukázať, ako H5P prispieva k rozvoju digitálnej gramotnosti a participatívneho učenia v súlade s princípmi otvoreného vzdelávania. **Kľúčové slová:** H5P, OER (otvorené vzdelávacie zdroje), digitálna gramotnosť, interaktívny obsah, e-learningové nástroje

OPEN EDUCATIONAL INFRASTRUCTURE AND THE CREATION OF OPEN EDUCATIONAL RESOURCES USING H5P

ABSTRACT

The paper focuses on the potential of the H5P tool in the context of open educational infrastructure and the creation of open educational resources (OER). It introduces the basic characteristics of open education, including platform and standardisation support, and distinguishes the concepts of open access and OER. It then elaborates on UNESCO's definition of OER, the principles of the 5R model (retention, reuse, revise, remix, redistribute), and the categorization of open educational resources. The focus of the work is the analysis of the H5P tool as an efficient, open and easy-to-use solution for the creation of interactive educational content. The paper further documents the possibilities of integrating H5P into Moodle, WordPress, Canvas platforms and describes practical applications in formal and informal education through case studies from Slovakia, Czech Republic, UK and USA. The aim of the paper is to show how H5P contributes to the development of digital literacy and participatory learning in line with the principles of open education. **Key words:** H5P, OER (open educational resources), digital literacy, interactive content, e-learning tools

ÚVOD

V posledných rokoch sa otvorené vzdelávanie stalo kľúčovým trendom v oblasti digitálnej pedagogiky, čím reaguje na potrebu širšej dostupnosti kvalitných vzdelávacích materiálov bez licenčných obmedzení. Významnú úlohu pritom zohrávajú nástroje, ktoré umožňujú jednoduchú tvorbu a zdieľanie interaktívneho obsahu. Jedným z najrozšírenejších riešení v tejto oblasti je H5P – open-source platforma, ktorá podporuje tvorbu multimediálnych vzdelávacích objektov s dôrazom na jednoduchosť, opätovnú použiteľnosť a interoperabilitu. H5P umožňuje zapojiť učiacich sa prostredníctvom rôznych interaktívnych prvkov, čím posilňuje aktívne učenie a rozvíja digitálne kompetencie v súlade s princípmi otvoreného vzdelávania.

Vzdelávanie v digitálnej ére prechádza výraznou transformáciou, ktorá mení nielen formy výučby, ale aj prístup k vzdelávacím materiálom, ich tvorbe a zdieľaniu. Tradičný model prístupu k vzdelávacím zdrojom, založený na uzavretých systémoch a licencovaných materiáloch, je čoraz častejšie nahrádzaný konceptom otvoreného vzdelávania. Ten podporuje princípy prístupnosti, zdieľania a opakovateľného použitia vzdelávacieho obsahu (Wiley & Hilton, 2018).

Kľúčovým prvkom tohto vývoja sú otvorené vzdelávacie zdroje (Open Educational Resources – OER), ktoré UNESCO definuje ako „učebné, vyučovacie a výskumné materiály v akomkoľvek formáte alebo médiu, ktoré sú verejne dostupné alebo pod otvorenou licenciou“ (UNESCO, 2019). Ich význam sa ešte zvýšil v období pandémie COVID-19, keď flexibilita, dostupnosť a možnosť rýchlej adaptácie výučbových materiálov nadobudli kľúčový význam (Bozkurt et al., 2020).

Cieľom tohto článku je:

- preskúmať súčasný stav otvorenej vzdelávacej infraštruktúry v kontexte digitálneho vzdelávania,
- analyzovať možnosti využitia nástroja H5P pri tvorbe a distribúcii OER,
- poskytnúť príklady dobrej praxe a upozorniť na výzvy, ktoré sú s týmto prístupom spojené.

Príspevok je koncipovaný ako analyticko-prehľadová štúdia, ktorá kombinuje deskriptívnu analýzu odborných a vedeckých zdrojov s prípadovými štúdiami využitia nástroja H5P v rôznych vzdelávacích prostrediach. Použitá metodika zahŕňa systematický prieskum literatúry, najmä so zameraním na akademické databázy a otvorené repozitáre, ako aj analýzu relevantných projektov a výučbových riešení z univerzít a inštitúcií v Európe a USA. Súčasťou výskumu je tiež porovnanie funkcionalít a možností integrácie H5P do rozličných vzdelávacích platforiem. Vybrané prípadové štúdie boli analyzované na základe ich cieľového zamerania, typu vzdelávania a charakteru použitých H5P objektov, čo umožnilo syntetizovať poznatky o praktickej aplikovateľnosti tohto nástroja v rámci otvoreného vzdelávania.

1 OTVORENÁ VZDELÁVACIA INFRAŠTRUKTÚRA A OTVORENÉ VZDELÁVACIE ZDROJE

Otvorená vzdelávacia infraštruktúra predstavuje súbor technologických, právnych a organizačných komponentov, ktoré umožňujú vytvárať, zdieľať, upravovať a opätovne používať vzdelávacie zdroje v súlade s princípmi otvoreného vzdelávania. Jej základom je interoperabilita systémov, dôraz na štandardizáciu, používanie otvorených licencií a dostupnosť platformiem a nástrojov, ktoré sú technicky aj právne prispôsobené pre otvorený prístup (Andrade et al., 2011).

Medzi kľúčové komponenty patria:

- platformy na publikovanie a zdieľanie obsahu (napr. OER Commons, Merlot, Moodle),
- technologické štandardy pre kompatibilitu (napr. SCORM, xAPI, LTI),
- licencie, ktoré umožňujú opätovné použitie a úpravy (najmä Creative Commons),
- metadátové rámce, ktoré zabezpečujú vyhľadateľnosť a interoperabilitu medzi systémami (Falconer et al., 2013).

Pojmy otvorene vzdelávacie zdroje (open educational resources - OER) a otvorení vzdelávacia infraštruktúra (open learning infrastructure - OLI) sa často používajú spoločne, no označujú rozdielne aspekty otvoreného vzdelávania. OER predstavujú konkrétne vzdelávacie materiály – napríklad učebnice, videá, testy či interaktívne objekty – ktoré sú dostupné pod otvorenou licenciou a možno ich bezplatne používať, upravovať a šíriť. Naproti tomu OLI označuje systémový rámec, ktorý umožňuje tieto zdroje efektívne vytvárať, publikovať, zdieľať a využívať. Zahŕňa technologické štandardy (napr. SCORM, LTI), platformy (napr. Moodle, OER Commons), licenčné režimy (napr. Creative Commons) a interoperabilné nástroje, ktoré podporujú otvorené a prístupné vzdelávanie. Kým OER sú obsahom, otvorená infraštruktúra je základňou, ktorá tento obsah sprístupňuje a umožňuje s ním pracovať.

Rozlíšenie medzi pojmi otvorený prístup (open access - OA) a otvorené vzdelávacie zdroje (open educational resources - OER) je kľúčové. Otvorený prístup označuje bezplatnú cestu k vedeckým publikáciám, zatiaľ čo OER zahŕňa aj právnu a technickú možnosť ich úprav a ďalšieho šírenia. OER teda predstavujú širší rámec, ktorý zdôrazňuje nielen dostupnosť, ale aj možnosť adaptácie a opätovného využitia.

Podľa definície UNESCO sú otvorené vzdelávacie zdroje „učebné, vyučovacie a výskumné materiály v akejkoľvek formáte alebo médiu, ktoré sú verejne prístupné alebo vydané pod otvorenou licenciou, umožňujúcou ich bezplatné použitie, adaptáciu a redistribúciu“ (UNESCO, 2019).

Základný rámec pre prácu s OER definuje 5R model (Wiley, 2014):

- Retain – uchovávanie kópií,
- Reuse – opätovné použitie bez zmien,
- Revise – úprava a adaptácia,
- Remix – kombinácia s iným obsahom,
- Redistribute – ďalšie zdieľanie.

Typológia OER zahŕňa široké spektrum foriem: od textových zdrojov (učebnice, skriptá), cez multimédiá (videá, zvukové stopy), až po celé kurzy, testy a interaktívne objekty ako sú aktivity vytvorené pomocou H5P alebo simulácie. Moderné OER často kombinujú viacero formátov a využívajú interaktivitu a multimodalitu, čím podporujú aktívne učenie, kritické myslenie a vyššiu mieru zapojenia študentov (Bozkurt et al., 2020).

Efektívna tvorba OER vyžaduje nástroje, ktoré umožňujú nielen publikovanie, ale aj adaptáciu, remixovanie a export v súlade s otvorenými štandardmi. Medzi najčastejšie používané patria H5P, Genially, Book Creator či Lumi.

H5P je open-source technológia na tvorbu interaktívneho obsahu. Podporuje viac než 40 typov interakcií vrátane interaktívnych videí, vetvených scenárov, kvízov, časových osí či prezentácií. Výhodou H5P je kompatibilita s LMS systémami ako Moodle, WordPress, Drupal či Canvas, ako aj možnosť exportu do SCORM alebo integrácie cez LTI (Richter & Ehlers, 2010).

V porovnaní s H5P je Genially viac orientovaný na vizuálnu prezentáciu a dizajn, pričom ponúka menej otvorené licencovanie. Book Creator je vhodný na tvorbu interaktívnych e-knží, no tiež neponúka plnú kontrolu nad výstupom. Lumi je desktopová aplikácia založená na štandarde H5P, ktorá umožňuje offline tvorbu a následný export, čo je výhodné pri tvorbe OER bez LMS prostredia.

Štandardy ako SCORM, xAPI (Experience API) a LTI (Learning Tools Interoperability) zabezpečujú, aby bolo možné vytvorené vzdelávacie objekty integrovať naprieč systémami, sledovať priebeh učenia a ukladať dáta o interakciách používateľa s obsahom. Ich implementácia je kľúčová pre udržateľnú a technicky kompatibilnú tvorbu OER (Falconer et al., 2013).

Jedným z najvýznamnejších globálnych repozitárov otvorených vzdelávacích zdrojov je platforma OER Commons, ktorú spravuje nezisková organizácia ISKME (Institute for the Study of Knowledge Management in Education). Táto digitálna infraštruktúra bola založená v roku 2007 s cieľom podporiť prístup k vzdelaniu prostredníctvom voľne dostupných a licencovaných materiálov. OER Commons ponúka viac ako 50 000 vzdelávacích zdrojov rôznych typov (učebnice, prezentácie, videá, testy), ktoré sú kategorizované podľa odboru, úrovne vzdelávania a typu licencie. Všetky zdroje sú dostupné pod otvorenými licenciami,

najčastejšie typu Creative Commons, čím podporujú ich opätovné použitie, prispôsobenie a šírenie (ISKME, 2007).

Okrem pasívneho prehľadávania obsahu umožňuje platforma aj aktívnu tvorbu nových OER pomocou online nástroja Open Author. Používatelia tak môžu vytvárať, upravovať a publikovať vlastné vzdelávacie materiály v súlade s otvorenými štandardmi. OER Commons tiež poskytuje funkcionalitu pre budovanie komunít a odborných skupín, ktoré môžu spolupracovať na tvorbe tematických zbierok alebo kurikulárnych celkov. Vďaka týmto funkciám sa platforma stala dôležitým nástrojom nielen pre jednotlivcov, ale aj pre školy, univerzity a verejné inštitúcie, ktoré chcú systematicky rozvíjať otvorené vzdelávanie. OER Commons tak reprezentuje príklad prepojenia technologickej, pedagogickej a komunitnej dimenzie otvorenej vzdelávacej infraštruktúry. Ako uvádzajú Somr a Orlová (2020), práve táto interakcia vedie k formovaniu znalostnej špirály, ktorá je základom rozvoja kreatívneho a intelektuálneho kapitálu v oblasti vzdelávania.

V rámci platformy OER Commons vznikajú aj špecializované tematické kolekcie, známe ako Hubs, ktoré združujú otvorené vzdelávacie zdroje podľa predmetového zamerania alebo pedagogického cieľa. Jedným z takýchto príkladov je STEM Literacy Hub, ktorý sa zameriava na prepojenie výučby vedy, technológií, inžinierstva a matematiky s rozvojom čitateľskej a informačnej gramotnosti. Cieľom tejto iniciatívy je podporiť hlbšie porozumenie STEM konceptom prostredníctvom práce s textovými a dátovými materiálmi a rozvíjať tak schopnosť študentov analyzovať a riešiť komplexné problémy (ISKME, 2022).

Platforma ponúka rozsiahlu zbierku učebných plánov, praktických aktivít a metodických odporúčaní, ktoré reflektujú interdisciplinárny charakter STEM vzdelávania. Učitelia môžu tieto materiály priamo využívať, upravovať alebo prispievať vlastnými zdrojmi. Dôležitým aspektom STEM Literacy Hub je aj komunitná spolupráca, ktorá umožňuje pedagógom navzájom zdieľať skúsenosti a príklady dobrej praxe. Tento prístup významne prispieva k rozvoju otvoreného vzdelávania, najmä v oblasti prírodovedných a technických odborov, ktoré sú kľúčové pre inovácie v 21. storočí.

S rastúcou potrebou tvorby a zdieľania kvalitného digitálneho obsahu prichádzajú do popredia nástroje, ktoré podporujú interaktivitu a modularitu, ako napríklad H5P (HTML5 Package) – otvorená technológia umožňujúca vytvárať a distribuovať interaktívne vzdelávacie objekty. Vďaka svojej kompatibilite s platformami ako Moodle,

WordPress či Drupal sa H5P stáva významnou súčasťou otvorenej vzdelávacej infraštruktúry a účinným nástrojom na tvorbu OER.

Prepojenie týchto zdrojov s interaktívnymi nástrojmi, ako je H5P, umožňuje ich ďalšiu transformáciu do dynamických a prispôsobiteľných vzdelávacích objektov. Pomocou H5P môžu učitelia obohatiť statické texty a pracovné listy zo STEM Literacy Hub o interaktívne prvky – napríklad kvízy, interaktívne časové osi, simulácie, 360° obrázky alebo prezentácie s vetveným scenárom. Takáto integrácia výrazne zvyšuje motiváciu a zapojenie študentov, pričom zároveň rešpektuje princípy otvoreného vzdelávania – obsah je možné upravovať, prekladať, remixovať a ďalej zdieľať. V praxi tak vznikajú adaptívne výučbové prostredia, ktoré podporujú aktívne učenie, rozvoj kompetencií a inkluzívny prístup.

2 H5P AKO NÁSTROJ OTVORENÉHO VZDELÁVANIA

H5P (HTML5 Package) predstavuje otvorený štandard a editačnú platformu určenú na tvorbu, zdieľanie a opätovné použitie interaktívneho digitálneho obsahu. Vyvíjaný ako open-source projekt nórskou spoločnosťou Joubel, H5P vznikol ako reakcia na potrebu dostupného, štandardizovaného a kompatibilného riešenia pre digitálne vzdelávanie (H5P, 2023). Technologicky je založený na HTML5, CSS a JavaScripte, čo zaručuje jeho multiplatformovosť a bezproblémové spustenie vo väčšine moderných prehliadačov bez nutnosti inštalácie doplnkov (Lochner et al., 2021).

Jednou z najsilnejších stránok H5P je bohatá knižnica viac než 40 obsahových typov, ktoré pokrývajú široké spektrum pedagogických cieľov. Medzi najpoužívanejšie patria:

- interaktívne videá s vloženými otázkami a vetvením scenárov,
- prezentácie s multimediálnymi prvkami (Course Presentation),
- kvízy a testy (Multiple Choice, Fill in the Blanks, Drag and Drop),
- časové osi, interaktívne obrázky a 360° médiá,
- vetviace scenáre (Branching Scenario) (Lochner et al., 2021).

Tieto formáty sú navrhnuté tak, aby umožnili aktívne učenie, spätnú väzbu a personalizáciu obsahu, čo je v súlade s princípmi konštruktivistickej pedagogiky (Wiley & Hilton, 2018).

Z pohľadu učiteľov a tvorcov digitálnych materiálov ponúka H5P množstvo výhod. V prvom rade ide o intuitívne a vizuálne editačné prostredie, ktoré nevyžaduje programátorské zručnosti (Richter & Ehlers,

2010). Každý vytvorený objekt je možné opakovane použiť, exportovať alebo upraviť podľa potrieb cieľovej skupiny. Obsah možno hosťovať na vlastnej LMS platforme (napr. Moodle, WordPress), alebo ho zdieľať prostredníctvom H5P Hub-u (H5P, 2023). V prípade nasadenia v Moodle je možné jednotlivé H5P aktivity sledovať, hodnotiť a integrovať do priebehu kurzu, čím sa stávajú plnohodnotnou súčasťou digitálneho vzdelávacieho prostredia (Lochner et al., 2021).

H5P zároveň podporuje interoperabilitu prostredníctvom exportu do SCORM a integrácie cez LTI štandard, čo umožňuje jeho využitie v rôznych LMS systémoch. Táto otvorenosť z neho robí významný nástroj otvorenej vzdelávacej infraštruktúry, ktorý umožňuje nielen publikáciu, ale aj adaptáciu a zdieľanie interaktívnych vzdelávacích objektov naprieč inštitúciami a komunitami (Falconer et al., 2013).

H5P vnáša do digitálneho vzdelávania prístup, ktorý je praktický, inkluzívny a škálovateľný. Učiteľom a tvorcom kurzov umožňuje rýchlo vytvárať obsah, ktorý spája vizuálne prvky, interakciu a spätnú väzbu bez potreby programovania alebo náročného technického vybavenia. Vďaka modulárnej štruktúre je možné H5P aktivity prispôbiť rôznym vzdelávacím cieľom – od formálneho vysokoškolského vzdelávania až po komunitné školenia, neformálne kurzy alebo špeciálnu pedagogiku.

Dôležitým aspektom je aj prístupnosť: H5P podporuje štandardy pre prácu so študentmi so špeciálnymi potrebami (napr. čítačky obrazovky, navigácia pomocou klávesnice), čím sa približuje k cieľom univerzálneho dizajnu vzdelávania (Universal Design for Learning). Ako nástroj plne v súlade s filozofiou otvoreného vzdelávania prispieva H5P nielen k zvyšovaniu kvality výučby, ale aj k demokratizácii prístupu k tvorbe a úprave vzdelávacieho obsahu (CAST, 2018).

3 INTEGRÁCIA H5P DO LMS A WEBOVÝCH PLATFORIEM

Jednou z najväčších výhod H5P ako nástroja pre tvorbu otvorených vzdelávacích zdrojov je jeho vysoká miera kompatibility s rozšírenými systémami pre správu výučby (Learning Management Systems – LMS). Medzi podporované platformy patrí najmä Moodle, WordPress, Drupal a Canvas, ktoré H5P integrujú buď ako natívny modul (Moodle, Drupal), alebo prostredníctvom doplnkov a LTI štandardu (Canvas, iné LMS). V prostredí Moodle je možné priamo vkladať H5P aktivity ako samostatné prvky kurzu, pričom sa zaznamenáva výkon študenta, počet pokusov či dosiahnuté skóre. WordPress umožňuje vkladať H5P obsah priamo do

stránok a článkov, čo je ideálne pre blogy, edukačné portály a školské weby (H5P, 2023).

Z používateľského hľadiska je jednou z najväčších výhod H5P jeho nízky prah vstupu pre učiteľov a tvorcov digitálneho obsahu. V prostredí LMS ako Moodle či WordPress sa H5P vkladá do kurzu rovnako jednoducho ako bežný textový alebo multimediálny blok, bez potreby technických zásahov do systému (H5P, 2023).

Pre menej skúsených používateľov je dostupná aplikácia Lumi, ktorá umožňuje offline tvorbu H5P obsahu a jeho neskorší export do formátu .h5p alebo HTML5. Táto flexibilita znamená, že H5P môžu využívať aj školy alebo organizácie, ktoré nemajú vlastný server ani IT oddelenie. Výsledný obsah je plne responzívny a optimalizovaný pre mobilné zariadenia, čo je dôležité najmä pri nasadzovaní aktivít v teréne, na tabletoch alebo v prostredí s obmedzeným prístupom k výkonnému hardvéru. Vďaka týmto vlastnostiam sa H5P stáva nielen technologicky dostupným, ale aj prakticky udržateľným riešením pre digitálne vzdelávanie v rôznych podmienkach (Lumi Education, 2024).

H5P nachádza uplatnenie v širokom spektre vzdelávacích kontextov, od formálneho akademického prostredia, cez neformálne vzdelávacie aktivity až po hybridné formy výučby. V univerzitnej výučbe je často využívaný ako súčasť e-learningových kurzov, kde dopĺňa alebo nahrádza tradičné prednášky a testy prostredníctvom interaktívnych prezentácií, kvízov a videí. V oblasti neformálneho vzdelávania sa H5P osvedčil ako nástroj na rýchlu a dostupnú tvorbu modulov, ktoré sú otvorené a nevyžadujú registráciu – napríklad v komunitných programoch, múzejných aktivitách či občianskej vede. V hybridných modeloch výučby umožňuje efektívne prepojiť samostatnú domácu prípravu študenta s aktivitami v triede, pričom podporuje flexibilitu, samohodnotenie a aktívne učenie (Hornáček Banášová et al., 2023).

Tieto aktivity sú nasadzované v LMS systémoch a vďaka otvorenej licencií môžu byť ďalej adaptované a zdieľané. Skúsenosť slovenských univerzít teda potvrdzuje, že H5P predstavuje vhodný nástroj nielen pre tvorbu OER, ale aj pre praktické uplatňovanie princípov otvoreného vzdelávania v každodennej pedagogickej praxi.

Tabuľka 1: Porovnanie integrácie H5P v rôznych platformách

Funkcia / Platforma	Moodle	WordPress	Canvas LMS
Typ integrácie	Natívna od verzie 3.9 (core)	Plugin H5P dostupný vo WordPress.org	Prostredníctvom LTI (externý nástroj)
Inštalácia	Nie je potrebný doplnok (od verzie 3.9)	Vyžaduje inštaláciu H5P pluginu	Nutná konfigurácia LTI nástroja
Správa obsahu	Priamo cez správu kurzu v LMS	Príspevky/stránky, samostatná sekcia H5P	Externá správa (napr. H5P.com, Lumi)
Možnosť hodnotenia (grades)	Áno – prepojenie s hodnoteniami kurzu	Nie – bez priamej LMS integrácie známok	Áno – cez LTI prepojenie s hodnotiacim centrom
Možnosť exportu/importu	Áno (.h5p súbory, SCORM voliteľne)	Áno, plná kompatibilita so .h5p	Obmedzené – závisí od poskytovateľa LTI
Podpora mobil. zariadení	Áno (responzívne)	Áno	Áno
Otvorené licencovanie	Plne podporované	Plne podporované	Závisí od zdroja obsahu (napr. H5P.com)
Možnosť využitia H5P Hub	Áno	Áno	Obmedzene (cez externý účet)
Technické nároky	Nízke (bežný Moodle hosting)	Nízke/stredné (WordPress + plugin)	Vyššie (LTI nastavenie, externé API)

Zdroj: vlastné spracovanie

Na základe vyššie uvedenej tabuľky môžeme vysloviť odporúčania:

- **Moodle** je najkomplexnejšia platforma pre plnohodnotnú a natívnu integráciu H5P vrátane hodnotenia, spätnej väzby a sledovania progresu.
- **WordPress** je výborný na neformálne a otvorené vzdelávanie, no chýba mu LMS logika (napr. známky).
- **Canvas LMS** vyžaduje externého LTI poskytovateľa (napr. h5p.com), no integrácia je stabilná a funkčne bohatá.

4 VYUŽITIE H5P V KONKRÉTNÝCH VZDELÁVACÍCH KONTEXTOCH

Interaktívne vzdelávacie nástroje, ako je H5P, nachádzajú čoraz širšie uplatnenie naprieč formálnym, neformálnym aj hybridným vzdelávaním. Práve konkrétne prípadové štúdie zo Slovenska, Českej republiky, Spojeného kráľovstva či USA ilustrujú, ako môže H5P slúžiť ako univerzálny prostriedok na podporu aktívneho učenia, posilnenie digitálnych kompetencií aj rozvoj špecifických zručností v rozličných odboroch – od environmentálnej výchovy cez jazykové vzdelávanie až po ošetrovateľskú prax. Výhodou týchto príkladov je ich rôznorodosť – poukazujú na to, že H5P možno nasadiť nielen v akademickom prostredí, ale aj v komunitnom či praktickom vzdelávaní, kde plní funkciu mediátora medzi obsahom a používateľom, pričom zohľadňuje princípy inkluzívneho, multimodálneho a adaptívneho učenia.

Možnosti využitia H5P vo vzdelávacej praxi možno ilustrovať na konkrétnych prípadových štúdiách, ktoré ukazujú, ako sa tento nástroj implementuje v rôznych typoch výučby a vzdelávacích inštitúciách. Jedným z najvýznamnejších analytických prehľadov je The Instructional Use of H5P: A Scoping Review (Lochner et al., 2021), ktorý zachytáva aplikáciu H5P v 24 krajinách a viac ako 60 vzdelávacích inštitúciách. Autori konštatujú, že H5P sa najčastejšie využíva na tvorbu testov a vizuálnych cvičení vo formálnom vysokoškolskom vzdelávaní, ale zároveň narastá jeho význam aj v hybridných a komunitných modeloch výučby.

Praktické využitie H5P možno dokumentovať aj na príkladoch zo slovenského vysokoškolského prostredia. Publikácia Digitálna výučba v oblasti vysokoškolskej germanistiky zachytáva konkrétne prípady aplikácie H5P pri výučbe cudzieho jazyka. Autori opisujú vytváranie interaktívnych cvičení zameraných na gramatiku, porozumenie textu či prácu so zvukovými nahrávkami, ktoré kombinujú rôzne modalitné prvky

– text, obraz a zvuk – a zároveň poskytujú spätnú väzbu študentom. Takéto zapojenie multimédií a interaktivity významne prispieva k zvyšovaniu angažovanosti a k rozvoju autonómie v učení (Hornáček Banášová et al., 2023).

4.1 Ekovýchovný program Bocian

Využitie H5P v rámci environmentálneho vzdelávacieho kurzu „Ekovýchovný program Bocian“ predstavuje príklad efektívnej integrácie otvoreného edukačného nástroja do mimoriadne aktuálneho tematického rámca – ochrany biodiverzity a prírodného dedičstva. Program je zameraný na oboznámenie žiakov a širokej verejnosti so životom bociana bieleho a environmentálnymi aspektmi jeho ochrany. Pomocou nástroja H5P sú vytvárané interaktívne aktivity ako vizuálne kvízy, porovnávanie obrázkov, interaktívne časové osi či vetviace scenáre, ktoré umožňujú používateľom zapojiť sa do procesu učenia aktívnym spôsobom (EU-Citizen.Science, 2025).

V rámci kurzu boli jednotlivé H5P aktivity implementované do prostredia Moodle, čo umožnilo sledovanie priebehu učenia, zber spätnej väzby a prípadnú gamifikáciu vzdelávania. H5P v tomto kontexte výrazne zvyšuje mieru zapojenia účastníkov tým, že ponúka obsah v multimodálnej forme a umožňuje okamžitú reakciu na používateľove odpovede. Dôležitým aspektom je aj možnosť lokalizácie a prispôbenia obsahu, čo umožňuje nasadzovanie programu v rôznych regiónoch a cieľových skupinách – od základných škôl po komunitné centrá.

Tento príklad zároveň dokazuje, že H5P nie je využiteľný len v akademickom vzdelávaní, ale aj v neformálnom a komunitne orientovanom vzdelávaní, ktoré zohráva kľúčovú úlohu pri budovaní environmentálneho povedomia. Vďaka otvorenému charakteru H5P je možné takéto aktivity ďalej adaptovať, kombinovať a zdieľať ako súčasť širšej otvorenej vzdelávacej infraštruktúry. Ekovýchovný program Bocian tak reprezentuje dobrú prax v oblasti využívania digitálnych nástrojov na podporu občianskej vedy a ekologickej gramotnosti.

4.2 Interaktívne učenie v systéme ELF

Na Filozofickej fakulte Masarykovej univerzity v Brne bol do e-learningového systému ELF (E-learningová platforma Filozofickej fakulty) implementovaný interaktívny modul H5P, ktorý výrazne obohatil možnosti online výučby. Tento nástroj umožňuje vytvárať rôznorodé interaktívne prvky, ako sú gamebooky, interaktívne knihy, flashkarty či

prezentácie s 3D efektmi. Vďaka týmto funkciám môžu pedagógovia jednoducho a efektívne zvyšovať interaktivitu a atraktivitu svojich kurzov, čo vedie k vyššej angažovanosti študentov a lepšiemu osvojovaniu si učiva (Masarykova univerzita, 2023).

Implementácia H5P v systéme ELF je súčasťou projektu NPO MUNI 3.2.1 SC A2 – Rozvoj v oblasti distančnej výučby, online výučby a blended learning, ktorý je financovaný Európskou úniou a Ministerstvom školstva, mládeže a telovýchovy Českej republiky. Tento projekt si kladie za cieľ podporiť moderné formy výučby a zvýšiť kvalitu online vzdelávania. V rámci tohto projektu boli organizované aj workshopy, kde si pedagógovia mohli vyskúšať tvorbu a využitie H5P modulov vo svojich kurzoch (Masarykova univerzita, 2023).

4.3 Simulácie v ošetrovatel'stve

Na Univerzite v Severnej Karolíne v Greensboro (UNCG) bola vyvinutá séria interaktívnych video simulácií využívajúcich technológiu H5P, zameraná na vzdelávanie študentov ošetrovatel'stva. Tieto simulácie predstavujú realistické klinické scenáre, ktoré umožňujú študentom precvičovať si klinické rozhodovanie v bezpečnom online prostredí. Každé video obsahuje interaktívne otázky s okamžitou spätnou väzbou, čo podporuje aktívne učenie a sebahodnotenie študentov. Simulácie pokrývajú rôzne zdravotné stavy, ako napríklad dyspnoe, faryngitídu, únavu a bolesti hlavy, zvýšený cholesterol, diabetes mellitus 2. typu a ďalšie. Okrem toho sú k dispozícii príručky pre pedagógov, ktoré poskytujú podrobné návody na využitie týchto simulácií vo výučbe (Kennedy-Malone, 2025).

V reakcii na obmedzený prístup k tradičným klinickým praktikám, najmä počas pandémie COVID-19, sa UNCG rozhodla implementovať tieto virtuálne simulácie ako alternatívu k priamej klinickej výučbe. Štúdia z roku 2023 skúmala vnímanie efektívnosti týchto simulácií zo strany pedagógov a zistila, že väčšina z nich považuje tieto nástroje za účinné pri rozvoji klinických kompetencií študentov. Pedagógovia ocenili realističnosť scenárov, technickú kvalitu videí a ich prínos k zlepšeniu rozhodovacích schopností študentov (Kennedy-Malone, 2025). Tieto zistenia podporujú integráciu H5P simulácií ako hodnotného doplnku k tradičným formám výučby v ošetrovatel'stve.

4.4 Podpora výskumných a písomných zručností

Na Univerzite v Bath bol v rámci predmetu „Core Skills in Biosciences“ implementovaný projekt zameraný na podporu výskumných a písomných zručností študentov prvého ročníka. Dve študentky, Monica Pandya a Vicky Negus, v spolupráci s vyučujúcou Cressidou Lyon vytvorili pomocou nástroja H5P dve interaktívne výučbové aktivity: „How to read scientific literature“ a „Essay writing guide“. Tieto nástroje mali za cieľ zvýšiť sebadôveru študentov pri čítaní vedeckých článkov a pri písaní esejí tým, že im poskytli praktické cvičenia na analýzu textov a porozumenie štruktúre vedeckých prác. Aktivity boli integrované do prednášok, kde študenti pracovali vlastným tempom, čo podporilo ich aktívne zapojenie a umožnilo okamžitú spätnú väzbu. Po absolvovaní týchto aktivít študenti uviedli zvýšenú sebadôveru pri čítaní vedeckých textov a písaní esejí. Napriek menším technickým problémom väčšina študentov považovala H5P za užívateľsky prívetivý nástroj, ktorý im umožnil opakovane si precvičovať zručnosti bez obáv z hodnotenia (University of Bath, 2024). Tento prístup ukazuje, ako môže integrácia interaktívnych nástrojov do výučby podporiť rozvoj kľúčových akademických zručností.

ZÁVER

H5P predstavuje významný nástroj v rámci otvoreného vzdelávania, ktorý prepája technologické možnosti s pedagogickými potrebami. Ako ukazuje tento príspevok, jeho silnou stránkou je otvorenosť štandardu, intuitívne rozhranie a široká možnosť integrácie do rôznych vzdelávacích platforiem. V prostredí rýchlo sa meniaceho vzdelávania a rastúcich požiadaviek na digitálne kompetencie poskytuje H5P nástroj, ktorý podporuje interaktivitu, samostatnosť učiacich sa a efektívne využitie multimediálnych prvkov.

Prostredníctvom analýzy otvorenej vzdelávacej infraštruktúry a konceptu OER sme ukázali, že H5P zapadá do širšieho rámca otvorených vzdelávacích praktík, ktoré kladú dôraz na dostupnosť, opakovateľnosť a adaptabilitu vzdelávacieho obsahu. Porovnanie s inými nástrojmi, ako aj dôraz na štandardizačné rámce (SCORM, xAPI, LTI), ukázalo, že H5P má nielen didaktický, ale aj systémový potenciál v rámci výučby podporenej technológiami.

Empirické príklady z rôznych krajín a vzdelávacích kontextov – od univerzitnej výučby cez komunitné programy až po odborné simulácie – potvrdzujú praktickú hodnotu H5P ako univerzálneho riešenia pre tvorbu

OER. Zároveň sa ukazuje, že práve v spojení s platformami ako Moodle či WordPress dokáže efektívne podporiť aj hybridné a dištančné formy učenia. H5P tak nie je len technickým nástrojom, ale aj súčasťou kultúrnej zmeny v prístupe k učeniu – smerom k otvorenosti, spolupráci a zdieľaniu. V tomto duchu predstavuje H5P dôležitý krok smerom k demokratizácii prístupu ku kvalitnému vzdelávaniu.

LITERATÚRA

- ANDRADE, A. et al. 2011. Beyond OER: Shifting focus to open educational practices [online]. Germany: European Commission. [cit. 2025-05-21]. Dostupné na: <https://oerknowledgecloud.org/content/beyond-oer-shifting-focus-open-educational-practices>
- BOZKURT, A. et al. 2020. A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. Asian Journal of Distance Education [online]. roč. 15, č. 1, s. 1–126. [cit. 2025-05-30]. DOI: 10.5281/zenodo.3878572. Dostupné na: <https://doi.org/10.5281/zenodo.3878572>
- CAST. 2018. Universal Design for Learning Guidelines version 2.2 [online]. Wakefield, MA: CAST. [cit. 2025-05-15]. Dostupné na: <https://udlguidelines.cast.org>
- EU-CITIZEN.SCIENCE. 2025. Ekovýchovný program Bocian [online]. [s.l.]: EU-Citizen.Science. [cit. 2025-05-21]. Dostupné na: <https://moodle.eu-citizen.science/mod/hvp/view.php?id=517>
- FALCONER, I. et al. 2013. Overview and analysis of practices with open educational resources in adult education in Europe [online]. Luxembourg: Publications Office of the European Union. [cit. 2025-05-21]. ISSN 1831-9424. DOI: 10.2791/34193. Dostupné na: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC85471>
- H5P. 2023. About the project [online]. [cit. 2025-05-21]. Dostupné na: <https://h5p.org/about>
- HORNÁČEK BANÁŠOVÁ, M. et al. 2023. Digitálna výučba v oblasti vysokoškolskej germanistiky [online]. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave. ISBN 978-80-572-0323-0. [cit. 2025-05-11]. Dostupné na: https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/36fb03b3-a158-4c3f-b7a3-92a4e228b7ac/Digit_lna_v_u_ba_v_oblasti_vysoko_kolskej_germanistiky_web.pdf

- ISKME. 2007. OER Commons [online]. Redwood City (CA): Institute for the Study of Knowledge Management in Education. [cit. 2025-05-21]. Dostupné na: <https://www.oercommons.org>
- ISKME. 2022. STEM Literacy Hub [online]. Redwood City (CA): Institute for the Study of Knowledge Management in Education. [cit. 2025-05-21]. Dostupné na: <https://www.oercommons.org/hubs/stem-literacy>
- KENNEDY-MALONE, L. 2025. Interactive H5P Case Study Video Simulations [online]. Greensboro, NC: UNCG. [cit. 2025-05-21]. Dostupné na: <https://sites.google.com/uncg.edu/uncgschoolofnursinganewproject/interactive-h5p-case-study-video-simulations>
- LOCHNER, B. et al. 2021. The Instructional Use of H5P: A Scoping Review. Education Sciences [online]. roč. 11, č. 10, s. 611. [cit. 2025-05-21]. ISSN 2227-7102. DOI: 10.3390/educsci11100611. Dostupné na: <https://doi.org/10.3390/educsci11100611>
- LUMI EDUCATION. 2024. Lumi – Create, Edit and View H5P Content [online]. [cit. 2025-05-21]. Dostupné na: <https://lumi.education>
- MASARYKOVA UNIVERZITA. 2023. Zpestřete výuku pomocí modulu H5P v ELF [online]. Brno: Masarykova univerzita. [cit. 2025-05-21]. Dostupné na: <https://it.muni.cz/en/cit-ff/e-learning-office/articles/make-learning-more-attractive-with-the-h5p-module-in-elf>
- RICHTER, T. a EHLERS, U.-D. 2010. Barriers and Motivators for Using Open Educational Resources in Schools [online]. [cit. 2025-05-21]. Dostupné na: https://openaccess.uoc.edu/bitstream/10609/4868/6/Richter_editat2.pdf
- SOMR, M. a ORLOVÁ, D. 2020. Digitálne humanitné vedy, kultúrne dedičstvo a kreatívny priemysel: prienik oblastí v činnostiach Katedry madiamatiky a kultúrneho dedičstva slúžiacich na jej propagáciu. In: HUDÍKOVÁ, Z., ŠKRIPCOVÁ, L., KAŇUKOVÁ, N. (zost.). Quo vadis massmedia [online]. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, Fakulta masmediálnej komunikácie, s. 201–212. [cit. 2025-05-21].
- UNESCO. 2019. Recommendation on Open Educational Resources (OER) [online]. Paris: UNESCO. [cit. 2025-05-21]. Dostupné na: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370936>

- UNIVERSITY OF BATH. 2024. Case Study: Creating engaging and interactive activities with H5P to support students' research and writing skills [online]. Bath: University of Bath. [cit. 2025-05-21]. Dostupné na: <https://teachinghub.bath.ac.uk/guide/creating-engaging-and-interactive-activities-with-h5p/>
- WILEY, D. a HILTON, J. L. III. 2018. Defining OER-enabled pedagogy. International Review of Research in Open and Distributed Learning [online]. roč. 19, č. 4, s. 133–147. [cit. 2025-05-21]. DOI: 10.19173/irrodl.v19i4.3601. Dostupné na: <https://doi.org/10.19173/irrodl.v19i4.3601>
- WILEY, D. 2014. The Access Compromise and the 5th R [online]. [cit. 2025-05-21]. Dostupné na: <https://opencontent.org/blog/archives/3221>

KONTAKT:

Mgr. Vladimír Filip, PhD.

Žilinská univerzita v Žiline,

Ústav mediamatiky a kultúrneho dedičstva

Univerzitná 8215/1, 010 26 Žilina

vladimir.filip@fhv.uniza.sk | filip18@uniza.sk

TRANSPARENTNOSŤ DIGITÁLNYCH OBSAHOV V ÉRE UMELEJ INTELIGENCIE: VYUŽITIE ŠTANDARDU C2PA A NÁSTROJOV NA DETEKCIU SYNTETICKÝCH MÉDIÍ

Vladimír FILIP, SK – Matúš KUBALA, SK

ABSTRAKT

Generatívna umelá inteligencia zásadne mení charakter digitálneho obsahu. S rastúcim výskytom AI-generovaných textov, obrazov a videí narastá potreba overovať ich pôvod a pravosť. Príspevok sa venuje štandardu C2PA, ktorý umožňuje kryptografické preukazovanie autenticity obsahu, a nástrojom na detekciu syntetických médií. Zároveň sa zaoberá etickými a spoločenskými aspektmi transparentnosti v digitálnom prostredí. Pozornosť je venovaná najmä oblastiam žurnalistiky, školstva a verejnej správy. Cieľom je zhodnotiť možnosti týchto nástrojov prispieť k obnove dôvery vo verejný informačný priestor. **Kľúčové slová:** transparentnosť, digitálny obsah, umelá inteligencia, C2PA, etika médií

TRANSPARENCY OF DIGITAL CONTENT IN THE AGE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE: THE USE OF THE C2PA STANDARD AND SYNTHETIC MEDIA DETECTION TOOLS

ABSTRACT

Generative artificial intelligence is fundamentally changing the nature of digital content. With the growing prevalence of AI-generated texts, images and videos, there is an increasing need to verify their origin and authenticity. This paper focuses on the C2PA standard, which enables

cryptographic proof of content provenance, and on tools for detecting synthetic media. It also addresses the ethical and societal aspects of transparency in the digital environment. Special attention is paid to journalism, education and public administration. The aim is to assess the potential of these tools to help restore trust in the public information space.

Key words: transparency, digital content, artificial intelligence, C2PA, media ethics

ÚVOD

Autori článku sa venujú problematike dôveryhodnosti digitálneho obsahu v čase rýchleho rozvoja generatívnej umelej inteligencie (AI). V posledných rokoch sa do online priestoru masovo dostávajú texty, obrázky a videá vytvorené umelou inteligenciou, pričom nie je vždy zrejmé, či ide o výstup človeka alebo algoritmu. Táto situácia výrazne oslabuje dôveru používateľov voči obsahu, ktorý denne konzumujú, a zároveň vytvára priestor pre manipuláciu, dezinformácie a nevedomé šírenie syntetických materiálov.

Na túto výzvu reagujú technologické iniciatívy ako štandard C2PA, ktorý umožňuje overiť pôvod a úpravy digitálnych médií pomocou kryptograficky zabezpečených metadát. Súbežne vznikajú aj nástroje na detekciu obsahu vytvoreného AI, ktoré sa používajú najmä pri overovaní textov a obrazových výstupov.

Cieľom príspevku je predstaviť tieto technologické nástroje, poukázať na ich spoločenské a etické implikácie a diskutovať o ich využití v oblastiach ako žurnalistika, školstvo a verejná správa. Text vychádza z kvalitatívnej analýzy technologických štandardov a prípadových štúdií, pričom poukazuje na potrebu vyváženého prístupu k technickej transparentnosti a spoločenskej zodpovednosti.

1 VÝCHODISKÁ

Téma transparentnosti a dôveryhodnosti digitálneho obsahu si vyžaduje teoretické ukotvenie naprieč viacerými oblasťami. Od technologických štandardov až po etické a spoločenské implikácie. V nasledujúcich častiach predstavujeme tri základné tematické rámce, ktoré tvoria východisko pre náš príspevok: štandard C2PA ako technologické riešenie pre preukazovanie pôvodu digitálnych médií, nástroje na detekciu AI-generovaného obsahu a problematiku transparentných metadát z pohľadu ich prínosov i rizík.

1.1 C2PA štandard – transparentný pôvod a autenticita digitálneho obsahu

Rastúca schopnosť umelej inteligencie (AI) generovať realistický textový, obrazový či audiovizuálny obsah vyvoláva otázky ohľadom dôveryhodnosti digitálnych médií. V reakcii na túto výzvu vznikol štandard C2PA (z eng. Coalition for Content Provenance and Authenticity) – otvorený technologický rámec pre zabezpečenie preukázateľného pôvodu a úprav digitálneho obsahu pomocou kryptograficky zabezpečených metadát (C2PA, 2024).

Konzorcium C2PA vzniklo v roku 2021 zlúčením dvoch predchádzajúcich iniciatív: Content Authenticity Initiative (CAI) pod vedením Adobe a Project Origin, ktorého členmi boli BBC, Microsoft a New York Times. Cieľom bolo vytvoriť otvorený štandard, ktorý by umožnil overiteľne sledovať pôvod, autorstvo a zmeny v multimediálnom obsahu – najmä v ére generatívnej AI (Adobe, 2023; C2PA, 2024).

Štandard definuje štruktúrovaný formát metadát pre digitálny obsah, založený na JSON-LD, ktoré môžu byť k médiám pripojené buď priamo (napr. ako vložený manifest v JPEG alebo MP4 súbore), alebo nepriamo cez referenčný odkaz. Tieto manifestačné súbory obsahujú záznam o pôvode obsahu, autorovi, použitom zariadení, softvéri a následných úpravách. Každý krok – tzv. *assertion* – je kryptograficky podpísaný a môže obsahovať údaje o autorstve, histórii zmien, digitálne podpisy jednotlivých entít, časové pečiatky, lokalizáciu či licenčné informácie (C2PA, 2024).

Na zabezpečenie integrity údajov sa využívajú hašovacie algoritmy (napr. SHA-256) a digitálne podpisy v súlade so štandardmi W3C Verifiable Credentials a ISO 16684-1 (W3C, 2022).

C2PA vnáša do digitálneho obsahu novú formu „*dôveryhodnosti*“, nie ako záruku pravdivosti obsahu, ale ako overiteľnú informáciu o jeho pôvode a spracovaní. V tomto zmysle môže ísť o zásadný posun v boji proti dezinformáciám, pokiaľ bude zavedený široko a transparentne.

1.2 AI detekcia obsahu

V oblasti textu patria medzi najznámejšie detekčné nástroje GPTZero, AI or Not, CopyLeaks alebo OpenAI Classifier. Tieto systémy využívajú štatistické analýzy, pravdepodobnostné jazykové modely alebo porovnania entropie a štylistických znakov, ktoré sú typické pre AI-generované výstupy. Výskum Frasera a kolektívu (2023) ukazuje, že aj keď tieto nástroje môžu byť pri určitých typoch textov efektívne, ich

presnosť významne klesá pri kratších textoch, kombinovaných výstupoch (človek + AI) a pri dodatočne editovanom obsahu. To ich robí nevhodnými ako jediný dôkazový nástroj napríklad v školskom prostredí. Obrazová detekcia čelí podobným výzvam, ale metódy sú iné. Využívajú sa najmä neurónové siete tréňované na detekciu artefaktov vytváraných generatívnymi sieťami (napr. GAN). Porcile et al. (2023) predstavili model schopný identifikovať syntetické tváre podľa resamplingových znakov a vizuálnych nepravidelností, ktoré človek často nepostrehne. Ukázalo sa, že takéto systémy môžu byť úspešné aj pri „*vol'ne pustených*“ obrázkoch na internete, teda mimo kontrolovaných datasetov.

Zároveň však tieto technológie vyvolávajú etické a praktické otázky. Použitie AI detektorov v akademickom prostredí môže viesť k nespravodlivému označeniu práce ako neautentickej. Niektorí autori upozorňujú, že používatelia často nevedia, ako tieto nástroje fungujú, a považujú výsledky za neomylné. OpenAI samotná vo svojej dokumentácii uvádza, že jej vlastný Classifier by mal byť chápaný len ako orientačný nástroj a nie ako definitívny dôkaz pôvodu textu (OpenAI, 2023).

Z týchto dôvodov by sa AI detekcia nemala používať izolovane, ale ako doplnkový nástroj v kombinácii s ďalšími formami overovania – a najmä s ohľadom na kontext, účel použitia a riziko škodlivých dôsledkov pri nesprávnej interpretácii výsledkov.

1.3 Metadáta ako nástroj transparentnosti

Metadáta predstavujú súbor informácií, ktoré sprevádzajú digitálny obsah a môžu obsahovať údaje o autorovi, čase vzniku, použitom zariadení, histórii úprav alebo geografickej lokalite. V kontexte narastajúceho objemu AI-generovaného obsahu zohrávajú metadáta kľúčovú úlohu v zabezpečení transparentnosti, dôveryhodnosti a overiteľnosti digitálnych médií.

Štandard C2PA (2024) definuje metadáta ako kryptograficky podpísané manifesty, ktoré môžu byť pripojené k digitálnym súborom (napr. obrázkom, videám či textom) priamo alebo cez referenciu. Každý krok v reťazci vzniku alebo úprav je možné overiť a spätne vysledovať vrátane informácií o použitých AI modeloch, softvéri, autoroch a časových pečiatkach. Týmto spôsobom sa zavádza forma „digitálnej dôvery“, ktorá nehodnotí pravdivosť obsahu, ale poskytuje preukázateľnú informáciu o jeho pôvode a spracovaní (C2PA, 2024).

Okrem technických benefitov však metadáta prinášajú aj riziká. Ako upozorňuje Prem (2023), samotné sprístupnenie metadát nemusí byť vždy žiaduce – dôležité je zvážiť, kto k nim má prístup a za akým účelom. Pri citlivých údajoch, ako sú identita autora, lokalita alebo typ zariadenia, môže ich zverejnenie spôsobiť neželané dôsledky vrátane porušenia súkromia či bezpečnostných rizík.

Metadáta môžu byť navyše predmetom manipulácie. Nie všetky platformy podporujú ich zachovanie a prenos. Niektoré aplikácie ich automaticky odstraňujú, zatiaľ čo iné ich prepíšu. V súčasnosti neexistuje jednotný prístup k ich interpretácii ani k rozsahu, v akom by mali byť verejne dostupné. Ako upozorňuje Pickard (2021), transparentnosť síce podporuje dôveru, no ak nie je sprevádzaná širším systémovým rámcom, môže pôsobiť ako čiastočné alebo symbolické riešenie.

Metadáta teda predstavujú dôležitý nástroj na podporu transparentnosti v digitálnom priestore, no ich účinnosť závisí od správnej technickej implementácie, právneho rámca a etického posúdenia. Iba kombináciou týchto faktorov je možné zabezpečiť, aby metadáta slúžili verejnému záujmu bez rizika zneužitia.

2 CIELE

Cieľom príspevku je analyzovať možnosti zabezpečenia transparentnosti digitálneho obsahu v kontexte rastúceho využívania umelej inteligencie na generovanie textov, obrazov a multimédií. Autori sa zameriavajú na predstavenie a zhodnotenie štandardu C2PA ako nástroja na preukázateľné sledovanie pôvodu obsahu, na prehľad súčasných metód detekcie AI generovaného obsahu, ako aj na úlohu metadát v podpore dôveryhodnosti digitálnych médií. Príspevok zároveň uvádza prípadové štúdie z oblasti žurnalistiky, vzdelávania a verejnej správy, ktoré ilustrujú aplikovateľnosť týchto technológií v praxi.

3 METÓDY

Cieľom metodologickej časti je objasniť prístup autorov k spracovaniu témy, výber a spôsob práce so zdrojmi, ako aj rámec pre analýzu konkrétnych prípadov. Vzhľadom na interdisciplinárny charakter problematiky príspevok vychádza z kombinácie kvalitatívnych výskumných postupov, analytickej práce s dokumentmi a prípadových štúdií.

3.1 Výskumný prístup a dizajn

Príspevok má charakter prehľadovej analytickej štúdie, ktorá využíva kvalitatívny prístup a interdisciplinárny rámec. Zameriava sa na deskripciu, komparáciu a kritické zhodnotenie súčasných technologických riešení pre overovanie pôvodu a autenticity digitálneho obsahu v kontexte generatívnej umelej inteligencie. Pozornosť je venovaná štandardu C2PA, nástrojom na detekciu AI-generovaného obsahu a využitiu metadát ako prostriedku transparentnosti. Analýza je doplnená o prípadové štúdie, ktoré ilustrujú potenciálne aplikácie týchto technológií v konkrétnych oblastiach spoločenskej praxe.

3.2 Práca so zdrojmi a prípadovými štúdiami

Základným východiskom pre analytickú časť príspevku je práca so sekundárnymi zdrojmi – odbornými štúdiami, technologickými špecifikáciami a online nástrojmi pre detekciu syntetického obsahu. Príspevok ďalej vychádza z princípov kvalitatívnej analýzy dokumentov, systematického popisu riešení a sledovania ich aplikačného potenciálu v rôznych spoločenských kontextoch.

Na ilustráciu praktickej využiteľnosti skúmaných technológií boli identifikované tri prípadové oblasti:

Overovanie fotografií v žurnalistike – analyzuje sa, ako môžu technológie ako C2PA alebo Content Credentials poskytnúť novinárom nástroje na overenie pravosti vizuálneho obsahu a predchádzanie dezinformáciám.

Detekcia AI-generovaných textov v akademickom prostredí posudzuje sa, ako fungujú nástroje na odhaľovanie syntetických textov (napr. GPTZero, Turnitin AI Detection), a aké sú ich limity pri zachovaní akademickej integrity.

Možnosti využitia v e-Governmente skúma sa potenciál metadát a štandardizovaných formátov pri budovaní dôveryhodnosti verejnej komunikácie a pri zabezpečení autenticity digitálnych dokumentov v rámci štátnej správy.

Tieto prípadové štúdie boli zvolené tak, aby reprezentovali tri rôzne oblasti spoločenského života (médiá, vzdelávanie, verejný sektor), v ktorých môže transparentnosť digitálneho obsahu nadobudnúť kľúčový význam.

4 VÝSLEDKY

Výsledková časť predstavuje analytické výstupy založené na kritickom preskúmaní vybraných technologických štandardov a nástrojov slúžiacich na podporu transparentnosti digitálneho obsahu. Výsledky sú usporiadané tematicky podľa oblastí spoločenského uplatnenia: žurnalistika, akademické prostredie a verejná správa.

Každá podkapitola predstavuje prípadovú oblasť, kde sa analyzujú konkrétne príklady využitia technológie (napr. C2PA, AI detektory, metadáta), hodnotí sa ich funkčnosť, limity a potenciálne riziká. Cieľom nie je empirické overenie hypotéz, ale praktické zhodnotenie aplikačného potenciálu dostupných nástrojov v rôznych kontextoch.

4.1. Overovanie fotografií v žurnalistike

V tejto časti príspevku autori analyzovali potenciál technológie C2PA pre potreby overovania pravosti a pôvodu fotografického obsahu v spravodajskom kontexte. V ére generatívnej umelej inteligencie čelí žurnalistika výzvam spojeným s možnosťou masovej manipulácie vizuálneho materiálu, čím sa stáva transparentnosť pôvodu digitálneho obsahu kľúčovou otázkou mediálnej dôveryhodnosti.

Cieľom analýzy bolo **porovnať bežnú digitálnu fotografiu bez kryptografických metadát s fotografiou podpísanou v súlade s C2PA štandardom**. Na tento účel boli vybrané dva obrazové súbory:

- ilustračná fotografia stiahnutá z bežného spravodajského portálu bez podpory C2PA (napr. z článku na [sme.sk](https://www.sme.sk), [aktuality.sk](https://www.aktuality.sk) a pod.),
- fotografia s obsahom metadát vytvorená v súlade so štandardom C2PA (napr. z verejne dostupných ukážok iniciatívy Content Authenticity Initiative).

Oba súbory boli analyzované pomocou overovacieho nástroja verify.contentauthenticity.org, ktorý umožňuje čítanie a interpretáciu tzv. **Content Credentials**, štruktúrovaných metadát o pôvode, autorstve a digitálnych úpravách.

Porovnanie sa zameralo na tieto faktory: dostupnosť informácií o autorovi, zachytenie histórie úprav, prítomnosť digitálneho podpisu, indikácia využitia AI nástroja, a doplnkové údaje ako časová pečiatka, lokalita alebo použitý softvér.

Tabuľka 2 Tabuľka výsledkov porovnania fotografií

Tabuľka výsledkov porovnania fotografií		
Ukazovateľ	Bežná fotografia (bez C2PA)	Podpísaná fotografia (C2PA/CAI)
Info o autorovi	(napr. Nie / Neznáme / len „Canon“)	(napr. Áno / konkrétne meno)
Záznam digitálnych úprav	Nie / Nezistené	Áno (napr. orez, generovanie AI)
Informácia o použití AI nástroja	Nie	Áno / Nie (ak sa uvádza v manifestoch)
Digitálny podpis	Nie	Áno
Dátum a čas vzniku	len EXIF (ak vôbec)	Áno (presne definovaný)
Informácia o použitom softvéri	občas (napr. Photoshop v EXIF)	Áno (presne uvedený nástroj)
Geolokácia (ak dostupná)	Nie / Nejasná	Áno / Presná
Možnosť overenia cez nástroj	Nie	Áno (kompletný manifest)

Zdroj: Vlastné spracovanie 2025

Na základe predbežnej hypotézy možno očakávať, že fotografia podpísaná podľa C2PA bude obsahovať:

- identifikovateľného autora alebo inštitúciu,
- zoznam softvérových zásahov (napr. úpravy, AI generovanie),
- presný čas a miesto vzniku,
- a integritu zaručenú digitálnym podpisom.

Naopak, bežná fotografia tieto údaje neposkytuje alebo poskytuje len v minimálnej technickej forme (napr. EXIF).

Táto analýza poukazuje na praktický rozdiel v **úrovni overiteľnosti a transparentnosti** medzi štandardizovaným a bežným obrazovým obsahom. Prijatie C2PA štandardu by mohlo predstavovať zásadný nástroj pre redakcie pri posilňovaní dôvery čitateľov, najmä ak by sa implementácia stala súčasťou bežného publikačného procesu.

4.2. Detekcia AI textov v akademickom prostredí

Rozmach generatívnych jazykových modelov, ako je GPT-4, výrazne ovplyvnil akademickú tvorbu – od esejí až po seminárne a záverečné práce. V reakcii na túto zmenu sa v posledných rokoch objavilo viacero nástrojov zameraných na detekciu AI-generovaného textu. Táto podkapitola sa zameriava na analýzu možností týchto nástrojov v akademickej praxi a ich reálnu presnosť, použiteľnosť a limity.

V rámci analytickej časti príspevku autori prakticky testovali viacero voľne dostupných AI detektorov, a to:

- GPTZero (gptzero.me),
- AI Detector od Hive (thehive.ai),
- AI or Not (aiornot.com).

Každý z nástrojov bol testovaný na rovnakom súbore textov, ktoré obsahovali:

1. Plne ľudský text (napísaný bez pomoci AI),
2. Text vygenerovaný pomocou ChatGPT,
3. Hybridný text (ľudský text s časťami upravenými cez AI),
4. Text prepísaný človekom tak, aby prešiel detekciou.

Testovanie sa zameralo na to, či nástroje správne rozpoznávajú AI pôvod, a zároveň aké percento istoty, alebo klasifikáciu priradia.

Tabuľka 3 Výsledky testovania AI detektorov na rôznych typoch textov

Výsledky testovania AI detektorov na rôznych typoch textov			
Typ textu	GPTZero	Hive AI Detector	AI or Not
Čisto ľudský text	?	?	?
Čisto AI-generovaný text	?	?	?
Hybridný text (človek + AI)	?	?	?
Text upravený na prešmyk AI	?	?	?

Zdroj: vlastné spracovanie 2025

Na základe predbežného hodnotenia možno predpokladať, že:

- AI detektory zvyčajne správne identifikujú čistý AI text, ale mýlia sa pri hybridných alebo upravených verziách;
- pri ľudských textoch sa môžu vyskytnúť falošne pozitívne označenia (tzv. false positives), čo znižuje ich spoľahlivosť;
- jednotlivé nástroje sa výrazne líšia v rozhraní, podaní výstupov a transparentnosti detekčného procesu.

Táto analýza poukazuje na fakt, že detektory môžu slúžiť ako orientačné pomôcky, ale v akademickej praxi nemôžu nahradiť odborný úsudok. Pri rozhodovaní o pôvode textu by mal byť vždy prítomný ľudský faktor a overovanie kontextu.

4.3 Možnosti využitia v eGovernmente

V tejto časti autori skúmajú možnosti uplatnenia technológií na overovanie pôvodu a autenticity obsahu v oblasti verejnej správy. Cieľom analýzy je navrhnúť realistické aplikácie štandardu C2PA, meta-dátových nástrojov a AI detektorov v praxi eGovernmentu.

Zvolený analytický rámec sa zameriava na tri typické scenáre štátnej komunikácie:

1. Tlačové výstupy a vizuály úradov (napr. info-grafiky, vyhlásenia),
2. Digitálny obsah v krízovej komunikácii (napr. COVID-19, vojnové konflikty),
3. Falošné správy a deepfake videá spojené s verejnými inštitúciami.

Pre každý scenár autori analyzovali potenciálny prínos využitia overovacích štandardov a identifikovali hlavné riziká a prekážky implementácie.

Tabuľka 4 Scenáre využitia a prínosy technológie v eGovernmente

Scenáre využitia a prínosy technológie v eGovernmente			
Scenár	Možná technológia	Prínos	Riziko/prekážka
Tlačové správy ministerstiev	C2PA podpis + metadáta	Overiteľný pôvod, vyššia dôvera	Technická pripravenosť, školenie zamestnancov
Krízové vizuály (napr. COVID infografiky)	Metadátové manifesty + podpis	Zníženie manipulácií, jasné zdroje	Neochota zdieľať citlivé údaje
Ochrana pred deepfake videami verejných činiteľov	AI detekcia + C2PA video	Možnosť včasnej identifikácie a popretia obsahu	Technická a legislatívna zložitosť

Zdroj: vlastná spracovanie, 2025

Výsledky analýzy poukazujú na to, že implementácia týchto nástrojov môže zvýšiť transparentnosť a dôveru voči oficiálnym výstupom, najmä v čase informačného chaosu a rastúceho objemu syntetického obsahu. Zároveň však upozorňujú na potrebu legislatívneho rámca, metodickej podpory a štandardizácie postupov v rámci verejnej správy.

4.4. Diskusia

Z výsledkov analytických častí vyplynulo, že štandard C2PA, AI detektory a meta dátové systémy predstavujú účinné nástroje na zvyšovanie transparentnosti a dôveryhodnosti digitálneho obsahu. V ich

nasadení však existujú zásadné otázky týkajúce sa regulačného rámca, implementačných možností a spoločenskej akceptácie.

Potreba regulácie vs. samoregulácie

Zatiaľ čo niektoré organizácie (napr. Adobe, BBC či Microsoft) podporujú samoreguláciu prostredníctvom otvorených štandardov ako C2PA, iné hlasy volajú po zásadnejších legislatívnych riešeniach. Európska únia v rámci Aktu o umelej inteligencii (AI Act) naznačuje smerovanie k regulácii označovania syntetického obsahu. Otvorenou zostáva otázka, do akej miery budú tieto iniciatívy len odporúčané alebo priamo vymáhatel'né.

Samoregulácia síce podporuje inováciu a rýchlu adopciu, no bez štátneho alebo nadnárodného rámca môže byť nespoľahlivá či nedostatočne koordinovaná. Najväčšou výzvou zostáva, ako zabezpečiť záväzné pravidlá pre platformy a inštitúcie, bez obmedzenia slobody prejavu a technologického rozvoja.

Možnosti integrácie C2PA do bežných nástrojov

Implementácia C2PA si vyžaduje širokú podporu v softvéri, hardvéri aj na strane vydavateľov a platformových gigantov. Hoci Adobe už ponúka integráciu Content Credentials vo Photoshope a Premiere Pro, masové nasadenie závisí aj od prijatia týchto štandardov v prehliadačoch, sociálnych sieťach, mobilných aplikáciách a zariadeniach.

Dôležitou otázkou zostáva užívateľská viditeľnosť a jednoduchosť overovania – bežný používateľ by mal mať možnosť získať overenie obsahu kliknutím, bez potreby špeciálnych nástrojov či odborných znalostí. Preto je nevyhnutné budovať nielen technické kapacity, ale aj vzdelávacie a mediálne rámce, ktoré vysvetľujú význam metadát a podpisov v každodennom digitálnom priestore.

Limity výskumu

Hoci sa príspevok snažil zachytiť aktuálne možnosti a perspektívy overovania digitálneho obsahu, jeho limity sú nasledovné:

- Výskum mal kvalitatívny a analyticko-návrhový charakter, bez zberu primárnych dát na veľkej vzorke používateľov.
- Testovanie detektorov a nástrojov bolo realizované na obmedzenej sade príkladov, čo neumožňuje všeobecné závery o spoľahlivosti.
- Niektoré verejné zdroje (napr. C2PA demo materiály) mali obmedzenú dostupnosť, čo mohlo ovplyvniť rozsah testovania.

- Analýza eGovernment aplikácií bola modelová, bez overenia v reálnom inštitucionálnom prostredí.

Napriek týmto obmedzeniam však práca poskytuje rámec na ďalší výskum a praktickú implementáciu technológií pre dôveryhodnosť digitálnych médií.

ZÁVER

Digitálny priestor čelí narastajúcej kríze dôvery v súvislosti so šírením syntetického obsahu, deepfake materiálov a AI-generovaných výstupov. Príspevok poukázal na technologické nástroje, ktoré môžu túto dôveru posilniť, predovšetkým štandard C2PA, systém Content Credentials a detektory AI obsahu. Ich kombinácia predstavuje komplexný prístup k zabezpečeniu transparentnosti, overiteľnosti a integrity digitálnych médií.

Analýza ukázala, že tieto technológie už dnes umožňujú praktické využitie v žurnalistike, akademickom prostredí aj verejnej správe. Zároveň však ich širšiemu nasadeniu bráni nedostatočná legislatívna opora, slabá informovanosť používateľov a obmedzená dostupnosť podpory v bežných nástrojoch.

Budúci vývoj si vyžaduje koordináciu medzi technologickými firmami, štátnymi inštitúciami a odbornou verejnosťou. Kľúčom bude nielen technické riešenie, ale aj spoločenská dohoda o tom, ako zabezpečiť dôveryhodnosť bez narušenia kreativity, slobody prejavu či digitálnych práv.

Príspevok poskytol návrhový rámec, ktorý môže slúžiť ako východisko pre ďalší výskum aj praktické experimentovanie s integráciou týchto nástrojov do reálneho mediálneho a verejného prostredia.

LITERATÚRA

ADOBE. 2023. Content Authenticity Initiative White Paper [online]. [cit. 29. 6. 2025]. Dostupné na: <https://contentauthenticity.org>

COALITION FOR CONTENT PROVENANCE AND AUTHENTICITY (C2PA). 2024. C2PA Specification v1.3 [online]. [cit. 29. 6. 2025]. Dostupné na: <https://c2pa.org/specifications/>

COALITION FOR CONTENT PROVENANCE AND AUTHENTICITY (C2PA). 2024. C2PA Specification v2.2 [online]. [cit. 29. 6. 2025].

Dostupné na: <https://c2pa.org/specifications/specifications/2.2/index.html>

FRASER, K., DAWKINS, H., KIRITCHENKO, S. 2024. Detecting AI-Generated Text: Factors Influencing Detectability with Current Methods. *Journal of Artificial Intelligence Research* [online]. roč. 71, s. 1–40. [cit. 29. 6. 2025]. DOI: <https://doi.org/10.1613/jair.1.16665>

OPENAI. 2023. AI Text Classifier (archived) [online]. [cit. 29. 6. 2025]. Dostupné na: <https://openai.com/blog/new-ai-classifier-for-indicating-ai-written-text/>

PICKARD, V. 2021. Unseeing propaganda: How communication scholars learned to love commercial media. *Harvard Kennedy School Misinformation Review* [online]. roč. 2, apríl. [cit. 29. 6. 2025]. ISSN 2692-9575. DOI: <https://doi.org/10.37016/mr-2020-66>

PORCILE, G. J. A. et al. 2024. Finding AI-Generated Faces in the Wild. In: *Workshop on Media Forensics at CVPR* [online]. [cit. 29. 6. 2025]. arXiv:2311.08577 [cs.CV]. Dostupné na: <https://arxiv.org/abs/2311.08577>

PREM, E. 2023. From ethical AI frameworks to tools: a review of approaches. *AI and Ethics* [online]. roč. 3, s. 699–716. [cit. 29. 6. 2025]. ISSN 2730-5961. DOI: <https://doi.org/10.1007/s43681-023-00258-9>

W3C. 2022. Verifiable Credentials Data Model 1.1 [online]. World Wide Web Consortium. [cit. 29. 6. 2025]. Dostupné na: <https://www.w3.org/TR/vc-data-model/>

KONTAKT:

Mgr. Vladimír Filip, PhD.

Žilinská univerzita v Žiline,

Ústav mediamatiky a kultúrneho dedičstva

Univerzitná 8215/1, 010 26 Žilina

vladimir.filip@fhv.uniza.sk

Mgr. Matúš Kubala

Žilinská univerzita v Žiline,

Ústav mediamatiky a kultúrneho dedičstva

Univerzitná 8215/1, 010 26 Žilina

matus.kubala@fhv.uniza.sk

**PREMENY POZNANIA V UMELECKÝCH
VEDÁCH A VEDÁCH O UMENÍ**

PODNETY PRE KREATÍVNU INTERPRETÁCIU UMELECKÉHO DIELA

Zuzana SLÁVIKOVÁ, SK

ABSTRAKT

V rámci hudobnej výchovy majú percepčné činnosti veľmi zásadný formatívny dosah na všetky oblasti rozvoja osobnosti, preto je treba hudobno-výchovnú prax otvoriť jedinečnej osobnostnej a situačnej stránke celého procesu. Podnety a inšpirácie z rôznych prístupov k interpretačnej analýze umeleckého diela preto môžu tvoriť východisko pre kreatívne uvažovanie o reflektovanej problematike na úrovni prípravy vysokoškolských študentov a následne aj v rámci hudobno-pedagogickej praxe na základnej škole. V príspevku sa zameriavame na menej praktizované, ale širšie a komplexnejšie interpretačné prístupy k analýze umeleckého (hudobného) diela. Vychádzame z Goodmanovho chápania podstaty umenia a umeleckosti, ktorú vidí v jeho symbolickej funkcii. V reflexii umenia a hudby preto preferujeme identifikáciu a interpretáciu znakov tvorby – symbolov, metafor, príbehov, paradoxov, ako kódov a šifier univerza. Symbolické zobrazenie najdokonalejšie prezrádza svoj pôvodný vzťah s celkom skutočnosti vo všetkých súvislostiach.

Kľúčové slová: interpretácia, analýza, integrácia, kreativita, hudba

PROPOSALS FOR CREATIVE INTERPRETATION OF A WORK OF ART

ABSTRACT

Within music education, perceptual activities have a very fundamental formative impact on all areas of personality development, so music education practice needs to be open to the unique personal and situational aspects of the whole process. Therefore, suggestions and inspirations from different approaches to the performance analysis of a work of art can form

a starting point for creative thinking about the reflected issues at the level of undergraduate student preparation and, consequently, within music-educational practice in primary school. In this paper, we focus on less practiced but broader and more complex interpretive approaches to the analysis of an artistic (musical) work. We draw on Goodman's understanding of the nature of art and artistry, which he sees in its symbolic function. In reflecting on art and music, we therefore prefer to identify and interpret the signs of creation – symbols, metaphors, stories, paradoxes, as codes and ciphers of the universe. Symbolic representation most perfectly reveals its original relationship with the totality of reality in all contexts.

Key words: interpretation, analysis, integration, creativity, music

ÚVOD

V rámci snahy o efektívnu, kreatívnu a komplexnú filozofiu a stratégiu interpretačných prístupov priorizujeme typy analýz, ktoré k znejúcej hudbe pristupujú ako k živému organizmu, schopnému vytvárať zmysluplné gestá a vzťahy, ktoré cez odkrývanie jedinečných súvislostí v horizontálnej rovine a vrstiev významu vo vertikálnej rovine vedú k pýtaniu sa, k dialógu a objavovaniu vnútorných príbehov konkrétnych umeleckých diel.

Dôležitým kritériom je tiež integrácia základných druhov umenia, objavovanie analógií a súvislostí pri dielach, ktoré sú si blízke spoločnou ideou, témou, štýlom, či výrazom, alebo vzájomným ovplyvňovaním sa. Integratívne podnety pre kreatívne objavovanie širších interpretačných možností majú potenciál privádzať recipientov umenia a všetkých účastníkov edukačnej praxe (pedagóg, študent, žiak) k hlbšiemu prežívaniu a komplexnejšiemu poznávaniu.

V súvislosti s vysvetľovaním dynamickosti premien hudobných štýlov v historickej perspektíve, kde len čo forma dosiahne svoje maximum, začína sa meniť na svoj protiklad (napr. umenie, ktoré rieši najzávažnejšie problémy ľudstva, verzus umenie bez transcendencie, odmietanie monumentálnych foriem verzus minimalizmus, uprednostňovanie bezvýznamných vecí a udalostí, využívanie ľahkej irónie, komickosti a pod.), chceme poukázať na dôležitosť práce s univerzálnymi princípmi a syntetickými, celostnými obrazmi. Tieto pomáhajú rozvíjať schopnosť paradoxného a dialektického myslenia, pretože sú schopné prekračovať protirečivé východiská, ktoré sa navzájom nevylučujú, nenegujú, ale dopĺňajú. Povaha podstaty vecí vždy uniká, ak ju chceme definovať len

jediným aspektom (dejiny štýlov, individuálnych kompozičných prístupov, rôzne protirečivé typy vnímania, učenia sa a pod.).

Priorizovaná optika pohľadu na problematiku interpretácie je otvorená k prekonávaniu tradičných schém a hľadaniu nových možností, čím smeruje k prekonaniu metodiky historicizmu, technicizmu, formálneho schématicizmu, psychologizmu, sociologizmu, ako aj niekedy zúženému a povrchnému pohľadu didaktickej interpretácie v pedagogickej praxi.

1 PODNETY PRE INTERPRETAČNÉ STRATÉGIE HUDBY

Preferované interpretačné stratégie nie sú apriori zamerané na skúmanie štrukturálnych princípov, mimohudobného obsahu, konvencií výrazu, formy, štýlu a idiomatiky, či vplyvov príslušného obdobia a pod. Pred analýzou notového textu uprednostňujeme zvukové pôsobenie znejúcej hudby pôsobiacej na zmysly a podnecujúcej imagináciu pohybu, čo vyvoláva analógiu našich vnútorných citových stavov, či psychických hnutí. V centre našej pozornosti je funkcia rezonancie medzi danou organizáciou (vrátane expresivity) a vedomím – viac alebo menej zintegrovaným s psychikou. Cieľom tohto typu interpretačnej analýzy, ktorý bližšie opisuje M. Štefková (2011), je postihnúť pohybových (dynamických) aspektov hudobného celku, nakoľko k skladbe sa pristupuje ako k živému organizmu, schopnému dýchať a vytvárať zmysluplné gestá, schopné vzájomnej komunikácie, kde sa nepoukazuje na jednotlivé orgány, ale na spôsoby a formy ich spoluúčinkovania. Pozornosť je preto nasmerovaná na momenty, ktoré oslovili, či zaujali pri zvukovom zoznámení sa s dielom, na celkové gesto, mimiku základných tvarov skladby, vzťahy medzi témami, čo tento vzťah manifestuje, na to aká idea, či výraz ich zjednocuje, kam hudobný motív smeruje a kam dospel, aký je energetický charakter krivky hudobných tvarov a dynamické smerovanie hudobného procesu a pod., bez suchej popisnosti. Formálna analýza konštatuje, avšak interpretačná analýza ponúka názor do diskusie, predikuje dialóg. Cieľom identifikácie typizovaných motivicko-tematických postupov, harmonických spojov, kontrapunktických, či iných kompozično-technických procesov, formových schém, typizovaných štýlových znakov príznačných pre určitú epochu, je predovšetkým evidencia statických prvkov, neživého organizmu. Ale žiadna z týchto informácií o diele nemá zásadný význam pre jej interpretačné stvárnenie, ani pre pochopenie toho, čo je na skladbe jedinečné (vnútorný príbeh skladby) a neopakovateľné, čím sa odlišuje od

normy. Tento rozdiel by sa mal odrážať aj v slovníku odlišných typov analýz. Uprednostňujeme rozmýšľanie o hudbe ako o geste, živom organizme, čo nie je možné bez metaforizácie, preto oproti slovníku *formálnej analýzy*, ktorý využíva technické pojmy, prioritujeme slovník *interpretačnej analýzy*, ktorý inklinuje k obraznému, metaforickému spôsobu vyjadrovania. Tento spôsob preferuje aj R. Scruton (2009), ktorý na margo slovného vyjadrenia psychických procesov konštatuje, že hudbu môžeme interpretovať len v rámci nevyhnutného metaforického opisu. Bez metafory podľa autora nejde o hudobnú skúsenosť, ale o skúsenosť počúvania sledu zvukov. Prežívanie hudobného zážitku je možné len u rozumových tvorov so schopnosťou obrazotvornosti. Metafora pri opise nepomáha preto, lebo hudba je v analógii s inými vecami, ale preto, že metafora opisuje to, čo počujeme, keď počúvame zvuky ako hudbu. V metaforickom, nonalgoritmickej myslení, kde človek prekračuje hranice lineárnej logiky sa prejavuje dialektika poznaného a tušeného, pamäti a intuície. K. Dytrtová (2019) potvrdzuje a dopĺňa toto uvažovanie o konštatovanie, že metafora dokáže preklenúť most medzi novým a starým určením a vytvoriť tak kvalitný celok, čo sa potom očakáva aj od interpretácie a tiež reflexie, ktorá by pomáhala pochopiť posun, odlišnosť od bežného vnímania, od len ilustratívnosti, či programovosti. Prostredníctvom skoku, prekvapujúcej novosti, živosti a neobvyklosti táto stratégia robí z interpretácie tvorbu, oproti suchým prenosom informácií. Aj I. Poledňák (2006) poukazuje na potrebu vedľa technicko-technologických, deskriptívnych analýz akceptovať typ analýzy, ktorá reprezentuje estetický prístup mimo tento rámec. Hudba je otvorenou významovo-obsahovou štruktúrou, ako ďalej uvádza, kde sa nedá stanoviť konečný počet významov. Proces porozumenia prebieha u rôznych apercipientov a v rôznych situáciách rozdielne, tak v intenzite, ako aj v hĺbke a šírke. V procese interpretačnej apercpcie sa z estetického objektu odčítavajú aj významy, ktoré sa do neho dostali mimo zámer tvorcu (nové skúsenosti s hudbou, meniaci sa svet a život a pod.). Významová neostrosť je preto prítomná v každej komunikácii. Využívaná a pozitívne fungujúca neostrosť detailov a celku pomáha zachytiť ňuansy, dynamiku diela, jeho vzťahovanie sa k subjektu. Umenie, a špeciálne hudba, aj keď sa v nich objavuje aj denotácia (konkrétne mimohudobné deje, programy, citové stavy a pod.), operuje viac ako iný typ ľudského znakového vyjadrovania sa prevažne konotačnými významami. Práve zložitá štruktúrovanosť konotácií a ich väzba na subjekt tvorcu a vnímateľa je hlavným zdrojom neuzavretosti a nevyčerpatel'nosti

obsahu a zdrojom jedinečnosti umeleckého diela, predovšetkým hudby. Navyše výrazným rysom hudobných znakov je ich kinetickosť, pretože hudba existuje v čase a pohybe, ako aj skutočnosť, že ide o znaky, ktoré je možné kombinovať nielen horizontálne, ale aj vertikálne (súčasne). Táto viacznačnosť (nejednoznačnosť) vyvoláva sémantické napätie, aktivizuje subjekt cez fantáziu a imagináciu a prispieva k individuálnosti výberu zo spektra významov. Zo samej podstaty umenia, ktoré je oblasťou myslenia v analógiách, preto vyplýva, že exegéza musí smerovať k bodu vzniku významu. Oproti hudobno-teoretickým či historiografickým rozborom, alebo reprodukovaniu poznatkov preto na základe reprezentatívnej nahrávky (znejúcej hudby), uprednostňujeme určenie základnej charakteristiky diela prostredníctvom ústnej, alebo písomnej (esejistickej) podoby. S. Kopčáková (2011) a R. Beličová (2003) v uvedenej súvislosti konštatujú, že výrazová interpretácia, ktorá na prvý pohľad vyznieva nekvalifikovane, laicky a je účelovo spájaná skôr s emocionálnou stránkou prežívania hudby, je to prvé, čím sa hudba bezprostredne dotkne psychiky poslucháča. Až po tomto vnútornom oslovení je poslucháč otvorený k ďalšiemu mentálnemu spracovaniu hudby, k hľadaniu jej významov.

Nami priorizované postupy prenikania k hlbším úrovňam prameňa v oblasti starších konceptov – štyri vrstvy a významy literárneho diela (doslovný, alegorický, anagogický a mystický), ktoré postuloval ešte v 2. storočí n. l. Kliment Alexandrijský.

1.1 Interpretačné postupy v rámci vertikálnej osi

V 20. storočí analógiu reflektovanej interpretačnej stratégie predstavuje koncepcia E. Panofského (1981) – ikonológia, ktorá v umeleckom diele odкрýva najrôznejšie vrstvy významov v štyroch vrstvách – predmetnej, slohovej, alegorickej a vnútorne významovej. Posledná vrstva znamená novum interpretácie v tom, že vytvára svet symbolických hodnôt, odкрýva symptómy základných postojov národov, epoch, filozofických alebo náboženských presvedčení zhustených v diele. Opäť ide o posun od prvotných, prirodzených významov, cez druhotné, konvenčné významy, až k vnútornému významu (obsahu). Panofský tu prepojil štýlové premeny s významovými posunmi. V tomto koncepte umenie nestojí v popredí z hľadiska štýlov, ale ide o dejiny typov, ktoré chcú z diel odčítať tendencie ľudského ducha, prejavujúce sa v určitých témach a predstavách. Dejinami umenia sú v tomto kontexte dejiny kultúrnych symptómov. Juraj Hatrík (1997) považuje tento model za použiteľný aj

v hudobnej analýze, ktorá je v jeho koncepcii postavená na smerovaní od fenomenologického východiska (senzibility) cez inteligibilitu až k vnútornému významu, k esenciálnemu hľadisku, k syntéze. Táto metóda má jasnú paralelu vo fylogénze a v ontogénze myslenia všeobecne. Metodologickú postupnosť pri percepčnej analýze Hatrík chápe ako špirálovitý proces, pričom prostredníctvom voľných asociácií sa snaží priblížiť k významovému jadru, ktoré koreluje so štruktúrou diela. V ďalšej fáze prechádza ku skúmaniu štruktúry, k semiotickej a sémantickej analýze. Staví na poznaní súčasnej sémiopsychológie, ktorá podľa J. Kulku (1981) rozlišuje význam ako jav bezprostredne spätý s rovinou konkrétneho znakového systému a zmysel ako niečo, čo zodpovedá rovine myslenia či psychiky. V súvislosti s umením sa uvažuje o psychosemiotickej transformácii, kde psychické mechanizmy konštituuju významotvornú funkciu tvorivého procesu a procesu percepcie. Zmysel, ktorý je intuitívne chápaný indukuje význam a naopak. Hudobné znaky sú pri svojej špecifickej neostrosti a lexikálnej nestabilizovanosti schopné vychádzať v ústrety transformačnému daniu a stať sa ikonickým, či indexovým vyjadrením psychických procesov.

V rámci metodológie pedagogickej interpretácie diela nadväzujeme na uvedené vertikálne modely a preferujeme podobu postupného vrstvenia jednotlivých úrovní prenikania k významu a zmyslu diela, teda model didaktickej interpretácie, vychádzajúci z princípov hermeneutiky, ktorý rozširujeme o fenomén integrácie a využitia komparácie s ostatnými druhmi umenia. Priblíženie jedného umenia iným vytvára predpoklad pre uplatnenie a realizáciu rôznych receptívnych typov a napomáha širšej orientácii vo svete umenia. V praxi využívané modely, ktoré kladú dôraz na širšie kontexty – na medziodborové vzťahy, komparáciu umeleckých druhov, pomáhajú rozširovať tradičné vnímanie chronológie lineárneho chápania vývoja umeleckého prejavu o typologické prístupy.

1.2 Interpretačné postupy v rámci horizontálnej osi

Horizontálny aspekt preferovaného interpretačného prístupu nesleduje len chronológiu vývojového procesu, ale aj typológiu umeleckého vyjadrovania sa. V metodologickej praxi sa často vychádzalo z filozofie a myslenia doby, zo spoločensko-historickej situácie ako determinujúceho pozadia, ktoré ovplyvnilo vznik diela ako obrazu doby. Také obmedzenie diela mu uberať jeho pozíciu ako osobitej a nezávislej výpovede, špecifického postoja. Uplatnenie typologických prístupov ku skutočnosti

rozširuje horizont poznania, lebo pomáha odhaľovať ďalšie zaujímavé kontexty.

Určitá typológia sa ukazuje nielen v rovine estetického vnímania, či apercepcie hudby a jej interpretácie, ale aj priamo v štruktúre určitej kultúry, v estetickej norme, ktorá je príznačná a podľa ktorej sa riadil konkrétny umelecký štýl a teda v konkrétnom umelecko-estetickom prejave umelca. R. Benedictová (1999) vo svojej knihe „*Kulturní vzorce*“ poukazuje na skutočnosť, že každá kultúra má okrem zamerania jej hlavných znakov, zvykov a rituálov aj jednotnú štruktúru a tej zodpovedá analogická štruktúra osobnosti. Európska kultúra bola stvárnovaná z napätia apollinských ideí (klasický svet bez konfliktov, viera v usporiadaný vesmír, v svetový poriadok a pod.) a faustovských ideí moderného sveta, kde je podstatou existencie konfliktnosť, tragickosť s túžbou po nekonečne a absolútnom poznaní. Obidva výklady sveta stoja oproti sebe a hodnoty vyplývajúce z jedného sú bezcenné pre druhého.

Vo svojom diele o psychologických typoch C. G. Jung (2020) vychádzal z kultúrno-historického prehľadu a rozlišovania protikladných postojov (idealizmus – realizmus, apollínskosť – dionýzskosť, racionalizmus – empirizmus a pod.), ktoré prevádza na dvojsmerný psychický mechanizmus (extroverzia a introverzia) a na ich kombináciu s jednou zo štyroch základných psychologických funkcií – myslenie, cítenie, zmyslové vnímanie a intuícia.

Readova (1967) staršia typológia porovnáva štyri Jungové typy (s extrovertným a introvertným zameraním) s jednotlivými obdobiami, s množstvom štýlov a smerov v modernom výtvarnom umení: *gotika* = intuitívny typ + cítenie; *renesancia* = zmyslový typ + myslenie; *barok* = zmyslový typ + cítenie; *rokoko* = zmyslový typ + cítenie; *klasicizmus* = intuitívny typ + myslenie; *romantizmus* = intuitívny typ + cítenie; *realizmus* = zmyslový typ + myslenie; *impresionizmus*, *surrealizmus*, *expresionizmus*, *secesia*, *fauvizmus* = zmyslový typ + cítenie; *symbolizmus* = intuitívny typ + cítenie; *kubizmus*, *konštruktivizmus*, *funkcionalizmus* = intuitívny typ + myslenie. V tejto súvislosti je zaujímavá prevaha určitého typu umenia v určitom období. Mysliaci typ nájdeme vo všetkých dobách (v arabskom umení však úplne absentuje). Hudobné umenie je prevažne introvertný intuitívny spôsob prejavu, aj keď môže byť tiež prejavom iných funkčných typov.

Tak ako sú všetky psychologické typy len schémy a len zriedka sa vyskytujú v čistej forme, ani umelci nepredstavujú umelecký typ v čistej podobe, objavuje sa tu aj problém kompenzácií, najčastejšie vo voľbe

námetu, napr. extrovertne realisticky zameraný umelec môže dať výraz svojmu nevedomiu voľbou námetov, ktoré majú symbolickú platnosť a pod., konštatuje H. Read. Pomôckou k utriedeniu rôznorodého spektra recipientov je typológia estetického vnímania J. Kulku (2008), ktorá napriek určitej schematickosti pomáha k zefektívneniu pedagogickej interpretácie umenia.

- *typ intelektuálny* (myslenie): vecné, presné a objektívne vnímanie, dôraz na formálnu stránku umeleckého diela;
- *typ emocionálny* (cítanie): citom ovplyvnené vnímanie, subjektívny dôraz na obsahovú stránku umeleckého diela;
- *typ asociatívny* (zmyslové vnímanie): vnímanie obohacované stále sa vynárajúcimi asociáciami, smerujúcimi z vonku do vnútra, dôraz skôr na obsahovú stránku diela;
- *typ empatický* (intuícia): vnímanie sprevádzané vcit'ovaním, smerujúcim zvnútra vonku, dôraz na formálnu stránku umeleckého diela.

V prezentovaných súvislostiach uvažuje aj Marie-Luise von Franz (1998), podľa ktorej je možné na interpretáciu rozprávky (umeleckého artefaktu) využiť ktorúkoľvek zo štyroch funkcií vedomia, pričom mysliaci typ sa bude zameriavať na štruktúru a spôsob, akým sú jednotlivé motívy spojené, citový typ ich bude usporadúvať do hodnotovej hierarchie, percepčný typ ich bude amplifikovať, intuitívny uvidí súbor obrazov v jednote, kde je jediné posolstvo rozštiepené do mnohých fáz. Čím sú psychické funkcie diferencovanejšie, tým bohatšie budú interpretácie, lebo o príbehu je efektívne uvažovať z perspektívy využívania všetkých štyroch funkcií. Takto ich môžeme zároveň rozvíjať a obohacovať.

Jungové štyry psychologické typy: zmyslový, intuitívny, racionálny a emocionálny, považuje aj J. Bláha (2005) ako vhodné kritérium, ktoré by pomáhalo orientovať sa v rozmanitosti prístupov vzťahu k svetu a ich umeleckého vyjadrenia. Intuitívnu funkciu však Bláha mení na estetizujúci prístup, pretože práve intuícia je nevyhnutným predpokladom umelcovho vzťahu ku skutočnosti. Reflektovaný metodologický prístup môže byť podľa autora obohacujúci a rozširujúci napriek tomu, že teória a dejiny umenia sledujú predovšetkým spoločensko-historické faktory, či charakteristiky doby a Jungova typológia (podobne ako typológia psychológie vnímania v rámci estetickkej výchovy H. Read) je orientovaná na individuálny prístup ku skutočnosti. Bláha uznáva, že žiadny zo základných typov neexistuje v čistej podobe, čo by sa mohlo

javiť ako redukcia a mechanickosť delenia. Vychádza z faktu, že pri zaradzovaní umeleckého artefaktu je vždy dominantný jeden z prístupov.

1.3 Typologické prístupy k umeleckej interpretácii

Primárnym a bezprostredným prístupom ku skutočnosti je *zmyslový prístup*, v rámci ktorého je realita vnímaná zmyslami – realizmus, naturalizmus. Vo výtvarnom umení sú ostatné prístupy štylizáciou (odchýlka od reálneho prepisu skutočnosti) s rôznym charakterom, podľa rozhodujúceho typu. Zmyslový prístup sa vo vzťahu k abstraktnej podstate fenoménu hudby javí prostredníctvom dvoch spôsobov: a) *rečitatívny typ*, vychádzajúci z deklamácie alebo verného prepisu intonácie hovoreného prejavu (najdôležitejší výrazový prostriedok – melodická línia svojim charakterom a funkciou zodpovedá obrysovej línii vo výtvarnom prejave), b) *programový typ*, popisujúci javovú skutočnosť, citový či duševný stav, jednotlivé myšlienky, prostredníctvom hudobno-výrazových prostriedkov (romantizmus, novoromantizmus).

Racionálny prístup vo výtvarnom umení (nadosobný a objektivizujúci) charakterizuje snaha o poriadok, geometrická štylizácia tvaru v presnom usporiadaní častí vo vzťahu k celku. Pre *emocionálny prístup* je vo výtvarnom prejave charakteristický výraz, expresia, dosahovaná deformáciou tvaru. *Eстетizujúci prístup* nadradzuje krásu nad zmyslovú stránku skutočnosti. Charakterizuje ho dekoratívna štylizácia a lineárnosť, ako opačné znaky zmyslového prístupu, dekoratívna harmónia čistých, žiarivých farieb vymedzených arabeskami línii. Racionálny, emocionálny a estetizujúci prístup v hudbe svojou podstatou a charakteristickými znakmi zodpovedá prístupom vo výtvarnom umení.

Podľa J. Bláhu sú rozhodujúce základné typy prístupu a ich kombinácie aj pre morfológickú (vlastnosti témy bez väzby na ďalšie témy a iné útvary) a tektonickú analýzu hudobného tvaru (vzťahy medzi tvarmi, priebeh diela v celistvosti – previazanosť výrazových prostriedkov, rast a uvoľňovanie napätia a pod.), ako základného prvku štruktúry umeleckého diela (rovnako aj pre recepciu).

Racionálny hudobný tvar sa vyznačuje prísnou organizáciou (striktné pravidlá kadenčnej harmónie tesne prepojenej s melodickou líniou, prísny kontrast, pravidelná premyslená dynamika, pravidelné tempo, metrum s prehľadnou rytmickou artikuláciou). *Expresívny hudobný tvar* má v hudbe mimoriadnu účinnosť, pretože žiadny iný umelecký druh nedokáže tak sugestívne pôsobiť na emocionálnu stránku recipienta (na deformácii hudobného tvaru sa podieľajú všetky hudobno-výrazové

prostriedky: uvoľnenie harmónie z prísnych pravidiel tonality, uvoľnenie vzťahov jednotlivých hlasov v polyfónii, nepravidelná dynamika, metrum, asymetrický rytmus, časté zmeny tempa, členené a nepravidelne klenuté melodické línie a pod.). *Ornamentálny (dekoratívny) hudobný tvar* kladie dôraz na krásu, často spojenú s prísnou organizáciou a jednoduchosťou racionálneho tvaru. Spevná, krásne klenutá melódia často využíva ornament melodických ozdôb, ladnosť melodickéj línie dopĺňa konzonantná harmónia a jemná dynamika.

Medzi základné typy abstraktného tvaru vo výtvarnom umení J. Bláha zaradzuje racionálny, expresívny a dekoratívny typ. V súvislosti s genézou moderného výtvarného a hudobného umenia chápe ako rozhodujúci vzťah tvaru a priestoru. V rámci výtvarného umenia je vyjadrený perspektívou (lineárnou, farebnou, atmosférickou) na dvojrozmernej ploche plátna a v hudbe je vyjadrený vzťahom hudobného tvaru a času. Lineárnej perspektíve zodpovedá obdobná tendencia v hudbe, spojená s presadzovaním kadenčnej harmónie, ktorá posilňuje hierarchiu harmonických funkcií s tónickým kvintakordom ako harmonickým centrom.

J. Bláha uvažuje o možnosti aplikácie tejto metodológie (zo zorného uhla základných prístupov ku skutočnosti) na analýzu kompozície a hudobnej formy, nakoľko ich podstatou a východiskom je tvar a jeho vzťah k priestoru vo výtvarnom umení a k času v hudbe. Štruktúru chápe ako dynamický otvorený systém, organizovanú súčasť všetkých faktorov historickej reality doby, a teda aj ostatných umeleckých druhov.

ZÁVER

V rámci možných stratégií pre pedagogickú interpretáciu diela chceme poukázať na širšie možnosti pre dosiahnutie efektívnosti v približovaní diela študentom a žiakom. V súvislosti s vysokoškolskou prípravou študentov okrem zdokonaľovania ich didaktickej kompetencie je dôležité, aby sa študenti orientovali v dejinách hudby nielen pre deti. V rámci konkrétnej hudobno-pedagogickej praxe by kreativita pedagóga mala spočívať v zosúladení invariantnej podstaty hudobného diela s jeho variantnými perцепčnými možnosťami a v celkovej aktivizačnej stratégii. Podľa J. Hatríka (1997) má veľký edukačný potenciál práca s tzv. „percepčnými vzorkami“ preparovaných úryvkov z hudby, ktorá pôvodne nie je určená deťom, s cieľom poukázať na silný detail koncentrovanej emocionality obrazu. Vyextrahovaný, najredundantnejší prvok môže

slúžiť na simultánnu realizáciu so znením pôvodnej hudby, na princípe tzv. participácie, či komplementárnej detskej činnosti.

Odporúčame preto otvorenosť k rozmanitým prístupom k dielu, s nadväzovaním na vertikálne modely (penikanie do hĺbky, k podstate zmyslu) a horizontálne modely (pohyb medzi rozličnými optikami pohľadu, a to tak na úrovni kultúrnych aktivít, ako aj na úrovni psychických procesov subjektu). Zdôrazňujeme opodstatnenosť vychádzať pri analýze a interpretácii zo samotného umeleckého diela, cez jeho konfrontáciu s inými dielami toho istého umeleckého druhu, až ku komparácii s inými druhmi umenia a vyvodit' tak znaky toho, čo je spoločné a rozdielne. Spoločensko-historický kontext prioritne nechápeme hierarchicky, ale ako rovnocenný prvok dynamického procesu vzájomných vzťahov.

Preferujeme postulát interdisciplinárnosti, ktorý spočíva predovšetkým v tom, že hudobný celok je výsledkom ľudskej aktivity, transformácií počiatočného stavu nielen hudobného myslenia, preto súčasťou uvažovania o hudbe by mala byť aj psychológia, semiotika, sémantika, teória kultúry, filozofia, sociológia a pod.

LITERATÚRA

- BELIČOVÁ, R. 2003. *Recepčná hudobná estetika*. Teória. Nitra: Ústav literárnej a umeleckej komunikácie, FF UKF v Nitre. ISBN 80-8094-070-3.
- BENEDICTOVÁ, R. 1999. *Kulturní vzorce*. Praha: ARGO. ISBN 80-7203-212-7.
- BLÁHA, J., 2005. Metodologická východiska pohľadu na genezi moderného malířství a hudby. In: *Multidisciplinární komunikace – problém a princip všeobecného vzdělávání*. Praha: PF UK, s. 240 – 265. ISBN 80-7290-199-0.
- DYTRTOVÁ, K. 2019. *Metafora a médium*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně. ISBN 978-80-7561-176-5.
- FRANZ, M. L. 1998. *Psychologický výklad pohádek*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-260-2.
- GOODMAN, N. 2007. *Jazyky umění*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1519-8.
- HATRÍK, J. 1997. Percepcia ako základ pre analýzu a východisko pre analýzu hudobného diela. Sedem marginálií k problematike hudobnej analýzy. In: *Metódy analýzy a interpretácie hudby z historického*

a systematického aspektu. Bratislava: Zborník VŠMU, s. 25 – 34. ISBN 80-85182-51-3.

HATRÍK, J. 2003. *Hlas pamäti.* Portrét skladateľa Juraja Hatríka. Zhovárala sa a zostavila E. Čunderlíková. Bratislava: H plus. ISBN 80-88794-34-X.

JUNG, C. G. 2020. *Psychologické typy.* Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1654-4.

KOPČÁKOVÁ, S., DYTRTOVÁ, K. 2011. *Interpretácia hudobného a výtvarného diela.* Prešov: FF PU v Prešove. ISBN 978-80-555-0379-0.

KULKA, J. 1981. Sémio-psychologická koncepcie komunikování hudbou. In: *Československá psychologie.* Roč. 24, č. 2, s. 162 – 172. ISSN 1801-0547.

KULKA, J. 2008. *Psychologie umění.* Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2329-7.

PANOFSKÝ, E. 1981. *Význam ve výtvarném umění.* Praha: Odeon. ISBN 80-7169-338-3.

POLEDŇÁK, I. 2006. *Hudba jako problém estetiky.* Praha: Karolinum. ISBN 80-246-1215-1.

READ, H. 1967. *Výchova uměním.* Praha: Odeon.

SCRUTON, R. 2009. *Hudobná estetika.* Bratislava: Hudobné centrum. ISBN 978-80-89427-1-6.

ŠTEFKOVÁ, M. 2011. *Teória hudobnej interpretácie.* Bratislava: VŠMU. ISBN 978-80-89439-19-5.

KONTAKT:

doc. PaedDr. Zuzana Sláviková, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta

Centrum výskumu detskej reči a kultúry

Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov

zuzana.slavikova@unipo.sk

PREMENY POZNANIA MOST MEDZI VEDAMI I.

Editori

PaedDr. Monika HOMOLOVÁ, PhD.

PaedDr. Beáta POŠTEKOVÁ, PhD.

Recenzenti

doc. PaedDr. Ján GALLO, PhD.

doc. PhDr. Mgr. Ladislav ZAPLETAL, CSc., MBA

Vydanie: Prvé

Rok vydania: 2025

Rozsah (AH): 470 strán (25,63 AH)

Vydavateľstvo

VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku

Hrabovská cesta 5512/1A

034 01 Ružomberok

<http://ku.sk>, verbum@ku.sk

ISBN 978-80-561-1192-5



ISBN 978-80-561-1192-5



9 788056 111925